

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Unidad Ajusco



Programa educativo:
Licenciatura en Pedagogía

Los procesos educativos holistas frente a la inercia
tecno-dependiente de la sociedad de la información;
el caso del Centro Educativo Goethe

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
FRANCISCO JAVIER POSADA ARÉVALO

ASESOR:
ARTURO DOMÍNGUEZ VARGAS

México, Distrito Federal
Mayo, 2008

Dedicatoria

*A Doña Sol y Don José (donde quiera que se encuentre), mis padres:
Por su esfuerzo desinteresado en mi educación*

*A Paty, mi esposa:
Por su comprensión, tolerancia y apoyo*

*A Glory, mi hija:
Por ser fuente de inspiración y fuerza en esta gran aventura*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
1. ESCUELA INTELECTUALIZANTE VS. EDUCACIÓN HOLISTA.	9
1.1. El CEG frente a la inercia histórica de la sociedad de la información.	9
1.2. De la escuela intelectualizante a la sociedad de la información.	13
1.3. Educar ¿para qué?	24
1.4. Holismo educativo y la teoría sociocultural.	33
1.4.1. El aula escolar: un concierto sensorial de enseñanza-aprendizaje.	34
1.4.2. La teoría sociocultural de Vigotsky.	36
1.4.3. Holismo educativo a la luz de la teoría sociocultural.	41
1.5. La dimensión artística como modelo en la práctica docente.	51
2. CÓMO RECUPERAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE UNA COMUNIDAD ESCOLAR.	58
2.1. Método.	59
2.2. Panorama general del colegio y acercamiento a la muestra.	67
2.2.1. Visión y filosofía educativa.	71
2.3. Grupo de sexto grado.	74

3. EL CEG, UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE HOLISTA.	80
3.1. La propuesta pedagógica del CEG.	80
3.1.1. Nueve principios fundamentales en su propuesta.	83
3.1.2. El CEG y su visión del contexto socio cultural.	97
3.1.3. Los niños y su visión sobre la propuesta del CEG.	101
3.2. El CEG frente a la inercia tecno-dependiente de la sociedad de la información.	105
3.2.1. ¿Cómo resuelven las necesidades educativas sin el uso de las TIC's?	105
3.2.2. ¿Cómo afrontan los requerimientos pedagógicos vigentes?	115
3.2.3. ¿Por qué la propuesta del CEG se desarrolla de manera intencionada libre de las TIC's?	121
3.2.4. La visión del investigador sobre el fenómeno	129
CONCLUSIONES	140
BIBLIOGRAFÍA	148
ANEXOS	153

INTRODUCCIÓN

Hoy el mundo es cada vez más interdependiente. Los diversos intereses, esencialmente económicos, configuran un escenario donde las fronteras económicas entre los países desaparecen. El mundo se globaliza, los productos e ideologías mundiales se exportan e importan, la información se vuelve un producto comerciable y de gran rentabilidad gracias, entre otras cosas, a las *Tecnologías de Información y Comunicación* (TIC's).

Esta vorágine ideológica, tecnológica y comercial en el mundo crea e impone valores, establece modas y dependencias en todas las disciplinas. Dentro de este escenario, y frente a tantos valores emergentes, las instituciones se diversifican, se forman frentes de resistencia y se dibujan tendencias. En el sector educativo, los colegios y universidades adoptan y promueven una posición ante tales eventos, se afilian a uno u otro paradigma ideológico.

Las instituciones educativas se adhieren al paradigma dominante, no sólo pedagógico, sino cultural. De esta forma, las comunidades de aprendizaje acogen patrones de pensamiento de una cultura *cientificista, tecnologizada, globalizada y neoliberalizada*: dependen de su visión de mundo.

En tal escenario, las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's) ostentan un papel protagónico. Frente a la supuesta crisis del aparato escolar y el auge de las TIC's, en particular el binomio *computadora personal y la Internet* (CP-I), los colegios han adoptado tales tecnologías, muchos de ellos se vuelven *tecno-dependientes*, y los que no, seguramente están en proceso de serlo.

No obstante el panorama, emergen instituciones educativas opuestas, en múltiples aspectos, al paradigma ideológico dominante: entre ellas, las *alternativas educativas holistas*. Este panorama implica una confrontación ideológica entre la visión holista y las impuestas por una cultura tecno-dependiente, científicista y neoliberal. ¿Cómo enfrenta el holismo educativo tal escenario tecno-comercial?

El holismo educativo puede interpretarse y aplicarse en diversas formas. Para intentar contestar la pregunta planteada estudiamos el caso de la ***Escuela Primaria Centro Educativo Goethe*** (CEG), ubicada en la delegación Coyoacán del Distrito Federal. Este colegio posee características holistas únicas, gran parte de ellas contrarias al paradigma ideológico dominante; en particular destaca **la ausencia deliberada y sistemática de la CP-I como recurso pedagógico**. ¿De qué manera esta comunidad de aprendizaje se erige frente y dentro de una sociedad cada día más tecno-dependiente?

¿Cómo resuelven las necesidades educativas sin el uso de la CP-I? ¿Cómo afrontan los requerimientos pedagógicos vigentes? ¿Por qué su propuesta educativa se desarrolla de manera intencionada libre de la CP-I? ¿Es tecnofóbica? ¿Cómo lo interpretan sus alumnos? En pocas palabras: ¿**cómo** y **por qué** lo hacen?

Para encontrar posibles respuestas a estos cuestionamientos utilizamos el enfoque *etnográfico* de la investigación. Este paradigma cualitativo permitió dimensionar el quehacer educativo del Centro Educativo Goethe. Nuestro **objetivo general** de investigación fue: *describir cómo y por qué esta comunidad de aprendizaje, tecno-independiente, y de características holistas, se sostiene como modelo educativo contemporáneo en un escenario tecno-dependiente y en un mundo globalizado aparentemente adverso a su propuesta.*

Para tal efecto: revisamos el acervo bibliográfico del colegio y realizamos investigación de campo. Con esta investigación identificamos los pilares de su propuesta; describimos de manera general los cimientos pedagógicos y filosóficos que se hallan detrás de su actuar cotidiano; analizamos la vigencia de sus postulados educativos a la luz de la teoría sociocultural de Vigotsky; identificamos posibles respuestas al porqué esta comunidad hace lo que hace; y precisamos la manera de como sus alumnos experimentan e interpretan su propuesta.

El estado conflictivo actual de las grandes ciudades, en especial la Ciudad de México, afronta cada día múltiples problemas: degradación de valores, violencia, corrupción, mala distribución de la riqueza, problemas ecológicos y ambientales, crisis en la escuela, modas y dependencias innecesarias y un prolongado etcétera. ¿Qué hacer para afrontarlos? Sí la educación, desde siglos atrás, esgrime un patrón de conducta más o menos uniforme y esta orientación contribuye a obtener el tipo de sociedad que vivimos o padecemos, entonces ¿por qué no contemplar otras alternativas educativas? Los resultados expuestos en nuestra investigación pueden dar luz a futuras decisiones en el terreno educativo, no sólo a nivel escolar, sino gubernamental.

En los cuatro apartados del documento realizamos un recorrido histórico y contextual para dimensionar el escenario de nuestro objeto de estudio; exponemos principalmente el panorama histórico de la educación intelectualizante y el origen de algunas posturas ideológicas y educativas relacionadas con nuestros objetivos (capítulo 1); exponemos la metodología de la investigación de campo y sus resultados (capítulos 2 y 3); finalmente presentamos conclusiones apoyados en diversos autores, entre ellos: Vigotsky, M. Bertely, R. Gallegos, y un grupo de investigadores y asociaciones que

correlacionan la dimensión artística y los procesos cognitivos, tales como: E. Eisner, R. Steiner y la Alliance for Childhood, entre otros.

Debido a los escasos recursos, y al poco tiempo para realizar el presente trabajo, recurrimos al tipo de investigación *transeccional*. Esto fue una limitante debido a que sólo observamos el fenómeno en un tiempo único, reducido, lo que resta profundidad a los resultados. Por ello consideramos que nuestra labor se desarrolló entre lo *exploratorio* y *descriptivo*, aunque nos atrevemos a realizar algunas interpretaciones.

La tendencia de los resultados mostró que el Centro Educativo Goethe (CEG) posee una plataforma filosófica que otorga un matiz particular a sus actividades; en especial destaca la importancia que otorgan al *estudio del hombre* para su labor pedagógica.

Objetivo paralelo. Paralelamente a los objetivos descritos, la presente investigación intenta mostrar, y en cierto sentido demostrar (por ello el estudio de caso), que existen propuestas pedagógicas que no dependen de las TIC's para permanecer en la oferta educativa. En una era donde al parecer las tecnologías son el remedio para muchos males, resulta sencillo y seductor para el pedagogo o docente proponer innovaciones educativas centradas en ellas. Una parte, o quizá la mayoría de la oferta educativa, involucra en mayor o menor medida el uso de las TIC's. Efectivamente, es importante que la comunidad educativa del nivel básico cuente con estas alternativas y sin lugar a dudas existen ya miles de investigadores trabajando para exponer sus bondades; la oleada de las TIC's toca los puertos escolares todos los días. No obstante, son pocos los investigadores, y por tanto pocas las propuestas, que buscan otros caminos, en especial a través de la dimensión artística, sobre todo libres de las herramientas digitales de la postmodernidad. Este último es nuestro caso. Por este motivo consideramos importante el presente estudio.

Bajo esta visión, intentamos exponer las posibles bondades de la propuesta del Centro Educativo Goethe, en especial queremos establecer los probables beneficios de una educación *holista*, centrada principalmente en el desarrollo integral del niño mediante una propuesta artística. Queremos destacarlos a través de encontrar el *cómo* y el *por qué* lo hacen, más que encontrar su fragilidad, a riesgo de parecer que en ciertos momentos intentamos vender su propuesta. Para dimensionar correctamente sus virtudes, es menester exponer también lo que a criterio nuestro, y de acuerdo a los datos obtenidos,

pueden ser sus debilidades o posibles riesgos en sus postulados, pero sin ser ese el objetivo central (*cf. Infra* apartado 3.2.4).

Nuestra formación como escultor empírico, y en general una vida rodeada de arte, otorga su matiz a lo pedagógico; con los resultados obtenidos en la presente investigación confirmamos que el arte puede ser de gran utilidad para la educación.

CAPÍTULO 1

ESCUELA INTELECTUALIZANTE VS. EDUCACIÓN HOLISTA

“Nosotros no viajamos en el ferrocarril; él viaja sobre nosotros; y eso es en nuestro tiempo lo que tenemos que enfrentar. De hecho la pregunta es ¿Quién será el amo?”

Thoreau (citado en A-CH)

1.1 El CEG frente a la inercia histórica de la sociedad de la información

La organización humana no es un suceso espontáneo. Su inercia tecn-económica, producto del fenómeno de la globalización, es consecuencia de una cadena de sucesos que se hunden en la maraña histórica. La poderosa marcha de las *Tecnologías de Información y Comunicación* (TIC's)¹ es también un evento cuyas raíces penetran el mismo umbral del tiempo. La estructura e ideología económica, política, social, científica, educativa, y cualquier otra manifestación de la cultura humana, se erigen frente y sobre la misma obra de nuestra civilización.

Difícilmente algo en esta sociedad permanece al margen de la inercia cultural. La vorágine del progreso humano ejerce presión sobre toda manifestación social. El torrente cultural deja huella, marca y define el cauce que habrán de seguir los sujetos y las instituciones. Parece que el ritmo de la humanidad es un ferrocarril al cual hay que subirse en “vuelo” para después dejarse llevar por su imponente fuerza. ¿Hasta qué punto es conveniente seguir esa inercia? Hacerlo, por una parte, significa permanecer salvo, pero,

¹ Las TIC's, en este estudio, tienen dos significados. Por una parte nos referiremos a ellas como los instrumentos electrónicos producto del avance científico, principalmente la computadora personal y la internet; por esta razón, el término TIC's podrá ser empleado como sinónimo de estos aparatos. Por otra parte, el término es también usado como aparato institucional. La forma de identificarlas es a través del discurso.

por la otra, la historia demuestra que los grandes cambios se efectuaron cuando alguien se atrevió a cuestionar y bregar contra tal dirección.

En nuestra época, los intereses económicos son el motor que impulsa las grandes decisiones y las TIC's son herramientas fundamentales en el proceso. Estamos frente a un escenario en donde pareciera que se representa una comedia cuyos hilos se mueven de acuerdo a intereses de un mundo globalizado y de políticas neoliberales; en otras palabras, por una ideología centrada en la economía donde las TIC's cada día tienen un papel insustituible para su desarrollo, tecnologías a las cuales nos volvemos cada vez más dependientes.

Para comprender el comportamiento de cada institución es prudente encontrar la veta del plasma vital que le da forma, línea cuyo origen se difumina en el tiempo. Si las instituciones presentes viajan sobre el tren de la modernidad, y esta modernidad depende de intereses tecno-económicos, entonces, para comprender el quehacer de una institución, es necesario mirar atrás para advertir sus procesos históricos que le dieron forma.

Removiendo la historia encontramos que la educación ha marchado a la luz de dos grandes paradigmas. El primero fue el de la iglesia católica que por varios siglos impuso condiciones. Su predominio fue patente desde la edad media hasta tiempos no muy lejanos. A partir del renacimiento y el periodo ilustrado, entre los siglos XVI y XVIII, el paradigma científicista se posesiona gradualmente y con gran empuje en nuestra sociedad. Este paradigma trajo una nueva forma de entender el mundo. Hasta nuestros días, la ciencia clásica² impone condiciones en casi todas las disciplinas humanas, en particular la educativa.

No obstante han surgido movimientos educativos que, en cierto sentido, difieren de la visión de la ciencia mecanicista, sobre todo, como lo expone Ramón Gallegos (1999:7), al “supuesto de separatividad” de dicha disciplina. Para este autor, las alternativas educativas holistas se oponen a tal concepción de mundo, cuestionan tal “separatividad” de la realidad y proponen el “supuesto de totalidad”. Para Gallegos el holismo es el tercer paradigma educativo³.

² Se consideran los padres de la ciencia clásica mecanicista principalmente a: F. Bacon, R. Descartes e I. Newton (Gallegos, 1999: 9-13).

³ Por nuestra parte pensamos que, de ser el holismo educativo el tercer paradigma, apenas está en ciernes. El término *holista* “proviene del griego *holos*, que en nuestro contexto significa totalidad, y se refiere a una forma de comprensión de la realidad en función de totalidades en procesos integrados” (Gallegos, 1999:17).

En su momento, el paradigma científico clásico se instituyó frente al de la iglesia católica. En su tiempo, la ciencia, como nueva forma de entender el mundo, luchó contra la visión institucional del clero para tomar su papel en el escenario. De igual forma, en la actualidad, las nuevas alternativas educativas disputan por subir a la tarima y mostrarse ante el mundo, compiten contra los paradigmas dominantes y lo hacen de cara al paradigma científicista.

De acuerdo a este panorama, a través de la historia han surgido instituciones educativas afiliadas, en mayor o menor medida, a un determinado patrón cultural y a ciertos movimientos educativos. Es común, sobretodo, que tales instituciones se adhieran al paradigma social dominante, pues esta parece ser una forma de sobrevivir dentro del drama social. El escenario es claro: vivimos en una sociedad científicista, globalizada, dependiente de la visión económica internacional, espacio donde las TIC's juegan un papel preponderante. Por tal motivo, las instituciones sociales se incorporan a tal concepción del mundo y se vuelven dependientes de su estructura; en especial destaca la *tecno-dependencia*⁴ —como recurso pedagógico— *de las instituciones educativas*. ¿Qué pasa cuando un movimiento educativo o un simple colegio, decide, en ciertos aspectos, no alinearse a los patrones dominantes?

De esta pregunta surge el interés por la presente investigación. En el Distrito Federal existe una comunidad de aprendizaje (nivel básico), el *Centro Educativo Goethe* (CEG), con una particular concepción educativa y contraria a ciertos patrones ideológicos de la neoliberalización; el problema —o su problema— es que se posan sobre un escenario dependiente hacia las TIC's, donde la ideología de la globalización y de las políticas neoliberales son el paradigma dominante. Esta es una comunidad que abraza una filosofía educativa opuesta al modelo vigente. En especial propone no utilizar las TIC's como recurso pedagógico dentro del aula de clases, concretamente el binomio *computadora personal e Internet* (CP-I).

En este marco, el *Centro Educativo Goethe* (CEG) asume esta posición ante las TIC's apoyado sobre una filosofía institucional holista. ¿Qué pasa entonces cuando esta comunidad se coloca frente y contra la inercia del paradigma dominante? ¿De qué manera esta institución, holista y tecno-independiente, se erige frente y dentro de una sociedad cada vez más *tecno-dependiente*? ¿Cómo resuelven sus necesidades

⁴ Por *Tecno-dependencia* entenderemos que una persona o institución, en particular alumnos, docentes, e instituciones educativas, centren su propuesta pedagógica principalmente en el uso del binomio CP-I como recurso didáctico.

educativas sin el uso de las TIC's? ¿Cómo afrontan los requerimientos pedagógicos vigentes? ¿Por qué la propuesta educativa de esta comunidad de aprendizaje se desarrolla de manera intencionada libre de las TIC's? Estas preguntas constituyen el eje de la presente tesis.

El CEG es una comunidad cuya filosofía educativa se desempeña bajo la presión de una estructura social de corte científicista, neoliberal, globalizada, y por ende tecnodependiente. No obstante la visión de este colegio parece contraria en diversos aspectos al paradigma dominante, lo cual significa que se erige frente a una organización cultural cuya esencia, sin duda, tiene un origen histórico, sucesos que en ciertos aspectos parece opuesto a la filosofía educativa de este colegio.

Nuestra investigación intenta responder dos preguntas básicas: ¿cómo y por qué lo hacen? Para responderlas, iniciamos nuestra labor buscando elementos históricos del contexto socio-cultural sobre el cual se establece nuestro objeto de estudio.

El CEG parece inmerso en un contexto adverso a su filosofía educativa; lo que quizá no ocurre con los modelos educativos dominantes que exponen una visión centrada en atender el *intelecto* humano y en satisfacer necesidades *industriales*, lo cual parece congruente con la sociedad de la información y el comercio. Pero ¿atienden estos modelos dominantes las necesidades del niño? Sospechamos que no lo hacen, pues cubren otras necesidades y no precisamente las humanas. Parece que la *intelectualización infantil* ha sido una prioridad en los sistemas educativos pasados y presentes, al menos así lo aseveran algunos autores e instituciones como la *Alliance for Childhood*⁵ (A-CH) (www.allianceforchildhood.org), quien se pregunta si la fragmentación del conocimiento en los educandos es la causa de la crisis de las instituciones educativas.

⁵ Debido a que mencionaremos constantemente a la Alliance for Childhood sólo citaremos la página WEB en esta primera ocasión. En lo sucesivo nos referiremos a ella con sus iniciales: A-CH. La Alliance for Childhood es una organización no gubernamental estadounidense con asociados en diferentes partes del mundo que promueve la reflexión y la acción para el correcto desarrollo del niño. Nace en 1999 en Sunbridge College, EEUU, creación de unos 30 maestros, médicos, profesores universitarios, activistas en pro de la niñez, y padres que acordaron agruparse para tratar con firmeza las inquietudes y temas claves que afectan las vidas de los niños en todo el mundo. Decidieron trabajar mancomunadamente como asociados para forjar esta nueva y amplia coalición.

A lo largo del documento y de manera constante utilizaremos diversos argumentos y posturas de esta asociación. Las razones son varias, entre las más importantes tenemos que:

Es una asociación internacional con fines no lucrativos cuya organización le permite estar al tanto de investigaciones científicas en torno al desarrollo de la niñez. Su postura es en gran medida contraria a la ideología impuesta por las políticas neoliberales. Pone especial énfasis en el estudio sobre los posibles efectos negativos por el uso de las TIC's como recurso didáctico en edades tempranas. Propone que niños de educación básica estén lo más alejado posible de los medios electrónicos de comunicación. Recomienda el desarrollo integral del niño a través de actividades artísticas o artesanales sin el uso de tecnologías modernas. Promueve actividades escolares acordes con el desarrollo integral del niño, sin anticipar o retardar sus procesos vitales.

Frente a un sistema educativo centrado en atender las necesidades intelectuales y frente a instituciones educativas cada vez más tecno-dependientes, el CEG se coloca frente a una escuela aparentemente en crisis. Entender cómo se da este fenómeno ayudará a responder nuestras preguntas de investigación.

1.2 De la escuela intelectualizante a la sociedad de la información

El CEG afirma que niños de educación básica deben formarse haciendo un llamado a su dimensión anímica. Por este principio educativo el CEG se distingue de los modelos en boga, pues destaca los riesgos de una intelectualización prematura.

El énfasis por atender el intelecto del niño, y no la emotividad y la voluntad como lo propone el CEG, es la razón por lo que consideramos que esta institución educativa tiene un valor pedagógico singular, pues la tendencia parece mostrar que las TIC's substituyen progresivamente el papel de la escuela.

El holismo educativo se erige frente a un sólido modelo educativo arraigado a lo largo de varios siglos. La tecno-dependencia de los sistemas educativos no es producto solamente del torrente tecnológico moderno, sino que sus orígenes y consolidación se manifiestan a partir de la concepción intelectualizante de los modelos educativos pasados. Si bien aún no está generalizada la tecno-dependencia educativa hacia la CP-I en todos los colegios, esa parece ser la tendencia a corto plazo.

El rol que ostentan las TIC's en la mayoría de las disciplinas humanas es fundamental. Su importancia en el ramo educativo no es accidental. La trascendencia que tiene la TIC's dentro del aula, como recurso pedagógico, es probable que en parte sea producto de una serie de eventos históricos. El valor que se le adjudica a las TIC's, en particular a la *computadora personal* y la *Internet* (CP-I)⁶, posiblemente tiene su raíz en una errónea concepción de las necesidades educativas del niño. Para exponer esta posibilidad es necesario dar un breve repaso al contexto y antecedentes históricos de la concepción educativa dominante. La educación en México pasó por diversas etapas que, de alguna manera, son reflejo de los principales movimientos pedagógicos mundiales.

⁶ Nos referimos al binomio *Computadora Personal e Internet* (CP-I). Esto significa, las múltiples aplicaciones y usos que se pueden obtener mediante el uso individual o combinado de ambos aparatos.

De acuerdo al panorama histórico de la educación en México, consideramos que, en cierta medida, la CP-I ocupa tal puesto debido a que la educación ha dirigido gran parte de su esfuerzo en atender las necesidades intelectuales del niño. Tiene lógica, la CP-I es en esencia un recurso intelectualizante, luego entonces, y bajo este enfoque, la CP-I es indispensable para cumplir con los objetivos educativos. De ahí que la ausencia intencionada de la CP-I, en una comunidad de aprendizaje en la *era de la información*, es un atrevimiento pedagógico. Es probable que tal visión educativa tecno-dependiente sea producto de un enfoque histórico educativo centrado en atender el intelecto del niño; quizá una pequeña parte de ese enfoque tenga su origen en el renacimiento.

El periodo renacentista se caracteriza por la aparición de la clase burguesa. Este nuevo escalafón social progresivamente resta poder a la aristocracia medieval. La Nobleza tenía un aliado: la Iglesia. La burguesía tenía el suyo: la ciencia. La necesidad de producir más y mejores productos hizo que el señor burgués desarrollara herramientas cada vez más sofisticadas: la ciencia fue un excelente instrumento para lograrlo.

El renacimiento se volvió cuna de la “razón” y se impuso en muchos círculos culturales sobre la fe. El movimiento luterano fue un buen ejemplo de esta transformación ideológica y política. El periodo Ilustrado consolida y reafirma esta revolución cultural. Progresivamente los modelos educativos se fundamentan en las reformas de tales periodos históricos y los efectos de estos movimientos culturales europeos llegan prácticamente a todo el mundo.

Al inicio del renacimiento, España dependía económicamente de Inglaterra y Francia. No obstante los peninsulares llegan a América, traen su bagaje cultural e imponen sus modelos educativos, además de sus vicios y dependencias (Stein, 1970). Dos de las razones de tal dependencia eran, por un lado, los ideales nobilísticos de los peninsulares y, por el otro, el desprecio por el trabajo manual; es decir, desprecio al artesano, en un futuro la clase burguesa. (Stein, 1970). Es probable que el desarrollo del razonamiento científico y el desprecio de la actividad manual por parte de los españoles, contribuyan a la separación entre el *pensar* y el *hacer*, e incluso del *sentir*.

En México, la educación a cargo de grupos religiosos es patente en la época colonial, entre ellos destaca la participación de los jesuitas. Esta orden religiosa eligió una formación exclusivamente literaria para sus alumnos, cuyo objetivo esencial era enseñarle el “arte de disertar”, “esto es, capaces de sostener en sociedad una discusión brillante y concisa (...)”. (Chateau, 1959:69), (*cfr.* Larroyo, 1976: 149-167). Fue una educación memorística cuyas bases fueron conceptos literarios abordados unilateralmente por el

intelecto. Se dice que esta visión educativa aislaba al niño del mundo. Este enfoque perduró por varios siglos y todavía tiene gran influencia en México. Se considera el origen de la pedagogía tradicional.

El siglo XVIII fue cuna de otro gran movimiento educativo. EL “siglo de las luces” fue la contraparte de la ideología cristocéntrica de origen medieval. A través del *Emilio*, J.J. Rousseau establece una manera diferente de concebir la educación. En esencia propone una formación natural para el niño, libre de la corrupción social del mundo adulto (*cf.* Abbagnano, 1994: 387-400). No obstante este modelo, en gran medida el origen del movimiento de *Escuela Nueva*, no tuvo influencia masiva en la educación moderna.

Con el tiempo la ciencia mecanicista establece condiciones y progresivamente impone su metodología en diversas ramas del saber. En muchos ámbitos culturales la razón científica desplaza gradualmente a la fe religiosa, y con ello, el intelecto adquiere especial relevancia. Bajo este panorama, la inteligencia lógico-matemática y la lingüístico-verbal son cada vez más importantes en el modelo educativo (*cf.* Gardner, 1995a). La ciencia trae consigo el desarrollo tecnológico y la producción de bienes se industrializa. En el siglo XIX, Estados Unidos es el máximo exponente en la creación de naves industriales. Los métodos de fabricación se vuelven eficientes, la sistematización y los procesos controlados son la clave para lograr excelencia productiva. Bajo esta óptica, en 1918, Bobitt lleva la sistematización de la producción fabril al ámbito escolar a través de su obra *The Currículum*. Este hecho marca el principio del movimiento pedagógico llamado *Tecnología Educativa*, de gran influencia en la educación moderna⁷. Es un modelo que exige productos u objetivos observables y cuantificables. La finalidad es la excelencia académica y para ello deben especificarse meticulosamente las actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Es una educación centrada en contenidos conceptuales y representa a la ciencia aplicada a la educación; es la educación centrada en procesos mentales estandarizados cuyas bases son conductistas.

A mediados del siglo XX, surge la corriente psicopedagógica del *constructivismo*. Este modelo pone énfasis en la relación sujeto-realidad (abordaremos este modelo a través de la obra de Vigotsky).

Cada una de estos periodos y corrientes educativas tuvieron características particulares, cada cual, en su momento, utilizó diversas propuestas pedagógicas para

⁷ A pesar de la influencia psicopedagógica de la corriente *constructivista* a partir del siglo XX, nosotros consideramos que el modelo de *Tecnología Educativa* es el que esgrime mayor influencia en los modelos educativos contemporáneos.

atender las supuestas necesidades del niño. Sin embargo, hasta nuestros días, el instrumento esencial en los sistemas educativos es la transmisión de conceptos dirigidos al intelecto del alumno por mediación del docente. El concepto pre-elaborado por el adulto es mediador entre niño y realidad; es decir, se inculca una abstracción de realidad de manera directa al intelecto del niño. La Alliance for Childhood (A-CH) expone que esta situación se acentúa con la *Tecnología Educativa* y con la adopción de las *Tecnologías de Información y Comunicación* en las instituciones educativas. Todo parece indicar que el niño era —y parece que sigue siendo— concebido como un “sujeto-cabeza”; digamos que por una concepción educativo-histórica, se restó importancia a la *emotividad* y *voluntad*. ¿Acaso la crisis educativa actual es producto del énfasis histórico por atender el pensamiento (intelecto) del niño? Howard Gardner (1995a) afirma que las escuelas han incurrido en un grave error al orientar su labor educativa sólo al desarrollo de la inteligencia lógico matemática y lingüístico verbal, descuidando otras no menos importantes. Se olvida que el niño es un sujeto completo, dotado de *cabeza*, *corazón* y *manos*, es decir, un ser integral. Si esto es así, entonces las herramientas educativas mediadoras entre niño y realidad deberían contemplar la totalidad del individuo.

Según esta visión, la escuela moderna enfrenta la crisis histórica del intelectualismo infantil. La concepción educativa centrada en el intelecto del niño otorga particular importancia a la *información*. La transmisión de conceptos “pre-digeridos” por el adulto, no es otra cosa que *información* que, a través de las escuelas y sus métodos educativos, son transmitidos a la “cabeza” del niño. Esta visión contribuye a que el rol de la información, y las actividades que involucren al intelecto, adquirieran un papel preponderante en la actividad escolar y, por tanto, en la esfera social.

¿Se agudiza la intelectualización del niño, por los sistemas educativos, a la par que las TIC’s evolucionan y se consolidan en la arena social? No podemos afirmarlo, pero es probable que exista conexión entre desarrollo de las TIC’s y crisis de la escuela. Aparentemente este panorama es el origen de una segunda crisis de las instituciones escolares: la crisis ante las TIC’s por imponer capital cultural.

Lo cierto es que TIC’s imponen capital cultural. Ferres (2000) afirma que “tal vez en algunos casos, el fracaso escolar se debe a la incapacidad de la escuela de tender puentes con la cultura popular y con los intereses y capacidades de las nuevas generaciones” (citado en Morduchowicz, 2003:17). Hoy el capital cultural no lo establecen las instituciones educativas, sino los medios (Morduchowicz, 2003). Ante esta situación, y

de acuerdo a la inercia tecno-económica moderna, muchas escuelas no tiene más opción que adoptar a las TIC's como recurso pedagógico.

En suma, las instituciones educativas adoptan a la CP-I como un recurso pedagógico esencial para lograr sus fines, lo cual, al parecer, crea tecno-dependencia educativa. No obstante, dado el reciente desarrollo de las TIC's, su inserción en la escuela es todavía incierta. De acuerdo al planteamiento, la evolución de las instituciones escolares es intelectualizante, fenómeno que se agudiza con la consolidación de la *sociedad de la información*. Por ello, parecen existir suficientes elementos para que las alternativas holistas afirmen que el siglo XXI exige el fortalecimiento de nuevos modelos educativos que atiendan de manera integral las necesidades educativas del niño (Gallegos, 1999).

El desarrollo de las TIC's, la era científicista, la globalización y los intereses económicos y políticos de la modernidad, configuran la *sociedad de la información*. En este escenario la CP-I ostenta un rol privilegiado. La evolución cultural, la crisis de la Escuela ante el desarrollo de las TIC's (CP-I), y la consolidación de la *sociedad de la información*, al parecer provocan *tecno-dependencia* en las instituciones escolares, pues en el siglo XXI el valor se le adjudica al *conocimiento* y a la *información*, de ahí el valor de la CP-I.

Globalización y Políticas Neoliberales. El fenómeno de la globalización crea la tendencia hacia la desaparición de las fronteras entre las naciones. Esto tiene como consecuencia la progresiva eliminación de las barreras que impiden la circulación de todo tipo de bienes.

Con las políticas neoliberales el Estado se coloca al margen de la actividad empresarial, permite la libre competencia entre empresas nacionales y extranjeras. Ambas, políticas neoliberales y globalización van de la mano.

Una de las principales causas de la globalización son los intereses económicos de las grandes potencias. Parece que a estas naciones les queda chico su mercado interno, necesitan un universo comercial de tamaño del planeta. Los niveles de producción son tan altos que les obliga a salir de sus fronteras.

La globalización creó nuevas necesidades a las naciones, estableció un nuevo orden, impuso valores, pero, sobre todo, estableció nuevas dependencias. Al parecer ningún ser humano o institución pueden permanecer fuera de su inercia. La globalización

se sustenta sobre los potentes pilares de la economía, luego entonces resulta casi imposible vivir al margen de sus reglas.

Por tal motivo, todo aquel que desee permanecer “dentro”, deberá girar al ritmo de la inercia globalizadora impuesta por las grandes potencias comerciales. Esto significa que “países globalizadores” ejercen su acción sobre los países menos avanzados, esencialmente naciones pobres, por eso se habla de “países globalizados”.

La globalización y políticas neoliberales implican sincronizarse a una ideología, es aceptar un estilo de vida, que para los países no desarrollados significa alienación. La maquinaria globalizadora exige que todas las naciones, ciudades, instituciones (como la escuela), familias, individuos, acepten su visión de mundo.

La globalización es posible gracias a los avances tecnológicos en las comunicaciones; desde aviones más rápidos, hasta mecanismos que permiten el flujo inmediato de todo tipo de información, como la Internet. Esta dinámica produce valores emergentes: la sociedad actual gira en torno a la información y el conocimiento, donde la CP-I es un elemento fundamental. Entonces, ¿qué debe hacer una comunidad educativa para permanecer al margen de estos recursos tecnológicos y cumplir con los principios educativos vigentes?

Parece que las instituciones escolares no tienen otra opción más que depender de la estructura y visión de un mundo globalizado. ¿Qué consecuencias tiene para las instituciones escolares depender de una visión de mundo cuyas bases son esencialmente económicas? ¿Y en esa dependencia, dónde quedan las más profundas necesidades humanas? ¿Es la totalidad del niño objetivo de la educación? ¿O es el niño uno de los objetivos de la globalización? ¿Acaso las necesidades del niño son interés de la globalización?

Con relación a la última pregunta parece que la respuesta es no; al menos así lo inferimos de la ideología de la A-CH. La globalización, cuya esencia radica en intereses económicos, al parecer no tiene como centro la niñez. Esto implica que si aquellos que globalizan al mundo e imponen sus valores no se enfocan hacia las necesidades del niño, entonces, somos nosotros, los pedagogos, los que deberemos hacerlo. Es nuestra responsabilidad escudriñar entre toda esta telaraña mundo-digital con la finalidad de encontrar un espacio salvo de su visión comercial, un lugar donde el niño tenga acceso a sus verdaderas necesidades educativas. En otras palabras: que la educación esté en función de las más íntimas necesidades humanas y no sobre las de un mercado económico mundial.

Ventajas de la globalización. Sin duda la globalización tiene también beneficios sociales, muchos de ellos de gran valor que cotidianamente disfrutamos. Estos beneficios se pueden dividir en cuatro categorías⁸:

1. *Reducción de costos en diferentes formas:*

- Economía de escala: se pueden realizar aunando la producción u otras actividades para dos o más países.
- Costo más bajo de factores: se pueden lograr llevando la manufactura u otras actividades a países de bajos costos.
- Producción concentrada: significa reducir el número de productos que se fabrican, de muchos modelos locales a unos pocos globales.
- Flexibilidad: se puede explotar pasando la producción de un sitio a otro en breve plazo, a fin de aprovechar el costo mas bajo en un momento dado.
- Aumento de poder negociador: con una estrategia que permita trasladar la producción entre múltiples sitios de manufactura en diferentes países, se aumenta grandemente el poder negociador de una compañía con los proveedores, los trabajadores y los gobiernos.

2. *Calidad mejorada de productos y programas.* La concentración en un número menor de productos y programas, en lugar de los muchos productos y programas que son típicos de una estrategia multilocal, puede mejorar la calidad tanto de los productos como de los programas.

3. *Preferencia de los clientes.* La disponibilidad, el servicio y el reconocimiento globales aumentan la preferencia de la clientela mediante el refuerzo.

4. *Mayor eficacia competitiva.* Una estrategia global ofrece más puntos de ataque y contra ataque contra los competidores.

Es claro que estas ventajas son desde el punto de vista económico, pero que de alguna manera influyen también en el terreno educativo, sobre todo porque la educación masiva depende de indicadores económicos. La visión educativa se universaliza gracias a la globalización. Los modelos educativos entran en franca competencia o simple comparación con otros modelos, que antes del desarrollo de las TIC's eran imposible conocer. La globalización pone de manifiesto los avances en materia educativa en todo el mundo, lo cual puede ser de gran ayuda para países menos avanzados. La gran tarea del

⁸ <http://www.soloeconomia.com/globalizacion-ventajas.html>

pedagogo es aprovechar los beneficios comerciales de la globalización y traducirlos en sustancia útil y benigna al ramo educativo. Sin duda hay enorme poder en la economía mundial que puede sintetizarse en aras del beneficio educativo de los niños.

La sociedad de la información. En tan sólo un par de décadas observamos vertiginosos cambios en nuestra sociedad. Los viejos modelos sociales, económicos, políticos, educativos, y todas las disciplinas humanas, se transformaron por la capacidad y por la diversidad de las TIC's.

A lo largo del desarrollo humano los bienes producidos tuvieron un valor social, en cierto sentido facilitaban la vida cotidiana. Cada nuevo producto desempeña determinado rol, de alguna manera nos volvemos dependientes de ellos.

Las tendencias mundiales en política, economía, educación, ciencia y tecnología, han cambiado el rostro del mundo. La organización humana es cada vez más compleja. Los bienes creados se multiplican, se globalizan. Los productos ya no se consumen sólo a nivel local, ahora la misma inercia social exige llegar a todo el orbe. Así, en nuestra era, la interacción humana se sistematiza para lograr satisfacer sus necesidades. Como la coordinación de un reloj suizo, el ser humano necesita sistematizarse para funcionar.

Son muchos los elementos necesarios, cada engrane juega un papel, pero siempre, como en cualquier mecanismo, existen partes que son esenciales en el funcionamiento. Por ejemplo, una sucursal bancaria podría prescindir de un ventilador, pero si el sistema de cómputo falla, la sucursal detiene sus labores. Actualmente la información tiene más valor que un bien material. Sobre todo porque la información es potencialmente conocimiento aplicable a diversas disciplinas humanas. Hoy estamos "enchufados" al mundo a través de las TIC's; desconectarse, en esta era, significa salir del engranaje, y parece que eso no es posible, sin duda tampoco conveniente.

¿Y en el ramo educativo? Si la escuela tiene como objetivo instruir formalmente al niño, de contactarlo con la realidad sociocultural, entonces parece evidente que las TIC's son indispensables para cumplir tales fines. En la sociedad de la información la escuela es parte del mecanismo, de hecho es parte de la industria (*cfr.* Carlgren, s/f). Por tal motivo, la vorágine telemática e informática ha vuelto tecno-dependiente a la escuela. Como pedagogos debemos preguntarnos de qué manera responde la sociedad de la información a sus requerimientos. No podemos hablar de tecno-dependencia como un fenómeno futuro: es presente. Por tal razón, es fundamental no perderse en su enramada digital y reflexionar sobre su significado en nuestras vidas, en particular en la educación.

Lo cierto es que la CP-I ha penetrado hasta la médula social, la educación no es la excepción.

La CP-I en la escuela primaria. La CP-I en la escuela es una realidad cotidiana, sobre todo en zonas urbanas. La relación de la CP-I con el niño del este nivel se manifiesta, esencialmente, en dos escenarios: a) la escuela y b) en el hogar. Nuestro trabajo se orienta al *ambiente escolar*.

Dentro del colegio tiene principalmente dos usos: a) administrativo y b) pedagógico. Es este último, *el pedagógico*, el que nos interesa.

El uso dado a la computadora personal (CP) en el proceso de enseñanza aprendizaje es principalmente:

1. Como herramienta de trabajo.
2. Como medio de enseñanza.
3. Como objeto de estudio (Fernández, 1980).

Nos interesa el uso como *herramienta de trabajo* (del alumno) y, en segunda instancia, como *medio de enseñanza*. La CP tiene diferentes aplicaciones, usos que, por cierto, cambian constantemente. No es objeto de esta tesis profundizar en tales aplicaciones, solamente nos interesa describirlas de manera general.

El uso de la computadora personal depende de los programas que contenga el aparato, entre los más comunes tenemos: Word, Power Point, Paint, Excel, Movie Maker, entre otros. Cada día las computadoras personales ofrecen nuevas posibilidades, como el reproductor de CD y DVD. Además también presenta diversas y crecientes formas de entretenimiento. En términos generales la CP ofrece múltiples alternativas de manipular información, texto, imagen, audio y video.

Con el desarrollo de la Internet el potencial de la computadora personal se multiplica de manera casi infinita. La Internet depende principalmente de la CP o, quizá, dependamos de la CP para acceder a la Internet.

¿En dónde radica el poder de Internet? Joan Majó y Pere Marqués (2002) argumentan que su poder se debe a:

- Fácil acceso a todo tipo de información.
- Instrumentos para todo tipo de procesos de datos.
- Canales de comunicación.
- Automatización de tareas.
- Interactividad.
- Almacenamiento de grandes cantidades de información.
- Homogeneización de los códigos.

Con la versatilidad del binomio CP-I los usos pedagógico son muy amplios, prácticamente tan diversos como la imaginación lo permita. Entre ellos tenemos:

1. Aprender su funcionamiento (habilidades técnicas).
2. Como instrumento para elaborar todo tipo de tareas escolares.
3. Acceder y manipular imágenes, textos, datos, audio, video.
4. Comunicarnos de manera verbal, visual y escrita.
5. Entretenimiento.

Debido al costo del equipo, generalmente los colegios cuentan con salas de cómputo para todo el colegio, sin embargo cada vez son más las instituciones que cuentan con una CP-I por alumno. En las escuelas públicas el *Programa Enciclomedia* del gobierno del presidente Vicente Fox promovió la introducción de estos equipos⁹.

Las estrategias educativas gradualmente introducen a la CP-I en la propuesta curricular, no solamente dentro del aula, sino además en el hogar. Ahora los maestros piden a sus alumnos “bajar” información de Internet, sin siquiera preguntar si el niño tiene acceso a ella.

Es claro que los argumentos a favor para el uso de la CP-I dentro del aula son abrumadores, hoy día pocos cuestionan su uso como recurso educativo.

Se afirma que el sujeto ya no es un ente pasivo que se limita al consumo de información; ahora es una entidad productora, como lo exponen Rosa Kaufman¹⁰ y Morduchowicz (2003). En el caso de la Internet se afirma que “ha dejado de ser una cuestión material: es también simbólica, cultural y cognitiva. Incluye la posibilidad de apropiarse de contenido, pero cada vez más de producirlo, en colaboración con otros usuarios”.¹¹

Las *webquest*, por citar un ejemplo, son una nueva opción de trabajo en los colegios, “que combina la recepción de la información con la producción de conocimiento, a partir de un problema que obliga a recortar información de diversas fuentes y a transformarla”.¹²

Rosa Kaufman, especialista universitaria en Informática Educativa y profesora de matemáticas, expone múltiples beneficios educativos con el uso de las TIC's dentro del

⁹ El libro blanco de enciclomedia señala que no tuvo los resultados esperados. Para mayor información: <http://www.jornada.unam.mx/2006/12/05/index.php?section=sociedad&article=044n1soc>
[http://www.sep.gob.mx/work/appsite/Rendicion/Libbcoenc/A%20Libro%20Blanco%20Enciclomedia%20v2.p](http://www.sep.gob.mx/work/appsite/Rendicion/Libbcoenc/A%20Libro%20Blanco%20Enciclomedia%20v2.pdf)
df

¹⁰ <http://weblog.educ.ar>

¹¹ <http://weblog.educ.ar/educacion-tics/archives/007453.php>

¹² (<http://weblog.educ.ar/educacion-tics/archives/007453.php>)

aula. Algunos ejemplos de ello son: el arte digital, el tratamiento de fotos y ejercicios numéricos.

Incluso hay quien afirma que posee rasgos constructivistas. Es el caso de Isabel Borrás de la Universidad de San Diego, Estados Unidos:

La Internet presenta rasgos de un entorno de aprendizaje constructivo en cuanto que permite la puesta en juego de sus principios. Es un sistema abierto guiado por el interés, iniciado por el aprendiz, e intelectual y conceptualmente provocador. La interacción será atractiva en la medida en que el diseño del entorno es percibido como soportador del interés.¹³

Se reconoce en Internet una fuente inagotable de posibilidades educativas, incluso hay quien afirma que sin Internet no es posible el aprendizaje.

Existen miles de documentos de este tipo. Para efectos de la presente tesis consideramos estos suficientes para afirmar que para la mayoría la CP-I no representa un problema para los niños, sólo hay que saber cómo apretar botones para obtener sus beneficios. Para ellos la tecno-dependencia es un fenómeno normal y deseable.

Tecno-dependencia educativa. No hay duda, hoy gozamos de los avances de la ciencia y la tecnología: en la rama médica e industrial, en el hogar, y a donde miremos, nos vemos beneficiados por la tecnología. Es indudable, dependemos de ella.

Es importante identificar los límites de sus beneficios, definir los espacios donde es necesario su uso y, como sugiere la A-CH, *los espacios donde probablemente obtenemos más cuando las usamos menos.*

En el caso de la educación básica ¿es necesario realmente este recurso en las instituciones escolares? Al parecer la respuesta ya está dada: los colegios ya introducen de manera acelerada la CP-I como recurso pedagógico.¹⁴

En primera instancia es importante exponer que hablar de educación es hablar de un fenómeno que comprende diferentes grados; es decir, la educación se ejerce de manera sistemática en niños y adultos, por consiguiente es una acción que debe manifestarse de manera diferenciada. Es simple: las necesidades de los niños son diferentes a las adultas, por tal motivo, la orientación educativa no puede ser uniforme, sino acorde a la edad del individuo.

¹³ <http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/ensenanza.pdf>

¹⁴ Un ejemplo, de miles, es la Secundaria Técnica Estatal no. 12 en el Estado de Sonora. Para mayor información: (<http://www.jornada.unam.mx/2007/11/09/index.php?section=estados&article=042n2est>).

Ahora bien, si el niño difiere del adulto en sus necesidades, quiere decir que también difiere en sus dependencias. Así, por ejemplo, los requerimientos intelectuales, emocionales y físicos, difieren a cada edad (*cf.* A-CH).

De esta forma, la educación en sus diferentes niveles, debe satisfacer demandas estudiantiles acordes a la edad del sujeto. Un joven universitario posee diferentes requerimientos educativos que un niño de preescolar; los recursos pedagógicos no pueden ser uniformes. ¿Cuáles son las necesidades educativas de cada individuo?

Afirma la A-CH que las necesidades difieren de acuerdo la edad del sujeto y, por ende, también sus dependencias. Según el periodo evolutivo del individuo la tecno-dependencia le impactará de manera particular. De acuerdo a la inercia ideológica de la sociedad de la información, esas necesidades están centradas en eso: información. Por esta razón, según su enfoque, aquellos recursos que implique acceder al máximo de información cubrirán las necesidades educativas.

Como lo hemos señalado, en la escuela contemporánea los requerimientos educativos se orientan a la satisfacción de necesidades intelectuales, por consiguiente la *información* y el *binomio CP-I* encajan perfectamente en el esquema de la educación intelectualizante; por ejemplo, los *hipertextos*. Además la CP-I es una puerta que une al sujeto con la inercia tecno-empresarial.

Teodore Roszak (1990), refiriéndose a la computadora personal, la define como “una solución en busca de problemas”. La educación tiene un problema, y si la CP-I, en la sociedad de la información, soluciona problemas, entonces la educación depende de la CP-I para funcionar, los colegios dependen de la CP-I para resolver la cuestión educativa.

Esta inferencia obliga a preguntarnos ¿cuál es el fin de la educación? Por muchas generaciones ese fin ha sido el de una educación intelectualizante que, al parecer, se confirma y se reafirma con la sociedad de la información. Pero creemos necesario identificar otras respuestas que permitan identificar las necesidades del niño en educación básica.

1.3 Educar ¿para qué?

La evolución humana provoca que los paradigmas educativos cambien. Cada uno de ellos se constituye, en su momento, como el paradigma “correcto”; en otras palabras, en el “deber ser” educativo de su contexto socio cultural. La acción de *educar* inmediatamente nos remite a una pregunta: ¿*para qué?*; *educar ¿para qué?*

¿Para qué educamos? Educar implica transformar —como lo indica la frase de la UPN—, lo cual supone un objetivo último de transformación. ¿Educamos para formar futuros empleados de la industria, empresarios, amas de casa, técnicos, filósofos, artistas, etcétera?

Los colegios, en su mayoría, educan para satisfacer las demandas sociales de su contexto espacio temporal. Tal vez para eso se educa; pero la situación se complica para los sujetos cuando esas demandas están totalmente dirigidas por intereses *tecnocomerciales*. ¿Qué pasa entonces con los sujetos?

Las escuelas son proveedoras de mano de obra, de técnicos, de líderes empresariales, de ingenieros, y de toda clase de especialistas. Tal vez, como lo exponen algunos sociólogos franceses de los 70s, es una forma de reproducción social para preservar el orden y el poder establecido (*cf.* Palacios, 1981: 429-476). Al parecer el currículum escolar está diseñado para cubrir estas demandas. Por nuestra parte creemos que tal visión educativa es pertinente para los niveles de enseñanza media superior hacia arriba, pero no para los niveles inferiores. El adulto necesita el razonamiento intelectual —de corte científico— para afrontar las demandas de su mundo, en especial las laborales; pero debemos preguntarnos si no sería conveniente que el niño, por su naturaleza, acceda a tales realidades científicas a través de otros caminos, y no precisamente a través de la dimensión absolutamente intelectual.

Se dice que si el sujeto habrá de ocupar un puesto laboral en la vida adulta, entonces debe adiestrarse desde pequeño para tal profesión; pero, como no se sabe qué profesión ejercerá, debe aprender de todo. Debido a la enorme competencia laboral y a la escasa oferta de empleo, entonces el niño debe saber *poco de mucho lo más rápido posible*, tal como lo expone David Elkind (1999).

Por tal motivo, uno de los problemas educativos en la *sociedad de la información* es que tiende a anticipar o acelerar todo: tenemos comida rápida, autos rápidos, computadores rápidos, y, ¿por qué no?: adultos rápidos. Parece que este enfoque, propio de nuestra época, tiende a omitir lo esencial en el niño. La gran diferencia consiste en que un auto o una computadora personal son creaciones humanas; pero un niño no lo es. ¿Acelera el desarrollo del niño el uso de la CP-I a temprana edad? ¿Favorece el uso de la CP-I una prematura y, por ende, peligrosa intelectualización infantil en los niveles de educación básica? De acuerdo a nuestro planteamiento es probable que así sea.

En este sentido, Elkind (1999) expone los riesgos del “cuanto antes mejor”. Según este autor, el sistema de vida moderna obliga a los padres de familia a crear niños

“competentes”, por ende son dirigidos e impulsados a interactuar con la CP-I para saturarlos de información que, según los padres, les permitirá ajustarse a las necesidades de su época. Adelantar en los niños actividades propias de los adultos, según Elkind (1999:19), lo expone “a corto plazo, a sufrir estrés y, a largo plazo, problemas de personalidad sin un propósito útil”.

Así, “educar ¿para qué?” adquiere especial importancia. Si, por ejemplo, el objetivo de las escuelas es educar para proveer a la industria de obreros, entonces su respuesta a “educar ¿para qué?” estará en función de cubrir las necesidades de la industria en cuanto al tipo de obrero que necesitan. Quizá, bajo este enfoque, el niño se convierte en un “CPU” donde el sistema educativo guarda la información necesaria para conseguir lo que la industria demande del sujeto, información descontextualizada del ser humano, desvinculada de la totalidad; Paulo Freire (2002: 69-97) la denomina *educación bancaria*. Es posible que de esta forma se enfatice un peligroso intelectualismo infantil.

Reflexionar acerca de “educar ¿para qué?” iluminará el objetivo de nuestra investigación. ¿Se educa para seres globalizados? ¿Para adaptarnos a nuestro espacio tiempo? ¿Para las necesidades del sujeto? La A-CH afirma que debemos educar para la totalidad de un ser humano que vive en un mundo igualmente integral, y no solamente para atender sus necesidades intelectuales y las demandas de un universo preso de la inercia comercial.

Una visión holista. “Educar ¿para qué?” generalmente tiene como respuesta atender las necesidades de una era inmersa en la maraña tecnológica producto del desarrollo científico y comercial, una visión de mundo centrada esencialmente en la razón científica y económica. Para ligarse al mundo “tecnocéntrico” es necesario sintonizarse en la misma frecuencia mecanicista e intelectual de mundo. La tecno-dependencia educativa favorece programas de entrenamiento instrumental, más que los de desarrollo humano, como lo sugiere la educación holista (Gallegos, 1999).

A la luz de estas consideraciones, es posible que la concepción tecno-dependiente sea un grave error cuyas consecuencias sociales ya observamos. En cierto sentido, el holismo educativo se desprende de la necesidad de poner un contrapeso a la inercia tecno-dependiente, y lo hace como respuesta a la incapacidad de los modelos educativos vigentes de contemplar, no solamente al ser humano como un “ser completo”, sino como una entidad integrada y dependiente del planeta. Así es que “educar ¿para qué?” no

solamente tiene una respuesta centrada en las necesidades de la globalización, sino que además existen otras respuestas, quizá más humanistas e integrales.

El ser humano no debe contemplarse como un sujeto unívoco, sino como una entidad que ostenta diversas capacidades que lo vuelven una criatura única. Gardner (1995) sostiene que el ser humano ostenta al menos ocho inteligencias múltiples: lingüístico-verbal, lógico-matemática, musical, espacial, científico-corporal, interpersonal, intrapersonal, y naturalística. Cada una de ellas debe contemplarse en el currículum escolar. Al parecer estas inteligencias, como lo podemos inferir a través de la propuesta de Steiner (FERS, 1994), pueden desarrollarse a través de la estimulación adecuada de la voluntad (movimiento), sentimiento y pensamiento (*cfr.* también la A-CH). Diferenciar en el niño estas características significa mirarlo como un todo con capacidades particulares. La educación tecno-dependiente, centrada en lo intelectual, en gran medida omite estas inteligencias múltiples, por ello se dice que la educación debe ser integral (holista).

El holismo educativo significa una nueva visión de mundo. Según Ramón Gallegos (1999: 17), “la visión holista rompe con el paradigma científico-mecanicista al basarse en nuevos principios de comprensión de la realidad”. Expone que los principios del holismo son: unidad, totalidad, desarrollo cualitativo, transdisciplinariedad, espiritualidad y aprendizaje.

Con relación a este último —el aprendizaje— el mismo autor dice que:

Es un discernimiento personal-social con significado humano que ocurre en niveles intuitivo, emocional, racional, espiritual, físico, artístico, cognitivo y espacial, y es incorporado a través de un sentido personal de significado (1999: 18).

Sin duda el término *espiritualidad* provoca conflicto, sobre todo en una época científicista; no fácil se olvida el México del siglo XIX: las guerras entre liberales y conservadores y la constante lucha Iglesia-Estado. Pero en el holismo la espiritualidad tiene otra connotación. No ostenta nexos alguno con el sistema de creencias y ritos religiosos, no significa relación con instituciones clericales. Más bien, *espiritualidad* en el holismo es, según Gallegos (1999: 44), “la experiencia de la totalidad, es una vivencia interior directa y total de paz, amor y fraternidad universal, que permite el despliegue natural de los valores humanos”.

Según Gallegos, el holismo busca un nivel de totalidad en la vida, lo cual significa que la educación debe sincronizarse con la misma visión. Menciona que existen cinco niveles de totalidad: 1) el ser humano, 2) la comunidad, 3) la sociedad, 4) el planeta y 5) el Kosmos (*sic*). Otro principio destacable que caracteriza al holismo educativo es la

transdisciplinariedad (Gallegos, 1999: 18), es decir, la concepción del conocimiento como un todo integrado y no como fragmentos inconexos (fragmentación del conocimiento), tal como se concibe en la educación tradicional. La *transdisciplinariedad* ostenta un rango epistemológico más amplio que el científico, va más allá de lo intelectual. Menciona Gallegos que abarca otros campos del conocimiento como el artístico, literario, la espiritualidad y las tradiciones.

Finalmente, este autor afirma que la espiritualidad implica un profundo respeto por la diversidad y la experiencia interior de cada niño o alumno. Este dato nos parece digno de subrayar porque la tecno-dependencia, principalmente hacia la CP-I, es posible que, como lo afirma la Alliance for Childhood, no respete las necesidades integrales del niño; parece unilateral dado que atiende esencialmente el intelecto y, por consiguiente, intelectualiza al escolar. La A-CH afirma que tal suceso crea inestabilidad en el niño.

Existen diversos autores que proponen la educación holista, como Rafael Yus (2003: 6). Este autor español afirma que “la educación debe entenderse como una actividad total o integral, dirigida a la totalidad de la persona, lo que incluye no sólo aspectos intelectuales y culturales, sino también los aspectos emocionales y afectivos, motores y físicos, espirituales y artístico-creativos, etc.”. El mismo autor hace referencia a las ideas de Zubiri: “el punto de partida de la filosofía integral está en la idea que tengamos del hombre” (Yus, 2003: 6). Estos autores afirman que el desarrollo de todas las potencialidades humanas es consecuencia de la educación integral.

Si esto es verdad, entonces el deber de la escuela es elevar la condición de la personalidad humana para lograr una educación holista. Rafael Yus (2003: 9) cita la definición de educación integral de Gervilla Castillo: “la educación del hombre completo, de todas y cada una de sus facultades y dimensiones” (...). “No se puede denominar de calidad a una determinada educación si ésta no asegura el desarrollo integral y armónico de la personalidad”.

En este sentido, el marco legal en el plano internacional dice, en el artículo 26.2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que “la educación debe tender al pleno desarrollo de la personalidad humana”. En el terreno nacional, el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos afirma que “la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano (...)”. El artículo 7°, fracción I, de la Ley General de Educación de los Estados Unidos Mexicanos dice que la educación debe: “contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas”.

La esencia de estas leyes es el desarrollo integral del sujeto. ¿Por qué centrarse entonces en una visión educativa orientada hacia lo intelectual y a la dependencia prematura en la CP-I? Parece que existe cierta incongruencia. Las TIC's de ninguna manera son "malas", ostentan un papel fundamental en nuestras vidas. Pero nos parece prudente explorar hasta dónde son realmente útiles o necesarias, e indagar sobre la existencia de otras alternativas, quizá más completas y amables con la naturaleza del niño.

De acuerdo a estas consideraciones debemos preguntar: ¿qué hacer? El holismo educativo puede ser una opción. De acuerdo al marco legal, el pedagogo debe asumir la responsabilidad para crear las condiciones para desplegar el potencial interior de cada niño. Tal vez, como lo propone la A-CH, necesitamos conocer las fuerzas que duermen en cada sujeto para despertarlas o desarrollarlas. Para la A-CH un niño es un ser integral, dotado de una vida emotiva, de extremidades para moverse y actuar, de una profunda necesidad de tomar el mundo con las manos y manipularlo —y no solamente de pensarlo o bajarlo por Internet. Igualmente posee una vida intelectual que desea permanecer equilibrada y en armonía con las demás facultades (no intelectualizada). Si esto es así, es importante identificar las propuestas educativas que permitan tales efectos.

Dentro del aula deben desplegarse las condiciones que permitan el desarrollo de la totalidad del niño, y no solamente el intelecto, lo cual no significa dejar fuera a la visión científica, al contrario, es integrarla a la totalidad, pero no que ella —la ciencia— sea la totalidad. La ciencia tiene su espacio, pero para ello debe crearse conciencia científica (*cfr.* Gallegos, 1999).

De acuerdo a la visión holista, la dimensión artística puede ser de gran valor para romper con la rigidez de los modelos tecno-dependientes. En una civilización elevada, como la que vivimos, el arte humaniza a la ciencia. La dimensión artística ofrece múltiples oportunidades para la educación. El arte es por naturaleza holista, es congruente y amable con la naturaleza humana. El arte puede cumplir con las necesidades holistas siempre y cuando exista la habilidad para crear el ambiente educativo que contemple las necesidades internas del niño. El niño, en la concepción holista, es parte fundamental. Bajo ese enfoque, parece que debemos educar para las necesidades del niño.

Educar ¿Para quién? "Educar ¿para qué?" Y ese "para qué" ¿para quién es?

El Fondo Mexicano para la Educación y el Desarrollo (FMED) organizó en 1999 el *III Coloquio Internacional "Educar ¿para qué?"* del cual se condensaron los resultados del

mismo en el libro *Educación ¿para qué?* donde Fernando Solana (2003) es el compilador. Los resultados son interesantes.

Pregunta Solana (2003: 9): "Educar ¿para qué?": "¿Para la productividad y para la competencia internacional, o para la solidaridad? ¿Queremos formar mexicanos y mexicanas o solamente para el mundo globalizado? Educar ¿para la libertad o para la justicia social? Educar ¿para la competencia o para la convivencia en la diversidad?". Solana afirma que debemos educar, no para una educación memorística, sino reflexiva, para resolver problemas, para permitir el autoaprendizaje, para resolver desigualdades, para el desarrollo justo, para que el ser humano sea el objetivo final.

Otro de los ponentes, Miguel Limón Rojas (Solana, 2003:13), reflexiona el sentido de la actividad educativa. Sugiere no perder claridad, distinguir lo novedoso de lo que es verdaderamente importante y trascendente. Menciona que "para formar mejores seres humanos se retoma a la educación integral, cuya idea consiste en desarrollar las potencialidades físicas, intelectuales, artísticas y morales de los individuos". Con ello, dice, lograr integrar los aspectos más importantes de la personalidad. Destaca Limón Rojas que en esta era científico tecnológica no debe perderse de vista la imaginación y la creatividad.

También el documento enfatiza no olvidar el aprendizaje de habilidades computacionales, como es el caso del ponente Wolfgang Michalski. Sin embargo no se coloca la actividad computacional como lo más importante, más bien se enfatiza la necesidad de *enseñar a aprender cómo aprender*.

Son diversos los enfoques, pero coinciden en una educación más justa, equitativa, y humanista. Bajo esta dicotomía, "educar ¿para quién?": ¿para cubrir las necesidades holistas del niño o para los intereses tecno-comerciales de la industria?

¿Para la escuela industrializada? Muchas escuelas, incluso las que afirman poseer un modelo diferente —como las que el autor ha observado—, no hacen más que repetir el modelo tecnológico y, sin dudarlo mucho, enarbolan la bandera de las TIC's en el currículum escolar (nos referimos a colegios de nivel primaria). Las TIC's encajan perfectamente con la dinámica de la *sociedad de la información*, de hecho son dependientes una de la otra, y éstas, a su vez, con el modelo curricular de la *Tecnología Educativa*. Si los colegios insisten en educar para esta visión de mundo significa tecnodependencia de ella. Si la sociedad de la información, como lo vimos con Joan Majo y Pere Marqués (2002), tiene como motor el modelo liberal de economía y los avances

científicos, y si esta sociedad es tecno-dependiente, entonces, cómo esperar un respeto a las necesidades del niño si la economía y la ciencia van por delante.

Las instituciones escolares no se hallan al margen de la sociedad de la información, son parte de su estructura; si el modelo neoliberal de economía es quien impone condiciones, entonces podemos decir que se educa para satisfacer las necesidades de la industria y del comercio de las grandes corporaciones.

A mediados del siglo pasado empezó a crecer la idea en Estados Unidos de que la educación no sólo era para consumirse, sino que también podría ser vista como una inversión que contribuye al crecimiento de la vida económica (*cf.* Carlgren, 1970: 381-390). Esto dio origen a la materia “economics of education”. De esta forma la escuela se establece como una industria. Pero además la escuela —y las universidades— es proveedora de “vedettes del conocimiento” etiquetadas con precios (calificaciones, títulos de universidades “caras”, menciones honoríficas, especialidades) para el mejor postor; y el mejor postor se halla entre el mundo empresarial (Carlgren, 1970).

El objetivo es suministrar información para las necesidades industriales; parece que las del sujeto quedan en segundo término, por lo cual es posible afirmar que, bajo este enfoque, “educar ¿para quién?” tiene como respuesta: para los empresarios y para el mercado laboral.

¿Para las necesidades del niño? Educar para las necesidades del niño implica conocer esas necesidades. Si educamos para cubrir sus requerimientos, entonces educamos para algo más que el propio sujeto. Una educación holista implica una educación para la humanidad.

Educar para el niño no significa que deba descuidarse la parte laboral. El problema es considerar que la educación es sólo para conseguir un empleo bien remunerado. Creemos que esa postura tiene graves consecuencias para el niño y en general para la sociedad.

Debido a la forma como se constituye la sociedad, las tecnologías y las políticas neoliberales imponen sus propios intereses. Es evidente que estos intereses no deben descuidarse. La economía y los avances tecnológicos tienen una función primordial en la sociedad, no podemos ni debemos omitirlos; más bien, es prudente reflexionar si la naturaleza humana debe girar en torno a ellos.

Quizá entonces debemos afirmar que la educación básica debe orientarse primero a satisfacer las necesidades integrales del niño, que todo gire a su alrededor. El niño debe

crecer en armonía, cubriendo sus necesidades más íntimas. ¿Si un niño desarrolla equilibradamente sus facultades internas será en el futuro un adulto igualmente equilibrado? Para los exponentes del holismo educativo, así es. Parece que la infancia es un periodo de madurez y no una etapa para la producción laboral, por eso, antes que todo, el niño debe ser niño. En ese “ser niño” se encuentra el potencial del futuro adulto. Si queremos una sociedad humanista debemos identificar y actuar sobre los requerimientos del niño. Sin duda la vida adulta laboral de un sujeto se posa sobre una vida infantil emotiva.

Intelectualismo infantil. El *intelectualismo infantil* es clave para entender nuestra tesis. Trataremos de puntualizar la importancia de este concepto.

Por intelectualismo entendemos:

Corriente de pensamiento que da primacía al entendimiento sobre otras facultades. (Fil.) Defiende el predominio del conocer sobre el querer, de la racionalidad frente a la voluntad (irracional). En el ámbito pedagógico, se califican de intelectualistas aquellos planteamientos metodológicos que se apoyan exclusivamente en las ideas, sin atender el recurso de la experiencia. Se configura así a un tipo de formación de la persona, en el que se persigue de modo primordial el desarrollo de un determinado tipo de inteligencia formalista, con referencia especial al memorismo. Atribuible el Intelectualismo a determinadas formas de la escuela tradicional, se le suele recusar con carácter peyorativo, sobre todo a partir de la Escuela Nueva, por teórico, formalista y libresco [Mesanza (coord.) (Ed.), 1995: 791-792].

Es importante enfatizar que el holismo educativo se enfrenta a un régimen tecno-económico donde la mayoría de las instituciones se cuadran a su visión de mundo. De esta forma tenemos, por un lado, el holismo que plantea principios de totalidad y, por el otro, una visión tecno-económica que impone un enfoque aparentemente fragmentado. Bajo este cuadro, ¿dónde se posa el intelectualismo?

La definición anterior destaca la superioridad del entendimiento sobre otras facultades, lo cual nos hace suponer, como también lo sugiere Gallegos (1999: 50), una posible *fragmentación del conocimiento*. Puede argumentarse que en la relación de la CP-I con el ser humano, si bien se utiliza la mano y la vista, lo hace desde un enfoque intelectual, es una participación mecánica, no compromete los corazones ni las extremidades (*cfr.* Alliance for childhood y Wilson, 2002) de manera dinámica, ni tridimensional. Lo cual significa una participación parcial de las capacidades humanas.

La *racionalidad, ideas y formalismo* frente a la *voluntad* y la *experiencia* de la cita anterior tienen gran correspondencia con la *tecnodependencia* y el *holismo educativo*. Somos seres enteramente racionales, la diferencia es cómo construimos tal racionalidad:

¿con una intensa dosis de racionalidad? (*cf.* Elkind, 1999). Para explicarlo acudiremos a la siguiente analogía.

Un árbol de manzana necesita de sol, agua y una tierra rica en nutrientes. Estas dosis no le son suministradas por la naturaleza en cantidades no asimilables; es decir, también existe la noche y periodos de sequía: la naturaleza le regala su ritmo. El fruto dulce y jugoso no resulta de exponerlo intensamente al sol solamente porque el sol es “bueno” o sembrar una semilla de manzana al interior de un lago solamente porque el agua es “buena”. Las “dosis” deben ser las correctas, para lo cual es fundamental conocer la naturaleza del árbol. Consideramos que así debe obrar la educación en el niño. El intelectualismo equivale a grandes dosis de información y de conceptos mentales, es enfatizar las ideas sobre las emociones y voluntad del niño. Según Rudolf Steiner¹⁵ (FERS, 1994), así como el ser humano inhala y exhala, de igual forma los procesos en la educación deben ser rítmicos (*cf.* también A-CH), involucrar la vida emotiva y volitiva del sujeto. El intelectualismo para el niño es como privar al manzano de la noche, dejarlo permanentemente al sol o bajo constante lluvia.

1.4 Holismo educativo y teoría sociocultural

Si el plasma vital que circula por los circuitos sociales es esencial para satisfacer las demandas humanas ¿qué pasa cuando una institución decide prescindir de aquello que se supone es indispensable? Es decir, si para conseguir los fines educativos es casi imprescindible el uso de la CP-I como recurso pedagógico, entonces ¿qué sucede con una comunidad de aprendizaje que se mantiene tecno-independiente. ¿Cómo afronta los requerimientos pedagógicos vigentes? ¿Cómo resuelve las necesidades educativas sin el uso de las TIC's?

Para dimensionar nuestro objeto de estudio frente a la tecno-dependencia, es fundamental mirarlo a través de diferentes posturas teóricas, sobre todo mediante un marco teórico vigente, como es el caso del paradigma *Interaccionista*. Por tal motivo, para conocer los alcances de nuestro objeto de estudio, es indispensable exponer los

¹⁵ Diversos postulados de Rudolf Steiner fueron extraídos del catalogo de la 44ª conferencia sobre educación de la UNESCO editado por Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners en 1994. En las subsecuentes citas colocaremos sólo las iniciales: FERS.

planteamientos básicos de la *Teoría Sociocultural de Vigotsky*¹⁶. Paralelamente a este modelo describiremos otros enfoques que permiten colocar una plataforma suficientemente sólida para el análisis final de la presente investigación.

1.4.1 El aula escolar:

un concierto sensorial de enseñanza aprendizaje

En apartados anteriores analizamos la importancia que los sistemas educativos otorgan a las necesidades *intelectuales* del niño, desde las ancestrales propuestas educativas hasta los modelos actuales. La *globalización*, las *políticas neoliberales* y el ritmo que impone la *sociedad de la información*, enfatizan aún más esta inercia educativa. El creciente valor a la información, quizás *culto a la información* (Roszak, 1990), crea *tecnodependencia* en la mayoría de las disciplinas humanas, en especial la educativa. Parece que el binomio CP-I en la sociedad de la información es indispensable para conseguir los objetivos educativos vigentes. Expusimos la probabilidad de que el aprendizaje a través de la CP-I en educación básica logre exacerbar el intelectualismo infantil. Por ende, hicimos patente la necesidad de redescubrir al niño como un organismo completo; es decir, un sujeto no solamente dotado de pensamiento, sino, además, de voluntad y emotividad.

Es oportuno recordar que cuando hablamos de educación nos referimos a la acción educativa intencional ejercida dentro del aula escolar. ¿De qué manera deberá estructurarse la dinámica educativa dentro del aula para involucrar la totalidad de las facultades humanas en aras de una educación integral? ¿Cuál es el rol de la enseñanza y del aprendizaje? ¿Cómo aprovechar la voluntad, emotividad y pensamiento del niño para su correcto desarrollo? ¿De qué otras herramientas debe apoyarse la educación escolarizada para elevar al niño a niveles superiores de conocimiento? ¿Cuáles son las necesidades educativas del niño y cómo cubrirlas? Sin duda estos fenómenos se desarrollan esencialmente dentro del aula escolar. Este es un espacio donde se manifiestan las acciones educativas según el enfoque y fines de la institución. Si la concepción pedagógica expone que el niño no solamente es “cabeza”, sino que además tiene una parte central *emotiva* y extremidades con las cuales ejerce su *voluntad* (actuar),

¹⁶ Según el traductor y/o la casa editorial, el nombre de este psicólogo bielorruso es escrito de diversas formas: Vigotsky, Vygotski, Vygotsky. Nosotros utilizaremos *Vigotsky* para referirnos a este pensador de manera general. Para las citas y en la bibliografía respetamos la forma escrita por el editor.

como lo expone FERS (1994) y la A-CH, entonces la dinámica debe estructurarse para integrarlas y así cubrir sus necesidades.

Los seres humanos somos criaturas sensoriales, en especial, y de manera significativa, los niños. De aquí la importancia de involucrar sus percepciones sensoriales para el aprendizaje. Percibimos el mundo a través de los sentidos y, como dice Elliot Eisner (2004: 14), “en el fondo, la percepción es un evento cognitivo”. A través de los sentidos es como damos paso a niveles superiores de conciencia (*cfr.* Eisner, 2004). Para conseguir los objetivos educativos, de acuerdo a las necesidades del niño, es necesario involucrar nuestras (de niños y adultos) capacidades sensoriales. Susanne Langer lo expone de la siguiente manera:

El sistema nervioso es el órgano de la mente; su centro es el cerebro, sus extremidades los órganos de los sentidos; y cualquier función característica que pueda poseer debe gobernar el trabajo de todos sus componentes. (Citado en Eisner, 2004:18).

Pero los sentidos no se autoestimulan, y si hablamos de educación formal, el niño no podrá obtener los máximos beneficios de ellos por sí solo, menos de manera sistemática y con fines específicos. Quizá por ello es fundamental crear un entorno educativo que posea cualidades que sean sensibles a nuestros sentidos, un espacio (el aula) que invite a su desarrollo. La activación de nuestro sistema sensorial dentro del aula no es un acto fortuito, sino que es obra de una estrategia previamente diseñada. Por consiguiente, el entorno educativo, el docente, y en general la dinámica grupal, son esenciales para trabajar con la totalidad del niño, de manera especial a través de sus facultades, particularmente sus sentidos (*cfr.* Eisner, 2004).

El aula escolar es el espacio donde se ejerce acción pedagógica intencionada sobre el niño. Estas acciones significan un entramado de procesos cognitivos que implican dos actividades esenciales:

1. Estrategias de enseñanza.
2. Estrategias de aprendizaje.

Estas estrategias no se trabajan por separado. La enseñanza implica aprendizaje y el aprendizaje enseñanza. Esto quiere decir que la actividad que se realiza dentro del aula no depende de un solo sujeto (ya sea alumno o docente), sino que la acción de enseñar y aprender es una construcción conjunta (*cfr.* Díaz Barriga y Hernández, 2002: 140).

Digamos entonces que el interior del aula es —o debería ser— un espacio especialmente diseñado para conseguir determinados fines educativos y, por lo tanto, estará saturado de elementos para lograrlo. Son múltiples los componentes que

intervienen dentro del aula: alumnos y maestros, materiales y herramientas, relaciones interpsicológicas (transferencias y contratransferencias), lenguaje, signos, actividades artísticas, currículum escolar, filosofía y visión pedagógica institucional, etcétera.

¿De qué manera interactúan estos elementos? Cada uno de estos puntos implica múltiples concepciones educativas y formas de aplicarlas. La respuesta a “educar ¿para qué?” (*cf. supra* subcapítulo 1.3) obtiene respuesta desde diferentes perspectivas según la filosofía educativa del docente y de la institución.

Sin importar los intereses —o desintereses— educativos, es menester que esos componentes se integren de tal manera que se alcancen óptimos niveles de enseñanza-aprendizaje, pero sobre todo que tales niveles contemplen *lo que es necesario para el niño*.

El rol del docente en la estructura actual educativa es principalmente el de enseñar (aunque también aprende), y la del alumno es aprender (aunque también enseña). ¿Qué es lo que se aprende y qué es lo que se enseña? Y quizá más importante, ¿cómo se enseña y cómo se aprende? Y este “cómo”, ¿cubre las necesidades del niño o cumple con requerimientos que le son ajenos?

En este sentido, las teorías del aprendizaje ofrecen diversas respuestas, muchas de ellas antagónicas. El niño es un organismo sensorial, quizá por ello vale la pena considerar la naturaleza holista en los procesos de enseñanza-aprendizaje. ¿Qué estrategias de enseñanza-aprendizaje se requieren para lograr los máximos niveles de aprendizaje en el escolar? ¿Cómo aprenden los niños? Para encontrar respuestas es menester revisar los postulados interaccionistas vigotskyanos con el objetivo central de identificar los requerimientos vigentes educativos y así definir los alcances de nuestro objeto de estudio. A través de este modelo —y de los demás teóricos citados— buscaremos identificar las necesidades educativas del niño.

1.4.2 La teoría sociocultural de Vigotsky

Según Wertsch (1988) y Baquero (1999), existen tres pilares en la propuesta vigotskiana: 1) la creencia en el método genético o evolutivo; 2) la tesis de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales; y 3) la tesis de que los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan de mediadores.

Vigotsky pone especial énfasis a la interacción social como elemento determinante para el desarrollo del sujeto. La configuración del sujeto tiene dos pasos —lo que Vigotsky llamó la *ley de la doble formación*:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológico), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológico). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Citado en Riviére, 1988:43).

El contacto del niño con la cultura humana le permitirá alcanzar niveles de pensamiento acordes a esa cultura. Esto quiere decir que al niño, por sí solo, no le sería posible desarrollar los procesos psicológicos superiores, alcanzaría prácticamente los niveles de un estado animal, sus alcances estarían limitados por su propia ontogénesis. Para Vigotsky, los Procesos Psicológicos Superiores (PPS) son de naturaleza humana y están social e históricamente constituidos.

Si bien el *aprendizaje* es esencial en los procesos educativos, la *enseñanza* adquiere especial importancia con la obra de Vigotsky. El aprendizaje va de la mano de la enseñanza y por ende del trabajo docente. Para Vigotsky el aprendizaje y desarrollo del niño es esencialmente cuestión social.

Procesos psicológicos superiores (PPS). Dice Vygotski (1979) que el ser humano está dotado de diversas funciones psicológicas (como la memoria, la atención, percepción, pensamiento) las cuales se manifiestan en un inicio en forma primaria; después, estas mismas funciones adquieren un rango superior. Las primarias son naturales, las superiores son de índole social. Por consiguiente, las herramientas socioculturales son transformadoras de los procesos primarios en superiores y, por lo tanto, esenciales para el análisis de las necesidades holistas del niño. Los PPS son de origen social, luego entonces la interacción social es fundamental para el desarrollo del niño.

De acuerdo a estudios realizados por Wertsch (1988) sobre la obra de Vigotsky, existen cuatro criterios para distinguir ambas funciones. En el siguiente cuadro sintetizamos sus conclusiones.

CUADRO 1.1 Funciones Psicológicas

NATURAL (Elemental)	CULTURAL (Superior)
Sujetas a control del entorno, determinadas por la estimulación ambiental.	Regulación voluntaria o autogenerada. Creación y uso de estímulos artificiales que se convierten en causas inmediatas del comportamiento.
	Ligada a la anterior tenemos la realización consciente (intelectualización)
	Su origen o naturaleza social como factor determinante en el comportamiento humano.
	Mediación mediante el empleo de herramientas psicológicas o signos con los cuales controlamos nuestra propia actividad y la de los demás.

Fuente: Wertsch, 1988.

Conforme crece el niño recibe el influjo transformador de la sociedad, esta acción le permite evolucionar los procesos elementales en superiores. Este proceso permite al sujeto ser cada vez más independiente y autorregulado. Este influjo transformador es producto de la cultura humana y se lleva a cabo a través de la mediación de herramientas y signos.

Vigotsky (1979) distingue dos tipos de PPS: rudimentarios y avanzados. Los primeros son aquellos que se desarrollan sin un proceso formal de instrucción, como el habla. Los segundos son aquellos que requieren un mayor grado de abstracción, como la escritura.

Concepto de mediación. Vemos entonces que, a manera de espiral, sujeto y cultura se modifican mutuamente; el ser humano crea cultura y la cultura modifica al sujeto. Entre sujeto y cultura existen instrumentos mediadores creados por el propio ser humano.

Dice Vygotski (1979) que nuestra especie necesita establecer mecanismos para adaptarse a su medio ambiente, por lo cual el sujeto necesita de *herramientas mediadoras* o *medios auxiliares*. Estos medios le permiten alcanzar metas o resolver problemas. Para Vigotsky el desarrollo está en función de las formas de mediación utilizada (herramientas y signos). Las funciones superiores operan a través de mediadores instrumentales y sociales:

1. Instrumental:
 - a. Herramientas técnicas (o materiales).
 - b. Instrumentos psicológicos (o simbólicos).
2. Social:
 - a. Pares.
 - b. Adultos.

Las herramientas materiales modifican la realidad exterior o el entorno físico; en tanto que las simbólicas cambian la realidad interior o el ambiente psicológico que, a su

vez, modifican al sujeto. Estos instrumentos (materiales o simbólicos) permiten alcanzar metas que no se obtendrían sin ellas. Así como el ser humano inventa utensilios, por ejemplo, el arado para trabajar la tierra de manera eficaz, también, para codificar información o para recordar algo, inventa herramientas simbólicas o instrumentos psicológicos. De esta forma los signos y símbolos contribuyen al desarrollo humano; un ejemplo de ello es el lenguaje.

Dice Vygotski (1979: 89-90) que “la analogía básica entre signo y herramienta descansa en la función mediadora” (...) “El signo actúa como un instrumento en la actividad psicológica, al igual que una herramienta lo hace en el trabajo”. La diferencia entre ambas es que la herramienta transforma la realidad externa; el signo obra en nuestra mente, está *internamente orientado*. Los instrumentos psicológicos son una manera de representar externamente los fenómenos de la realidad para que el ser humano haga uso de ellos en cualquier tiempo y espacio a través de una representación interna. Por ejemplo, un nudo para recordar algo, un semáforo, pero principalmente el sistema de signos del lenguaje.

Así, pues, estas formas de cultura humana gradualmente se insertan en la mente del sujeto; las actividades mediadas por herramientas y signos se internalizan en el individuo. Vygotski (1979: 92) define la *internalización* como “la reconstrucción interna de una operación externa”. Este autor pone como ejemplo el gesto de señalar en un bebé. Al principio esta acción es un intento fallido por alcanzar algún objeto; tiempo después, cuando el niño descubre que al intento fallido le sigue una reacción de su madre, entonces el intento de sujetar algo se convierte en una señal para los otros: “el movimiento de asir se transforma en el acto de señalar”, dice Vigotsky.

El proceso de *internalización* se manifiesta a través de las siguientes transformaciones (Vygotski, 1979: 93-94):

1. Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente.
2. Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal.
3. La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos.

Zona de Desarrollo Próximo. Para Vigotsky, desde los primeros días de vida de un sujeto, existe una estrecha relación entre desarrollo y aprendizaje. Menciona que el

aprendizaje no es desarrollo, pero el aprendizaje debidamente estructurado produce desarrollo. Los estudios en torno a esta relación lo llevaron a formular un postulado esencial: la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Su definición clásica de la ZDP es:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotski, 1979: 133).

Para Vigotsky esta zona es dinámica, un lugar para la acción, un sitio alimentado por vivencias emocionales. El desarrollo mental se define, no de acuerdo a lo que el niño sabe o puede hacer por sí sólo, sino por lo que es capaz de hacer con ayuda de otros más aventajados. Esta zona se presenta por delante del niño (hacia el futuro), y no por detrás; por ello la ZDP define las funciones que en el niño están en proceso de maduración. De ahí el nombre que asigna Vigotsky a tales funciones: “capullos o flores del desarrollo, en lugar de frutos del desarrollo” (Vygotski, 1979: 134). Definir estas zonas permite al pedagogo trazar el futuro del niño. ¡Enorme responsabilidad!

De acuerdo a estos principios es indispensable determinar qué cosas y bajo qué estrategias los encargados de la educación trabajarán en esa *zona* que, como tierra fértil, espera buenas semillas y condiciones climáticas para que tal espacio se convierta el día de mañana en su nivel real de desarrollo.

El arte y la imaginación en la teoría de Vigotsky. Este autor otorga especial relevancia al arte, tanto que realiza un ensayo psicológico dedicado a este tema: “La imaginación y el arte en la infancia” (Vigotski, 2001).

La imaginación ostenta un papel fundamental en el desarrollo del niño, desafortunadamente las tendencias actuales, donde ya todo está hecho, deja poco terreno para la imaginación. Cada vez el niño tiene menos oportunidades de vivenciar su mundo, es probable que esto disminuya su capacidad creadora. La experiencia del niño, según este autor, fomenta su creatividad. Dice Vigotsky que:

Cuanto más oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia el niño, tanto más considerable y productiva, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación (Vigotski, 2001: 20).

Con esta cita vemos la importancia que otorga Vigotsky a las actividades artísticas para el desarrollo de la imaginación.

1.4.3 Holismo educativo a la luz de la teoría Socio Cultural

¿De qué manera responde el holismo educativo a los principios de la teoría sociocultural vigotskyana? En apartados anteriores describimos los fundamentos de la educación holista y el contexto sobre el cual se establece. Ahora confrontaremos ambas posturas con la finalidad de intentar explicar el holismo educativo con la obra de Vigotsky.

Inteligencia, desde una visión holista, abarca una pluralidad de capacidades de la conciencia y está ligada a la acción correcta" (...) "Aprender es un proceso que implica muchos niveles de la conciencia humana como el afectivo, físico, social y espiritual, rebasando por completo lo puramente cognitivo y memorístico (Gallegos, 1999: 39).

Estas ideas nos acercan a los conceptos claves en Vigotsky, principalmente con relación a los procesos de aprendizaje. La cita menciona "niveles de la conciencia humana" lo cual nos obliga también recordar las inteligencias múltiples de Gardner (1995a): Lógico matemática, lingüística, musical, corporal, espacial, interpersonal, intrapersonal. Estas inteligencias, en menor o mayor medida, son propiedad de cada individuo, reflejan las facultades totales del sujeto. La educación holista contempla estas inteligencias en cada niño.

Los PPS evidentemente guardan estrecha relación con estas inteligencias. Los signos y herramientas involucrados en este tipo de inteligencias terminarán *internalizados* en el sujeto. Estas inteligencias no son uniformes, según Gardner (1995a), el individuo ostenta cierta inclinación hacia alguna de ellas, por consiguiente es necesario contemplarlas en el ramo educativo con la finalidad de conocer cómo obran en la formación de los PPS.

Una cosa parece clara: el aprendizaje debe contemplar la totalidad del ser humano, es decir, desarrollar sus múltiples capacidades. Trabajar con las inteligencias múltiples de un sujeto significa establecer una extensa Zona de Desarrollo Próximo. Cada una de las inteligencias descritas por Gardner significa amplificar la ZDP. ¿Por qué? Es simple, porque estas inteligencias cubren un amplio rango de las capacidades humanas, no se limitan solamente al desarrollo de la inteligencia matemático-lingüística. Si la ZDP define la zona próxima de maduración del niño, esto quiere decir que la ZDP también define, no solamente la distancia a la cual habrá de llegar tal maduración, sino que también el tipo de maduración que habrá de adquirir el sujeto: en la ZDP debe haber cantidad y calidad.

Gardner (1995a) afirma que cada niño ostenta potencialmente estas inteligencias, pero que el sistema educativo tradicional, centrado en la inteligencia lógico matemática y

lingüística, inhibe su desarrollo. Los instrumentos de mediación que habremos de colocar en los procesos educativos deberían contemplar estas inteligencias.

Ramón Gallegos (1999: 40) menciona que gradualmente debe cambiar el paradigma educativo y que en “este cambio de paradigma educativo transitamos de la educación como tecnología a la educación como arte”. Esto significa un modelo multidimensional, sobre todo la visión esencial del holismo: el principio de totalidad.

Si en la formación de los PPS, y en los procesos de maduración de la ZDP en el niño, se contemplan sus necesidades holistas, es muy probable que estos procesos descritos por Vigotsky sean robustecidos. El niño necesita concebirse como una entidad completa, y no seccionada.

Las necesidades del niño frente a la Teoría Sociocultural. A la luz de los postulados vigotskyanos cobra importancia la actividad dentro del aula. Principalmente debido a que los procesos superiores son producto de la actividad dirigida por la propia voluntad humana. La capacidad humana de crear estímulos artificiales significa la capacidad voluntaria de modificar los PPS. Si los PPS están determinados por la cultura, y ésta a su vez está dirigida por los adultos, entonces quiere decir que aquellos, cuya función es la de educar, deberán conocer las necesidades educativas del niño para la formación de tales procesos. En otras palabras: la conducta del niño está en cierto sentido predeterminado por un criterio cultural generalmente adulto, entonces es dable preguntar: ¿qué es lo que el niño necesita para su debida formación? De aquí la importancia de que los procesos educativos formales incursionen en el íntegro conocimiento del niño. Esto significa que el niño necesita que los sistemas educativos constituyan un ambiente cultural-áulico suficientemente significativo y profundamente humano para que los PPS, dentro de cada niño, se configuren de acuerdo a sus necesidades infantiles.

Dice Vigotsky que “la educación puede ser definida como el desarrollo artificial del niño... es el dominio ingenioso de los procesos naturales del desarrollo” (citado en Baquero, 1999: 179). Este planteamiento es esencial para nuestro trabajo docente y para identificar lo que para el niño es importante. Si la educación es “el desarrollo artificial del niño”, entonces implica y exige alto nivel creativo en el docente, elevado grado de conciencia pedagógica y ética para interferir en ese proceso; su desarrollo no lo determina la propia voluntad del niño, quizá ni siquiera su naturaleza ontogénica, sino que, a través de un sistema educativo, artificialmente se define. Si el niño depende de la educación, es deseable que ésta contemple su totalidad, y no solamente un fragmento.

Los instrumentos de mediación adquieren un papel relevante. Si las herramientas e instrumentos nos permiten conseguir determinados objetivos con mayor facilidad, es fundamental preguntarnos dos cosas: 1) qué objetivos deseamos alcanzar, 2) qué instrumentos serán los mediadores para conseguirlo. Para explicarlo pondremos un sencillo ejemplo: si nos encontramos en un zoológico y deseamos ver de cerca un león, bastará utilizar unos simples binoculares para lograrlo; en cambio, si deseamos ver el nacimiento de las galaxias, necesitaremos de un potente telescopio. Este principio podemos aplicarlo a la educación. El niño necesita alcanzar objetivos de aprendizaje y de desarrollo que respeten la totalidad de sus facultades, y por consiguiente necesita de instrumentos mediadores congruentes con tales objetivos.

En este sentido Vigotsky expone que existen diferentes instrumentos o herramientas: “el lenguaje; diversos sistemas de cálculo; técnicas nomotéticas; sistemas algebraicos de símbolos; obras de arte; escritura; esquemas; diagramas; mapas; dibujo lineal; toda clase de signos convencionales; etc.”. (Vigotsky, 1997:65).

Observamos que las obras de arte, el dibujo, mapas, son algunos de estos instrumentos. Parece entonces importante contemplar la dimensión artística como precursora de instrumentos mediadores. Si el niño necesita alcanzar cada vez más altos niveles de desarrollo, entonces necesita de sofisticados sistemas de herramientas. La mente trabaja con diversas herramientas de origen externo (de origen social), a través de la *internalización* que realiza cada sujeto se convierten en herramientas de la mente. La dimensión artística ofrece un conglomerado de herramientas especiales dado que involucra las emociones y las acciones del sujeto. El arte se presenta como una *caja de herramientas* inhabituales (Peres, 2002: 117-136) que al ser interiorizadas y obrar en los PPS involucra al ser humano completo. De esta forma, el niño, como organismo sensorio, es bañado por sus benignos alcances.

A la luz de estas consideraciones, parece necesario utilizar herramientas que obren sobre la ZDP para resolver sus necesidades emotivas, volitivas (movimiento) e intelectuales (pensamiento).

El proceso de enseñanza-aprendizaje implica una “práctica de gobierno” (Baquero, 1999: 171) sobre el niño, una “práctica” que remite a una filosofía educativa. Por consiguiente, y siguiendo la obra de Vigotsky, el niño necesita del sistema escolar la creación de Zonas de Desarrollo Próximos que le permitan alcanzar altos niveles de aprendizaje, pero, sobre todo, íntegros niveles de desarrollo. Es probable que para alcanzar tales efectos la dimensión artística sea una buena opción.

El arte, de acuerdo a la obra de Vigotsky, es “soluble” a la naturaleza del niño. El arte es subjetividad humana impresa en un espacio y un tiempo, tal expresión permite al sujeto involucrar sus facultades de manera holista.

La A-CH menciona que, a diferencia de trabajar a través del arte, la dependencia hacia las TIC's, en especial hacia la CP-I, limita al ser humano a vivenciar y aprender del mundo de manera seccionada. Es probable que el niño, como organismo sensorio, vea limitado el uso de sus facultades en aras de encajar, o de ser encajado, en un molde tecnológico.

Por otra parte, existen autores apoyados en la obra de Vigotsky (*cf.* Bentolila y Clavijo, 2001:83) que afirman que la CP-I es excelente mediadora; pero, de acuerdo a nuestro planteamiento, tal vez solamente ocurre de manera parcial, es decir, intelectualmente. ¿Podrá la CP-I hacerlo de manera holista?

En suma, el máximo nivel de aprendizaje y desarrollo del niño no es obra espontánea, según la teoría vigotskyana es necesario la intervención socio cultural, que, en el caso concreto de la escuela, lo desempeña el maestro y compañeros de grupo. Por consiguiente, la instrucción adquiere especial importancia. Esto quiere decir que el niño necesita de esa instrucción para lograr niveles elevados de desarrollo. Pero la instrucción adquiere múltiples tonalidades de acuerdo al concepto de educación y los recursos pedagógico que se apliquen. El niño necesita un grado máximo de desarrollo intrapisciplinológico, por consiguiente requiere de eficaces recursos pedagógicos y, de acuerdo al holismo educativo, que tales recursos contemplen la participación de la totalidad del sujeto. Como dice Vygotski (1979), “la instrucción aviva la actividad en el niño”, lo cual dinamiza los procesos de desarrollo. De acuerdo a lo expuesto parecen ciertas las aseveraciones de la A-CH: el niño necesita recursos pedagógicos dinámicos, completos, integrales, para lograr un desarrollo congruente a las dotes humanas, y no de recursos que fragmenten el desarrollo del niño.

Hacer, sentir, pensar. La totalidad referida tiene especial importancia frente a la teoría sociocultural. Esto significa que el docente debe conocer el grado de totalidad del ser humano frente al cual se posa. Se dice que en el holismo aprender es un *acto total*, lo cual supone concebir de igual manera a un *sujeto total*, y no fragmentado, como parece ocurrir con la tecno-dependencia.

El niño no es una “cabeza flotante”, es, ante todo, un ser integral, dotado de una parte central emotiva (la zona del corazón, pulmones y estómago) y de una voluntad que

expresa a través del movimiento (extremidades: manos y pies), que sumados a la cabeza conforman al sujeto. Esto significa que cualquier propuesta educativa debería contemplarlas en su vida cotidiana.

En términos generales entendemos por *voluntad* “la capacidad de un ser racional para adoptar un determinado tipo de conducta, una determinada actitud o postura; capacidad para realizar determinadas acciones que, de antemano, se había fijado o propuesto el individuo”. Por *emotividad* “la capacidad de sentir emociones y grado en que estas se manifiestan”. La emoción es un “estado afectivo intenso y relativamente breve, originado normalmente por una situación, o un pensamiento, o imagen agradable o desagradable, que activa y excita al sujeto”. Por *pensamiento* “una forma particular de acción, el pensar, que es una conducta en la que se combinan contenidos de tipo simbólico, y es resultado de aprendizajes previos” (Mesanza, 1995).

Rudolf Steiner (FERS, 1994), creador de la pedagogía Waldorf, afirma que el niño entre 0 y 7 años debe ser educado a través de la voluntad, entendida como movimiento; y de 7 a 14 años su formación debe canalizarse vía la emotividad; esto significa que a esas edades la práctica docente no debe dirigirse al pensamiento del niño a través de conceptos pre-elaborados, sino hacer un llamado a la voluntad y emotividad para que, mediante ellos, el niño elabore conceptos en su mente. De 14 años en adelante el desarrollo se orienta al pensamiento (intelecto).

Estos tres elementos constituyen una parte central del sujeto. No deberían trabajar por separado, sino en conjunto. ¿Cómo hacer para obtener de ellas los máximos beneficios? ¿De qué manera deberán mezclarse en la dinámica educativa? ¿Cómo convertir estas facultades en instrumentos de mediación para el desarrollo de los PPS? ¿Cómo utilizarlas para alcanzar altos niveles de desarrollo en las ZDP? Son múltiples las respuestas a estas preguntas, pero desde el holismo tienen un enfoque particular.

Trabajar a través de la voluntad, emotividad y pensamiento, significa establecer rangos elevados de exigencia al organismo humano. Los sentidos del niño participan de manera **activa** en la configuración de los procesos psicológicos. Si para Vigotsky la ZDP es una zona dinámica, entonces, involucrar de manera rítmica estas facultades significa comprometer la totalidad del sujeto.

No obstante la gran importancia de estas emociones, parece que poco valor tienen en el sistema educativo. La rigidez escolar alcanzada (*cf. supra* 1.2), probablemente exacerbada por la tecno-dependencia educativa, han segregado estas valiosas capacidades. Existen organizaciones defensoras de la niñez que otorgan especial

importancia a estas facultades humanas, como la Alliance for Childhood (A-CH), expuesta a lo largo de este documento. Este organismo internacional presenta una serie de investigaciones que enfatizan la necesidad de que los niños trabajen con la totalidad de sus cuerpos: “Las mentes de los niños están especialmente sintonizadas al aprendizaje a través de la experiencia del mundo con sus cuerpos, sus manos y sus corazones” (A-CH). “Manos” y “corazones” se traducen como voluntad y emotividad. La A-CH establece que la educación del nivel básico debe trabajar a través de la emotividad y el movimiento; sostiene que las tecnologías computacionales “son herramientas intelectuales avanzadas que no comprometen los cuerpos, las manos o los corazones de las vías experimentales que son tan esenciales para el desarrollo de los niños”; además, afirma que estos aparatos técnicos agobian al niño con información abstracta que no puede asimilar. Esta asociación se declara contraria a la tecno-dependencia educativa en niños del nivel básico.

Independientemente de las aseveraciones de la A-CH, cierto es que *hacer*, *sentir*, *pensar*, están entretejidos en el ser humano. La ZDP no es una zona estática, requiere de la activación de las emociones y la voluntad, que a su vez activan al pensamiento.

La emotividad: motor del aprendizaje en la escuela primaria. Quizá Rudolf Steiner (FERS, 1994) es quien ofrece mejores fundamentos en torno al uso de estas facultades. Los niños del nivel primaria se encuentran en el segundo septenio de vida (entre 7 y 14 años); de acuerdo a su propuesta, y a nuestros intereses de investigación, quiere decir que la parte emotiva es predominante. Según su propuesta, no significa que las otras no sean importantes, más bien, que la emotividad es la llave para abrir el interés del niño hacia el aprendizaje. Si esto es verdad, entonces la emotividad es de gran valor para determinar el rango de la ZDP en el niño. Según Steiner, a esa edad, la emotividad activará a la voluntad que, finalmente, prepara al pensamiento para involucrarse de manera intensa; es decir, aviva el interés del niño.

Según estas apreciaciones, la virtud humana de emocionarse tiene un potencial pedagógico extraordinario. En niños de nivel primaria —y quizá en adultos— se convierte en un motor pedagógico. En este sentido Kieran Egan (1992) menciona que la capacidad imaginativa de los seres humanos, como elemento esencial en el aprendizaje, tiene su raíz en la vida emotiva. Dice Kieran (1992:29), es necesario romper con los paradigmas establecidos de aprendizaje: “para ajustarse a las exigencias de un aprendizaje imaginativo el aula escolar tiene que ser más hospitalaria con las emociones de los

estudiantes. La educación auténtica ineludiblemente supone un compromiso emocional”. Kieran afirma que los procedimientos de enseñanza, evaluación, currículum, que centran su esfuerzo en la acumulación de información, conocimientos, habilidades ajenos a las emociones y a lo esencialmente humano “tendrán a resultar inapropiadas para algo más que crear pensadores ordinarios” (1992:29).

Por otra parte, Rafael Bisquerra (2000) realiza un extenso análisis acerca de la educación emocional. La palabra *emoción* proviene del latín *movere* (mover). El solo significado implica acción, y la acción es la manera como el niño expresa la voluntad (FERS, 1994).

La emoción es fuente de movimiento. De acuerdo a Bisquerra, emoción es:

Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno (2000: 61).

Seguindo con este autor, al momento de producirse una emoción ocurre lo siguiente:

1. Una persona, consciente o inconscientemente, evalúa un evento como relevante respecto a un objeto personal que es valorado como importante.
2. La emoción predispone a actuar. Por eso, emoción y motivación están relacionados.
3. Las vivencias de una emoción tienden a ir acompañada de reacciones involuntarias (cambios corporales de carácter fisiológico) y voluntarias (expresiones faciales y verbales, comportamientos y acciones).

Lo resume de la siguiente manera:

Evento→Valoración→Cambios fisiológicos→Predisposición a la acción

De esta forma vemos que la emoción hace estallar una serie de reacciones corporales que además llegan a convertirse en un componente cognitivo: “El componente cognitivo o vivencia subjetiva es lo que a veces en el lenguaje ordinario se denomina sentimiento”. En este sentido, el sentimiento es producto de una emoción pasada por el tamiz de la razón (Bisquerra, 2000).

Dentro del aula el niño debe volverse centro de un universo educativo, constituirse como la parte esencial de un espacio saturado de información, imágenes, sujetos,

estados de ánimo, estrategias de enseñanza-aprendizaje, etcétera. Ante cada objeto o situación, como las estrategias didácticas, el niño responde con una dosis emotiva. Esta reacción motiva al sujeto a actuar de diversas formas. Bisquerra enumera algunos tipos de emociones disparadoras de un estado anímico particular. Entre ellas destacamos: *emociones estéticas y científicas*. Éstas, según el autor, ofrecen amplias posibilidades educativas. Menciona Bisquerra que las materias escolares relacionadas a estas emociones (expresión artística, historia del arte, ciencias sociales y naturales, física, química, matemática, etcétera.) deberían abordarse a través de experiencias emocionales de carácter estético (Bisquerra, 2000: 111).

A la luz de estas consideraciones, es conveniente reconocer el potencial que tiene la dimensión emotiva en combinación con la teoría socio cultural. La *internalización* de las funciones psicológicas superiores se beneficiarían con el uso pedagógico de la capacidad humana de emocionarse. Quizá la emoción no puede considerarse un signo, pero sí un “potenciador” de signos, motor para elevar la capacidad del niño en las ZDP.

La emoción (emotividad), entonces —en conjunto con la voluntad y el pensamiento—, tiene particular importancia en niños entre 7 y 14 años. Es fuente orgánica que produce movimiento, y el movimiento implica la utilización de nuestro cuerpo, en especial las extremidades. La emoción encuentra en el movimiento una manera de expresarse, es una forma de encender la voluntad, y la voluntad en el niño se expresa a través del movimiento, principalmente a través del uso de la mano.

Mundo tridimensional: la importancia del uso de la mano. ¿Qué fundamentos aporta la biología en torno al aprendizaje y el desarrollo de la inteligencia? Sin duda son extensos los aportes, entre ellos la importancia que tiene el uso de las extremidades para la configuración cerebral.

Expusimos que la voluntad y emotividad son dos facultades fundamentales en el desarrollo del sujeto, en especial del niño. Encender la emoción en un niño significa desencadenar la acción y el movimiento, como lo sugiere Gallegos (1999). Si este movimiento es debidamente planeado, bajo un criterio pedagógico sustentado, entonces los alcances pueden ser excepcionales. Un sistema educativo que involucra actividades manuales en el currículum, incluye a su vez la emotividad y voluntad, lo cual permite, en conjunto, la configuración cerebral (*cf.* Eisner, 2004).

En este sentido apoyaremos nuestra investigación en Frank R. Wilson (2002). Este científico realiza estudios acerca de la importancia del trabajo manual para la

configuración cerebral. Afirma que el cerebro se desarrolla gracias a las dotes y habilidades mecánicas de la *mano*. Menciona que la labor conjunta entre *ojo*, *mano*, y *cerebro*, al realizar alguna actividad manual o con el cuerpo, por ejemplo, el trabajo escultórico o el oficio de malabarismo, se activan las funciones cerebrales. Este autor hace referencia a las investigaciones de Charles Bell:

En el proceso de aprendizaje se correlaciona la información sensorial procedente de los receptores retiniano (luz) y cutáneo (tacto) con lo que él llamó *sentido muscular*. Es decir, el cerebro orienta activamente los receptores del ojo o la mano hacia un objeto de interés y luego los guía con precisión durante un proceso exploratorio (Wilson, 2002:107).

La afirmación de Bell, cuya validez —dice Wilson— ha sido demostrada por investigaciones modernas, permite valorar el trabajo manual, que está correlacionado con el desarrollo de la voluntad. A través de labores manuales se establece un trabajo en equipo de tres, por ejemplo: cuando un niño toma una pieza de madera de cedro rojo y realiza una talla con gubias, entonces pone en función, a través de la voluntad, sus facultades de manera holista; es decir, su *mirada* (ojo) se fija en el *objeto de interés* y, acto seguido, las *manos* se trenzan con el trozo de madera en trabajo conjunto; ambas partes, ojo-mano, en coordinación con el cerebro. Digamos entonces que esa *correlación* de la que habla Bell permite el desarrollo cerebral y por ende las capacidades de aprendizaje. Con esto inferimos que el cerebro se retroalimenta del trabajo conjunto entre la mano y el ojo. Pero aún más, siguiendo con el ejemplo, el cerebro y el ojo por sí solos no pueden alterar el bloque de madera, requieren de un *encadenamiento biomecánico* (Wilson, 2002), el brazo y la mano, para finalmente hacer contacto con el objeto de interés. La mano es un transmisor de información al cerebro: dimensiones, temperaturas, texturas, formas, etcétera, lo que permite, según Wilson, alimentar y ejercitar la actividad cerebral; en otras palabras, lo desarrolla, lo vuelve más eficiente. El uso creativo de las manos en colaboración con la vista, como puede ser a través de diversas actividades artísticas o artesanales, ponen en función este maravilloso músculo cerebral logrando así incrementar su capacidad. Digamos que las manos son extensión de una sede central llamada cerebro. En cierto sentido las manos son la parte externa de este órgano.

El uso de la mano, en conjunción con otras facultades humanas, ha sido objeto de análisis por diferentes investigadores. En este sentido Angel Rivière (1988: 50) cita textualmente a Vigotsky:

Los niños resuelven tareas prácticas con la ayuda del lenguaje, así como con la de sus ojos y sus manos. Esta unidad de percepción, lenguaje y acción, que en última instancia produce la internalización del campo visual, constituye el tema central para cualquier análisis del origen de las formas de conducta específicamente humanas.

Según Wilson (2002), el niño no posee estas habilidades, debe ejercitarlas. De ahí la importancia de fomentar el movimiento y, paralelamente, la emotividad en las instituciones escolares. Afirma este autor que “el acoplamiento entre mano y ojo es una tarea de aprendizaje enormemente compleja, con la que el niño debe comprometerse seriamente (...)” (2002: 108). Efectivamente, es una tarea compleja, por ende es necesario que el alumno realice actividades que exijan un grado complejo de movimiento para ejercitar las máximas capacidades cerebrales.

Son extensos los aportes de Frank R. Wilson. Los estudios neuronales ofrecen datos valiosos para la pedagogía. “El mensaje claro de la biología para los educadores es este: las técnicas más eficaces para cultivar la inteligencia tienden a la unidad, no al divorcio, de mente y cuerpo”. (Wilson, 2002: 290). Sin lugar a dudas esto es lo que propone el holismo educativo (*cfr.* Gallegos, 1999).

A la luz de las investigaciones de Wilson, apoyado en investigadores como Henry Plotkin, Noam Chomsky, Descartes, Percelly y Austin, O.J. Lewis, Vigotsky, Piaget, entre otros, podemos decir que “educar ¿para qué?” tiene como respuesta: para el desarrollo de las capacidades integrales del niño. Mente, cuerpo, y emociones, necesitan ser estimulados, por ello se requieren estrategias pedagógicas que involucren el uso de nuestros sentidos, esencialmente el tacto y la vista. Esto puede ser —entre una infinidad de opciones— mediante la fabricación de artesanías, actividades artísticas, deportivas, o cualquier otra labor compleja que permita un esfuerzo consciente por coordinar ojo-mano-cerebro (*cfr. Infra* apartado 3.1.1, “Respeto a la Técnica”).

La ZDP podría resolverse significativamente a través del uso de nuestras extremidades y en general de todo el cuerpo. El ejercicio de estas capacidades repercute no solamente en el desarrollo de la voluntad, sino, además, involucra la emotividad del alumno, esto, con la intervención del docente, es tal vez un elevador de la zona de desarrollo potencial del niño.

1.5 La dimensión artística como modelo holista en la práctica docente

¿De qué otra manera las instituciones escolares pueden conseguir sus fines? Según los autores revisados, el arte es una opción integral, puede ser una iniciativa humanista para mantenerse vigente. No podemos decir que la dimensión artística pueda o deba sustituir a la CP-I como recurso didáctico dado que el arte es tan antiguo como lo es el ser humano; el arte y la CP-I son cosas esencialmente distintas, no hay punto de comparación. No obstante ambas son usadas en los colegios, aunque con diferentes enfoques. Según algunos autores, la dimensión artística es un excelente modelo para la educación y, de acuerdo a nuestra investigación, afiliarse a ella podría cubrir de manera integral las necesidades del niño.

Cuando hablamos de arte no solamente nos referimos a enseñar alguna habilidad artística o artesanal, como puede ser clases de pintura, tejido, guitarra, o contemplar obras de arte, sino también enseñar a través de una concepción artística, tal como lo propone Elliot Eisner (2004): la educación como una obra de arte. El *arte* puede ser *objeto* del *niño*: por ejemplo, al pintar con acuarela. Pero *el aprendizaje del niño* también puede ser objeto del *arte*. Eisner menciona:

Sostengo que las artes pueden actuar como modelos de lo que podrían llegar a ser las aspiraciones y la práctica en el campo de la educación. Poder concebir la docencia como un arte, considerar que el aprendizaje posee unos rasgos estéticos, abordar el diseño de un entorno educativo como una tarea artística: estas maneras de concebir algunos de los principios de la educación podrían tener profundas repercusiones para plantear la práctica de la enseñanza y el contexto donde esta enseñanza se da (2004: 15).

A través de la dimensión artística es posible involucrar gran parte de las facultades humanas, incluidas las intelectuales. La teoría *interaccionista* plantea que el sujeto aprende cuando elabora una representación personal de un objeto de la realidad, para ello es necesario partir de la base de sus propios conocimientos. El conocimiento es fruto no solamente de un contacto intelectual con la realidad, sino que además es obra de la *emotividad* y *voluntad* (cfr. A-CH). ¿Es posible que a través de una clase artísticamente estructurada se logre un llamado a la *emotividad* y *voluntad* sin tener que dirigirse deliberadamente al *pensamiento* (intelecto)? Todo parece indicar que sí.

El arte posibilita un espectro amplio en el uso de las dotes humanas (pensamiento, sentimiento y voluntad), lo cual significa aprender desde la base de nuestra propia naturaleza. La CP-I, como ya lo analizamos, centra su actividad en el pensamiento, y quizá esto inhiba otras facultades humanas.

La dimensión artística es una opción en la práctica docente, no obstante requiere de gran esfuerzo y creatividad. Es probable que debido a las tendencias tecno-dependientes actuales sea más fácil encender la CP-I que encender el aprendizaje. Encender el aprendizaje implica encender al docente o pedagogo, pero para provocar tal ignición se requiere creatividad. Sin duda el pedagogo tiene grandes retos por delante. El fruto del arte no es una recompensa fácil, más bien es difícil, pero vale la pena por los niños.

Eisner (2004) propone las artes como modelo en la actividad docente. La dimensión artística, según este autor, cumple con múltiples tareas, entre ellas: fortalecimiento de las funciones cognitivas, desarrollo de la imaginación y la creatividad, fomenta el desarrollo de conciencia, activa las capacidades sensoriales, contribuye a la formación de conceptos y valores, a la resolución creativa de problemas, fomenta la disciplina y la organización de labores, y mucho más.

Si los colegios necesitan nuevos modelos, no necesariamente deben acudir a las TIC's para no volverse obsoletas. Las TIC's, como institución, tienen "dueño", muy pocos por cierto; el arte no, es propiedad del género humano. Aparentemente las TIC's son un fin para los sujetos; el arte es un canal. De acuerdo a lo expuesto, los niños del nivel enseñanza básica necesitan canales que les permitan acceder a su realidad y no exactamente de tecnologías que, si no son usadas debidamente, pueden imponer su realidad. Las TIC's constituyen sistemas institucionalizados de saberes.

Por otra parte, el niño posee una naturaleza lúdica que si es canalizada correctamente será de gran utilidad pedagógica. No nos referimos a jugar de manera libre, o a través de un video juego, sino, como lo propone Rudolf Steiner (FERS, 1994): *aprender a jugar correctamente*. El acto de jugar correctamente se relaciona con la concepción artística. Irene Wojnar hace referencia a las ideas de Friedrich Schiller: "El arte, identificado con el juego, es concebido como el mejor educador del hombre y como factor de su liberación" (1966: 43). En tanto que Jové Peres, haciendo referencia a la obra de Vigotsky, menciona que "el juego es el alfa y el omega del arte" (2002: 135).

Por su parte Rudolf Arnheim reflexiona acerca del sentido de la vida, menciona que el arte es la mejor manera de vivirla en plenitud, sin esta actividad la experiencia humana sería incompleta: "EL arte, por tanto, es uno de los instrumentos más poderosos que disponemos para la realización de la vida" (1993:48). La visión de Arnheim es que el arte puede ayudar a enfrentar la compleja imagen del mundo.

La educación artística ha sido objeto de innumerables investigaciones con la finalidad de identificar en qué medida promueve el aprendizaje escolar. Entre ellas están las realizadas por Norman Weinberger y la Universidad de California¹⁷. En términos generales afirman que cuando el arte es parte del currículum escolar los estudiantes se desempeñan mejor en sus actividades académicas.

El arte de narrar ofrece enormes ventajas para el aprendizaje. No solamente la narración de cuentos, sino también a la capacidad de describir pasajes históricos, de narrar la geografía, las ciencias naturales y sociales, y en general cualquier materia puede suscitar múltiples imágenes a través de la palabra. Esta estrategia puede ser un excelente instrumento mediador entre el niño y la realidad. Menciona Vigotski (2001:27) que “el cuento explica complejas relaciones prácticas; sus imágenes iluminan el problema vital y, lo que no puede hacer la fría prosa hizo el cuento con su lenguaje figurado y emocional”.

Desafortunadamente la era moderna, por diversas razones, resta importancia al poder de los cuentos. Bruno Bettelheim (1988), el célebre psicólogo infantil, pone especial énfasis en el poderoso efecto que tienen los cuentos sobre el desarrollo psíquico de los niños. El cuento puede ser un instrumento para internalizar la vida moral y ética en los PPS. En este sentido Vigotsky y Bettelheim coinciden.

El arte: una opción holista. La dimensión artística puede ser una excelente manera de cubrir las necesidades del niño, especialmente por la *transdisciplinarietà*, que pugna por la no fragmentación del conocimiento. Dice Elliot Eisner que las artes contribuyen al refinamiento de nuestro sistema sensorial, lo cual significa integrar y no segregar estas dotes esenciales en el proceso de aprendizaje. El arte es potencial integrador de las facultades humanas.

Si bien contemplar obras de arte es una faceta interesante y enriquecedora para la formación del niño, la parte que consideramos más relevante es la de “crear arte”, es decir, que el niño realice sus propias obras de arte, o por llamarlas de forma modesta, que el niño realice manualidades o artesanías.

Los trabajos manuales (escultura, talla en madera, tejido, modelado, etcétera.) pueden ser altamente integradores de las facultades del niño, además, como lo vimos con Wilson (2002), inmejorable formas de configurar las estructuras cerebrales.

¹⁷ <http://www.musica.uci.edu>

Quizá algunos teóricos poseen múltiples argumentos para afirmar que esto no es educación. No lo sabemos, lo cierto es que arte y ciencia son disciplinas diferentes, pero que necesitan trabajar conjuntamente. Por eso creemos que no debe haber oposición, sino integración, como lo propone Gallegos (1999) con la *transdisciplinariedad*. La ciencia puede abordarse de manera artística, esto facilitará la adquisición de conocimientos en el niño.

Dice Read Herbert (1985: 36) que la “educación puede definirse, por consiguiente, como el cultivo de los modos de expresión —consiste en enseñar a niños y adultos a hacer sonidos, imágenes, movimientos, herramientas y utensilios (...)”. Luego continúa Herbert:

Todas la facultades del pensamiento, lógica, memoria, sensibilidad e intelecto, intervienen en tales procesos, y en ellos no excluye aspecto alguno de la educación. Y son todos procesos que implican arte (...). El objetivo de la educación es por consiguiente la creación de artistas, de personas eficientes en los diversos modos de expresión (1985: 36).

Vemos en estas citas que el arte, para estos autores, es una manera de formar al ser humano, de educarlo, sus frutos no son unilaterales, sino holistas. A lo largo de la historia surgen autores que enfatizan la necesidad del arte para el desarrollo de capacidades, no solamente estéticas, sino cognitivas. Irene Wojnar (1966: 17) menciona la importancia del arte en la vida cotidiana, en especial en la educación. Dice que “tiene consecuencias no sólo para la sensibilidad estética propiamente dicha, sino también para la vida intelectual, afectiva y moral”.

Parece claro que, al menos para estos autores, el arte tiene potencial para integrar las necesidades humanas, elemento central del principio de unidad que plantea el holismo.

El arte como mediador simbólico. Así como un escultor en madera usa diversas herramientas (gubias, formones, sierras de calar, escofinas, marros, etcétera) también la dimensión del arte se convierte en una caja de herramientas mediadoras entre sujeto y la cultura humana. Según la teoría vigotskyana, un niño se adueña de diversas herramientas para interiorizar saberes, normas e instrumentos culturales. Estas herramientas son dispositivos que a lo largo de su desarrollo internaliza en sus PPS.

Realizar obras de arte (artesanías o simplemente manualidades), nos remite a múltiples estrategias procedimentales. Tomemos nuevamente el ejemplo del escultor en madera. Esta actividad involucra una serie de dispositivos que de manera progresiva se

interiorizan en los procesos psicológicos de aquel que enfrenta la tarea. Elaborar un proyecto escultórico es ya un instrumento psicológico que obra sobre los PPS. Este tipo de proyectos involucran diagramas, dibujos, trazos, medidas, símbolos, dimensiones, técnicas, procedimientos, y una gran lista de detalles a contemplar para realizar una buena obra. Estos elementos, junto con la emoción y la motivación, se convierten en vehículos de la enseñanza. Al parecer la metodología de la escultura es un dispositivo cultural que establece una relación con el artista (el niño), primero a nivel interpsicológico (entre alumno y maestro escultor) y luego intrapsicológico (en el interior del niño).

Como expone Vigotsky (1979), las herramientas externas se convierten a futuro en herramientas de la mente. La suerte es que las herramientas que proporciona el arte son integrales, dado que para su elaboración y procesamiento participaron la totalidad de las facultades humanas.

Las herramientas tomadas de la vida común, lo mismo que las herramientas tomadas de la vida de la alta cultura —y entre ellas, las específicas del arte—, siempre se activan en el seno de significados y emociones (Peres, 2002: 120).

El arte es entonces un impulsor en la activación de significados mentales que cobran vida en los PPS del sujeto.

De igual manera, establecer una clase de forma artística, como lo propone Eisner (2004), exige la utilización de potentes herramientas para el aprendizaje del niño. Un ejemplo de ellos es la *palabra*. A través de una exposición hablada y artísticamente estructurada, se pueden suscitar imágenes que son esencialmente signos mentales. El *arte de narrar* produce imágenes mentales cargadas de emotividad; estas, cuando el niño se apropia de ellas, se internalizan en los PPS.

Es probable que una clase a través del arte sea, en primera instancia, intersubjetiva; luego, cuando el niño se apodera de sus herramientas simbólicas, se transforma en una realidad intrasubjetiva. El arte es invaluable *caja de herramientas* (Peres, 2002) que permite la mediación entre el sujeto y las formas y procedimientos culturales del arte.

La multisensorialidad del arte: un espacio para la ZDP. Vimos con Vigotsky que la ZDP es un espacio que define los procesos que están en maduración en el niño. Esto otorga especial relevancia a esa zona. Dice Vigotsky que la buena instrucción deberá trabajar en esa área. Lo interesante, como lo afirma este autor, es que es un espacio para la acción, debe ser dinámico. Si las instituciones escolares desean obrar sobre ella

necesitan conocer las características sensoriales del niño. La mente no es una zona estática, vive en proceso, cambia cada segundo de nuestras vidas. Estos cambios se vuelven más intensos cuando socializamos, sobre todo cuando esa socialización tiene como objetivo producir cambios de manera sistemática, como ocurre a través de la instrucción escolar.

Por consiguiente, la ZDP está abierta a múltiples negociaciones, no solamente entre alumno y docente, sino además con una filosofía pedagógica institucional. En este “capullo” (zona), potencial de madurez del niño, permanecen en estado latente un conglomerado de sensaciones en espera de activarse y deseosas de salir a escena.

Las ZDP es un sistema de interacción socialmente definido, por ello cobra importancia el conocimiento que tiene el docente sobre la naturaleza sensorial del niño. Si la ZDP es un área en constante movimiento, significa que es dinámica. ¿Cómo dinamizarla de manera congruente con la naturaleza del niño?

Seguramente existen múltiples formas de hacerlo, parece que una de ellas es el reconocimiento de que los sentidos del niño deben participar. De acuerdo a los autores de nuestro marco teórico, la ZDP es un espacio de maduración que necesita involucrar las facultades del niño de manera holista y no fragmentada. Las ZDP implican múltiples niveles; el grado que alcance el niño dependerá de los recursos pedagógicos que utilice el docente.

Todo parece indicar que la dimensión emotiva del niño es un excelente impulsor en la ZDP. Si esta facultad la combinamos de manera rítmica con la voluntad y el pensamiento, tal vez estaremos obrando de manera eficiente sobre los niveles superiores de la ZDP.

La madurez del niño se halla en proceso y se desenvuelve gracias a la relación externa (cultural) e interna (psicológica). La ZDP es un espacio que se manifiesta en la mente del niño, pero que se alimenta del mundo exterior. Hay una relación cultural intersubjetiva, pero esa relación involucra todo lo que significa el niño, no solamente su cuerpo y mente, sino su identidad espiritual, emotiva y el abanico de facultades sensoriales. Es posible que en la medida que este universo se involucre de manera sistemática en el proceso de maduración, las ZDP será un espacio que permitirá la internalización de los PPS avanzados.

Bajo este planteamiento parecen ciertas las aseveraciones de la A-CH. Si involucramos la totalidad del niño en el proceso de enseñanza, las capacidades autónomas que desarrollen estarán en completa armonía con su vida emotiva, sensitiva,

anímica y espiritual. Los PPS se configuran por lo que ocurre en la ZDP, y ésta, en un proceso escolarizado, es responsabilidad del docente. Entonces debemos reconocer que el mundo multisensorial del niño es fundamental para su íntegro desarrollo.

CAPÍTULO 2

CÓMO RECUPERAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE UNA COMUNIDAD ESCOLAR

¿Cómo se han de enseñar las artes si, además de potenciar el saber y las habilidades concretas, se requiere que contribuyan a perfeccionar la mente en todas sus propensiones? ¿De qué forma se puede esperar que las artes hagan avanzar otros campos de estudio, como las ciencias?

R. Arnheim (1993:53)

Hasta aquí expusimos diversos fundamentos teóricos que enmarcan nuestro objeto de estudio, acción que será de gran utilidad para intentar responder nuestras preguntas de investigación. Ahora es el momento de extraer, de nuestro objeto de estudio, “la realidad”, encontrar evidencia en el campo que permita analizar y entender el fenómeno que nos interesa. ¿Qué acciones deberá ejecutar un colegio para no perder de vista las necesidades holistas del alumno? ¿Qué características deberá tener un colegio para que a través de una propuesta tecno-independiente respete el desarrollo del niño y además cumpla con las exigencias y presiones propias de una urbe contemporánea? ¿De qué manera es posible descubrir el *cómo* y el *porqué* de una propuesta aparentemente adversa al paradigma social dominante? ¿Cómo y por qué lo hace el CEG?

El presente capítulo describe los pasos realizados para la obtención de datos y describe de manera sintética los primeros resultados, ambos constituyen nuestro trabajo de campo, elementos indispensables para alcanzar nuestros objetivos.

Nuestro planteamiento expone un problema, mismo que exige cierta metodología para encontrar posibles respuestas. La investigación etnográfica no se limita a extensas

descripciones anecdóticas acerca del comportamiento humano, sino que, para que los resultados sean confiables, es necesario rigor metodológico.

2.1 Método

En términos generales seguimos la metodología de la investigación que propone Hernández Sampieri (2003), aunque también fueron de gran utilidad autores como Dieterich (1996), Álvarez-Gayou (2003), Bertely (2000), Bisquerra (1989) y Eco (2001).

Para conocer cómo una comunidad de aprendizaje, de características holistas, que se proclama tecno-independiente, se instituye frente a la tecno-dependencia educativa moderna, realizamos nuestro estudio sobre la realidad institucional del Centro Educativo Goethe. Para el campo educativo es importante conocer los recursos pedagógicos que esta comunidad de aprendizaje utiliza de cara a una era inmersa en la dependencia tecnológica. Es importante conocer los recursos para afrontar tal escenario, además, es conveniente saber por qué lo hacen. Así, a la luz del capítulo expuesto, podemos resumir nuestros objetivos en dos preguntas: *¿cómo y por qué lo hacen?*

Cada uno de los instrumentos utilizados en la investigación aportaron datos importantes, no obstante algunos fueron fundamentales para cubrir nuestros objetivos, tal es el caso de: la *observación participante*, el *grupo focal* y la *revisión del acervo bibliográfico del colegio*. Los instrumentos utilizados se muestran en el siguiente cuadro.

CUADRO 2.1 Técnica, población y objetivos de los instrumentos básicos del estudio.

Técnica/Método	Sujetos	Instrumento	Objetivo
Inmersión inicial al campo	El colegio en general, en particular el grupo de 6°	<ul style="list-style-type: none"> • Observación e interacción con maestros y alumnos • Investigación documental 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer de manera general la vida cotidiana del colegio • Identificar de manera general su visión educativa
Recolección de datos:	Docentes del grupo de 6°	Entrevista abierta (no estructurada)	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer su postura ante CP-I • Conocer su propuesta pedagógica
1. Entrevista en profundidad	Alumnos 6°	Entrevista estructurada	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la visión que tienen de su escuela. • Conocer su relación y opinión acerca de la CP-I
2. Entrevista estructurada	Grupo 6°	Observación	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar cómo aprenden los niños • Determinar cuáles son las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas por docentes y alumnos • Recursos didácticos • Determinar cómo opera la ZDP y el concepto de mediación y los PPS
3. Observación participante de clase principal	Alumnos 6°	Observación participante	Identificar características esenciales
4. Observación de actividades artísticas	Alumnos 6°	Grupo Focal	Conocer su interpretación de la CP-I
5. Grupo Focal	Docentes y alumnos del 6°	Diario de campo	<ul style="list-style-type: none"> • Plática informal con maestros y personal administrativo acerca de aspectos pedagógicos y administrativos. • Registro de la vida cotidiana
6. Diario de campo	Trabajos de los niños	Tomas fotográficas	Evidencia en imágenes de la dimensión artística como recurso pedagógico
7. Registro fotográfico	Documentos varios	Lectura	Identificar el porqué y el cómo teórico de su propuesta
8. Acceso a fuentes escritas del colegio			

Fuente: autor, México, 2008

Perfil metodológico. Tipo de investigación:

- Cualitativa (Etnográfica)
- No experimental/Estudio de caso
- *Transeccional*
- Alcance: de exploratorio a descriptivo
- Hipótesis: se formularon al término del proceso

El enfoque etnográfico permitió participar de la vida cotidiana del CEG, lo cual facilitó encontrar el significado de lo que se halla detrás de sus acciones. La finalidad de no realizar una estrategia experimental fue la de observar de manera natural lo que los sujetos hacen. Este enfoque metodológico fue el más apropiado para encontrar ese *cómo* y *porqué*.

Los tiempos de observación fueron limitados, por tal razón el corte *transeccional* (Hernández, 2003: 270) del estudio tuvo sus limitantes, por ello los resultados se desarrollaron entre lo exploratorio y descriptivo. No partimos de hipótesis, sino que a partir de los resultados las formulamos.

Selección del colegio. La selección fue del tipo *no probabilística*. Esto se debió a que, de acuerdo a nuestro planteamiento, encontramos que el Centro Educativo Goethe cumple con el requisito de ser una institución de corte holista que deliberadamente no utiliza la CP-I como recurso pedagógico, por ello la importancia del estudio de caso. Esta escuela es un evento extraordinario, ya que en otros colegios la CP-I es elemento cotidiano en las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Debido a las facilidades brindadas por esta institución, y al fácil acceso a la misma, decidimos realizar nuestro trabajo de campo en este colegio. No fue posible elegir de manera probabilística por la simple razón de que sólo encontramos una escuela que de manera intencionada y sistemática no utiliza la CP-I como instrumento educativo.

Selección del grupo. Debido a que la institución elegida no utiliza la CP-I como recurso didáctico, tanto en preescolar como en nivel primaria, consideramos que para dimensionar la propuesta pedagógica del CEG en su comunidad era necesario hacerlo en un grupo donde han estado expuestos el mayor tiempo posible a sus recursos e ideología institucional. De esta forma el impacto por su propuesta era más evidente y por ende más fácil de identificar en los grados superiores. El sexto grado es el nivel más alto que ostenta el colegio y por consiguiente fue el que mejor respondió a nuestro objetivo de investigación, además la institución solamente tiene un sexto grado. Por tal razón, la selección *no pudo ser probabilística*.

Selección de los sujetos. Cada grupo tiene en promedio 14 alumnos. Por tal motivo la selección de los sujetos (alumnos) fue *por racimo*. Nuestro objeto en particular estaba conformado por *15 alumnos*.

En el caso del cuerpo docente elegimos dos maestras involucradas con el grupo de sexto grado. En primera instancia entrevistamos a su *maestra de grupo*, con veinte años laborando en el colegio, y, en segundo término, recurrimos al *sujeto-tipo* (Hernández, 2003), con la cual buscamos *riqueza, profundidad y calidad de información*. Para tal efecto elegimos a un *sujeto-tipo* cuya experiencia, nivel académico y profundo

conocimiento de la propuesta educativa del colegio, fueron de gran valor para nuestra investigación.

Delimitación del referente empírico

Objeto de estudio:

- “Centro Educativo Goethe” (CEG).
- Ubicación: calle Huitzitzilin 31, Colonia Los Reyes Coyoacán, México, D.F.
- Población estudiantil (hasta marzo del 2007): 90 alumnos.
- Periodo de observación e investigación: marzo, abril y mayo, de 2007.
- Contexto sociocultural: el colegio se localiza en una zona de nivel medio bajo. Su población estudiantil proviene en su totalidad de colonias de la periferia de las delegaciones Coyoacán y Tlalpan. La población estudiantil es de niños cuyas familias son de buen nivel económico y cultural. La mayoría de sus alumnos cuentan con CP-I en casa.
- *Docentes*. Tienen un nivel educativo variable. La mayoría poseen una licenciatura o formación en el extranjero que los avala como profesores.

Procedimiento empírico del estudio. Siguiendo con Hernández Sampieri (2003), la recolección de datos fue realizada de acuerdo a dos pasos básicos en la investigación cualitativa:

1. Inmersión inicial en el campo.
2. Recolección de datos para el análisis:
 - a. Seleccionamos un instrumento o método de recolección de datos.
 - b. Aplicamos ese instrumento o método para recolectar datos.
 - c. Preparamos observaciones, registros y mediciones para su análisis.

Inmersión inicial al campo. Es importante aclarar que teníamos un conocimiento previo del Centro Educativo Goethe y esto facilitó el proceso. Por otra parte, en el año 2003, realizamos un sondeo de colegios en la zona de Coyoacán y Tlalpan y se encontró que, de unas treinta escuelas visitadas, sólo el CEG no utilizaba la CP-I como recurso pedagógico. Estas acciones permitieron no partir de cero en la investigación.

Los pasos para adentrarnos en el campo fueron los siguientes:

1. Solicitamos permiso por escrito a las autoridades del colegio. Para ello explicamos con claridad y de manera concreta los objetivos de la investigación.
2. Familiarizarnos con la institución (en parte este trabajo ya se había realizado).
3. Platicar de manera casual con los integrantes del colegio: alumnos, maestros, padres de familia y personal administrativo.

Recolección de datos para el análisis. Lo realizamos a través de los siguientes instrumentos.

Entrevista en profundidad. Se aplicó a dos maestras del grupo de 6° grado del ciclo escolar 2006-2007. Los sujetos conocían el objetivo de la entrevista. Utilizamos una lista de preguntas guía. No obstante, como lo indica la metodología de este tipo de entrevista, sólo fue una guía, las preguntas cambiaron de acuerdo al progreso de la charla. Intentamos, hasta donde fue posible, que estas preguntas quedaran contestadas. Según el caso utilizamos tres tipos de preguntas: generales, para especificar y de estructura.

La charla con las profesoras fue bastante ilustrativa y reveladora de su propuesta pedagógica. Ambas cuentan con amplia experiencia trabajando con niños, y lo más importante, lo hacen desde una visión holista del fenómeno educativo. Es especialmente significativa su convicción hacia su labor docente. Realmente notamos profunda vocación en cada una de ellas. Quedó la impresión de que su trabajo no es un trabajo, sino que su labor es parte de un ideal de vida. La entrevista arrojó muchos datos, pero lo que no se puede escribir o traducir a papel es su emoción y convencimiento de que lo que hacen no es parte de su vida, sino es simplemente su vida. La experiencia emotiva —a través de las entrevistas— de vivir su vocación e ideal educativo fue lo más significativo, sin restar importancia, desde luego, al valor de la información que proporcionaron.

Entrevista estructura a los alumnos de sexto grado del ciclo escolar 2006-2007. La cita fue en el taller de talla en madera. El alumno no conocía el objetivo de la entrevista. Realizamos una a la vez y fue del tipo *estructurada*. Contamos con un listado de veinte preguntas que formulamos textualmente. El mecanismo consistió en hacer la pregunta de manera verbal procurando obtener respuestas concretas y rápidas. Se anotaron las respuestas en cada cuestionario.

Nuestra experiencia aplicando el cuestionario a cada uno de los alumnos fue bastante significativa. Los alumnos cooperaron en la entrevista, en términos generales las respuestas fueron fluidas. La mayoría mostró seguridad en sus respuestas. En un primer balance encontramos que los alumnos de sexto grado tienen una fuerte inclinación hacia las actividades artísticas.

Observación participante de la clase principal. La observación se realizó de 8 a 10 a.m., previa autorización de la maestra de grupo. Observamos al grupo desde una silla en la parte de atrás del salón. Nuestro rol como observadores fue de tipo *abierto*, es decir, tanto alumnos como maestra sabían nuestro rol, eran conscientes de que eran observados, pero sólo la maestra conocía el objetivo de la observación. No se realizó ningún tipo de grabación, sólo se tomaron notas.

Definitivamente, la observación participante es parte esencial en la investigación etnográfica. Si bien revisamos diversos documentos que describen su propuesta pedagógica, no hay nada tan significativo como observar directamente lo que hacen dentro de la clase. Esta acción fue clave para dimensionar su propuesta pedagógica: su propuesta tiene como eje el *Ritmo*.

La cadencia de la clase es destacable, es como un ir y venir, es, como dicen ellos, un “inhalar” y “exhalar”. Seguro que para lograr tal dinamismo se requiere un grado alto de preparación de la clase.

Dada la importancia que implica esta actividad presentamos el siguiente cuadro:

CUADRO 2.2 Aspectos observados en la clase principal del grupo de sexto grado

Clase Principal	Qué observamos
Actividad docente	<ul style="list-style-type: none"> • Materiales didácticos • Estrategias de enseñanza/aprendizaje • Rol • El desarrollo general de la clase con el objetivo de reunir elementos para su análisis de acuerdo a la teoría sociocultural de Vigotsky, principalmente las ZDP Esto implica: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Formas y niveles de interacción de alumno-docente ➤ Formas y niveles de interacción de alumno-alumno ➤ Identificar recursos didácticos ➤ Compromiso del docente ante el rol de experto ➤ Logros del alumno en colaboración de la maestra ➤ Determinar en torno a qué gira la clase: enseñanza o aprendizaje (docente o alumno) ➤ Actividad lúdica ➤ Interacción verbal
Actividad alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud ante las estrategias de enseñanza <ul style="list-style-type: none"> ➤ Actitud ante el experto
Grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo grupal

Fuente: autor, México, 2008

La clase principal es la piedra angular sobre la cual se edifica un día escolar. Es en ella donde la maestra de grupo tiene el contacto más estrecho con sus alumnos. Por tal razón es de particular importancia la descripción realizada en el cuadro 2.2. De las observaciones realizadas, la clase principal fue la más importante, sobre todo porque es en ella donde se refleja con mayor precisión su propuesta pedagógica.

Observación de actividades artísticas. Nos acercamos a estas actividades a través de la observación participante. Entramos de manera aleatoria en cada actividad, previa autorización de la maestra. Observamos por espacios pequeños de tiempo, entre cinco y diez minutos por actividad. No realizamos grabación ni toma de notas en el momento, nos limitamos a identificar características básicas de cada actividad. Al salir del salón realizamos anotaciones generales.

Los alumnos de 6° tienen diversas actividades artísticas. Para efectos de nuestra investigación no fue necesario registrar de manera meticulosa cada actividad. El objetivo fue determinar las características generales y comunes a todas las actividades artísticas.

Quizá lo más significativo de esta observación fue experimentar la carga emotiva y concentración en las actividades observadas. El trabajo tridimensional con las manos es tarea que requiere un esfuerzo especial para el logro de trabajos de alta calidad. El movimiento es esencial, no solamente de la manos, sino en general de las extremidades, como en el caso de la clase de *movimiento corporal* o *gimnasia Bothmer*¹⁸.

La voluntad es algo que se expresa en diversas formas, es CEG lo hace a través del movimiento, pero un movimiento encendido por la emoción y la alegría de elaborar trabajos manuales o interpretar piezas musicales.

Grupo focal. Solicitamos autorización a la maestra de grupo; ella fijó la fecha. La sesión se llevó a cabo en el taller de talla en madera y consistió en preguntas abiertas. Iniciamos con una pregunta (*cf. Infra Anexos*); las restantes fueron de acuerdo al desarrolló de la plática.

La participación fue lenta al inicio, pero conforme avanzó mejoró notablemente. Uno de los aspectos más significativos fue el grado de conciencia mostrada por los alumnos sobre la visión de su colegio y el papel que juega la computación en sus vidas.

¹⁸ Esta gimnasia, de origen alemán, es común en las escuelas Waldorf alrededor del mundo. “Lleva el nombre de quien la creó, un discípulo de Rudolf Steiner. Su intención era crear una gimnasia que posibilitara al hombre no solamente desarrollar su cuerpo físico, sino estimular su voluntad en armonía con el pensar y el sentir, dando la posibilidad al ser humano de integrar todos sus sistemas: neuro-sensorio, rítmico, y metabólico motor, y alcanzar la plenitud de su ser y el despliegue de los doce sentidos” Mayor información en: <http://72.14.253.104/search?q=cache:X92mR0Y0ncUJ:padreswaldorf.com.ar>

La sesión no se prolongó mucho, quizá debido a su edad, no es fácil permanecer mucho tiempo en una actividad analítica. No obstante sus respuestas fueron concretas, proporcionaron información de calidad para nuestro análisis.

Diario de campo. En un cuadernillo tomamos nota de los acontecimientos observados cotidianamente. Registramos pláticas informales con personal docente, administrativo y padres de familia. Observamos eventos casuales, sucesos que se presentaban en el lugar y tiempo en los cuales nos encontramos.

Nuestra experiencia fue que a través de la plática informal los sujetos se comportan de manera diferente, son más abiertos y colaboradores. En este diario registramos información de gran valor para nuestro análisis.

Nuestras primeras impresiones evidenciaron que el resultado de su labor pedagógica es producto de una plataforma que abarca toda la institución. Desde los detalles, como los arbotantes tallados a mano por el personal del colegio, hasta su organización docente y administrativa; todos ellos son reflejo de su particular forma de mirar la educación. El *cómo lo hacen* implica analizar estos y otros aspectos esenciales en su propuesta holista educativa.

Registro fotográfico. La toma fotográfica fue aleatoria y se efectuó únicamente a trabajos de los niños de 6° del año escolar en curso, así como a diversas actividades artísticas. Debido a las políticas del colegio no fue posible realizar de manera libre el registro fotográfico de todas las actividades.

La realización del registro fotográfico tiene dos objetivos:

1. Contar con evidencia gráfica. Las imágenes hablan por sí mismas. Cada una de ellas tiene un significado sin necesidad de una interpretación.
2. Apoyo gráfico para el *análisis de resultados*. A lo largo del análisis utilizaremos como soporte algunas fotografías, el único objetivo es contar con un respaldo gráfico (*cf. Infra Anexos*).

Revisión del acervo bibliográfico del colegio. El colegio facilitó diversos libros, revistas, boletines y documentos en general que exponen su metodología. El primer paso fue revisar y seleccionar los textos; después realizamos una breve lectura y, finalmente, fotocopiarnos aquellos cuyo contenido ayudaban a contestar nuestras preguntas de investigación.

Una de las limitantes de nuestro estudio es el corto periodo de observación que realizamos. Para describir con mayor precisión la manera como esta comunidad se erige

frente a la inercia social moderna es necesario recoger datos por periodos más prolongados.

Por esta razón, contar con documentos que exponen su propuesta pedagógica permitió cubrir aquellos puntos que, por la limitante del tiempo, no fue posible observar. Gran parte de lo que exponen los textos fue corroborado en la observación directa. La etnografía tiene como base no exactamente lo que los sujetos dicen que hacen, sino lo que los sujetos hacen.

2.2 Panorama general del colegio y acercamiento a la muestra

El presente apartado es solamente descriptivo, no realizamos ningún tipo de análisis, nos limitamos a exponer un panorama general del colegio, su visión y filosofía educativa y un primer acercamiento a la muestra.

A lo largo de nuestra investigación encontramos que el funcionamiento *pedagógico* del CEG guarda estrecha relación con otras áreas, como la *administrativa* y, como en toda sana propuesta pedagógica, un trasfondo *filosófico* bastante estructurado. Pero además, y quizá lo más importante, es el *desarrollo de conciencia* hacia la labor que desempeñan cada uno de los *sujetos* dentro de la institución. Por ello la recolección de datos buscó identificar estos aspectos base para el desempeño pedagógico e institucional.

¿Puede una institución educativa de nivel primaria desarrollar sus actividades dentro del aula sin el uso de las TIC's?

A lo largo de la recolección de datos detectamos que el colegio sólo tiene dos equipos de cómputo, pero son exclusivos de la administración. Dentro de las aulas no los hay.

De acuerdo a lo expuesto en el capítulo uno (*cf. supra* "La CP-I en la escuela primaria") tenemos que los principales usos de la CP-I como recurso pedagógico son:

1. Aprender su funcionamiento (habilidades técnicas).
2. Como instrumento para elaborar todo tipo de tareas escolares:
acceder y manipular imágenes, textos, datos, audio y video.
3. Para comunicarse de manera verbal, visual y escrita.
4. Como entretenimiento.

¿Cómo resuelve el CEG los beneficios de estas actividades sin usar CP-I? De acuerdo con su propuesta es simple: no los resuelve porque no los necesita. En la mayoría de los colegios la CP-I aparentemente resuelve ciertas necesidades educativas, pero tales necesidades parecen no ser las mismas en el CEG.

De acuerdo a los objetivos y a la manera como responden al planteamiento: “educar ¿para qué?”, aparentemente, y según esta institución, no requieren de las TIC’s; en otras palabras, el CEG no sustituye a la CP-I con otros recursos; para cumplir con sus objetivos no es necesario tal binomio.

Al responder a la pregunta “educar ¿para qué?”, en parte se determina también los recursos y herramientas requeridos para cubrir tal visión educativa. Así, el uso de las TIC’s dentro del aula obedece a una necesidad pedagógica producto de un enfoque educativo institucional y predeterminado. El enfoque del CEG implica otros caminos para conseguir sus fines, objetivos que no se consiguen a través de las TIC’s. Pero no solamente no requieren de las TIC’s, sino que además, según su visión, su uso es nocivo para el niño entre los 0 y 14 años.

Entonces: ¿Cómo resuelven las necesidades educativas sin el uso de las TIC’s? ¿Cómo afrontan los requerimientos pedagógicos vigentes? ¿Por qué la propuesta educativa de esta comunidad de aprendizaje se desarrolla de manera intencionada libre de la CP-I?

Los resultados expuestos a continuación son una primera aproximación para responder a estas preguntas, con ellos acotamos de manera sintética los pilares de su propuesta: el *cómo* y el *por qué* lo hacen.

Descripción general. El colegio se ubica en la calle Huitzitzilin, en la colonia Los Reyes Coyoacán. El nivel sociocultural de la zona es de medio a bajo. La escuela es pequeña, está construida en una superficie de 270 m². Su aspecto exterior es más bien la de una casa. Su arquitectura es tipo rústico, parecido a las construcciones europeas. Gran parte del inmueble es de madera. La estética del colegio no es convencional, es evidente la intención de evitar formas cuadradas. Esta pintada en amarillo con algunos vivos color ladrillo.

Tiene tres niveles. En la planta baja se localiza el patio central, los salones de 1° y 2°, una sala de usos múltiples, el Taller de Talla en Madera, la cocina y un pequeño patio frontal. En el segundo nivel se localizan los grupos de 3° a 6°, la administración y baños

de niñas. En el tercer nivel se encuentra un salón que funciona como biblioteca y sala de juntas y al frente el baño de niños.

Los salones son pequeños, tienen una capacidad promedio de 15 alumnos. Los pisos tienen duela, excepto el grupo de 2° cuyo piso es de loseta. Algunos pupitres son individuales, otros son para dos alumnos. En general el mobiliario es de madera. Tanto colores, formas y materiales son de apariencia cálida y diseños bastante originales.

Observamos en cada salón diversos trabajos hechos por los niños. Confirmamos que, efectivamente, el arte está por todas partes: cantos por aquí y por allá, pinturas en acuarela colgadas en las paredes, pequeñas casas de barro con techos de palma (muy reales), niños y niñas tejiendo con diversas técnicas, clases de guitarra y flauta, niños tallando madera, etcétera.

Vida cotidiana y primeras observaciones. La hora de entrada al colegio es a las 7: 45 a.m., con una tolerancia de 15 minutos. A las 8 en punto se cierra la puerta. Las clases inician casi inmediato, algunas maestras se retrasan un poco, pero generalmente empiezan unos cinco minutos después de la hora. Sólo el grupo de 6° inicia labores a las 7: 30 a.m.

En los primeros veinte minutos es patente el movimiento y la música en todos los salones. Se oyen diversos cantos y versos, melodías en flauta o guitarra, pisadas rítmicas sobre la duela acompañadas de palmadas, etcétera.

Poco a poco la escuela queda en silencio; inicia la *clase principal*. Alrededor de las 10 a.m. salen algunos niños a recreo. Lo hacen de manera escalonada, primeros los más pequeños (de 1° a 3°) y después los más grandes. Durante el recreo no ingieren alimentos, (lo hacen en el salón). No hay cooperativa escolar. Solamente observamos que lunes y miércoles los padres de familia de los niños de 6° venden refrigerios a la hora de entrada. No venden “comida chatarra”.

En el recreo existen diversas reglas cuya vigilancia está a cargo de los *maestros de guardia*. Después del recreo los niños regresan a clases. Observamos que en algunos casos los niños cambian de espacio, unos van a la *Sala Berlin* (de usos múltiples), otros al patio central. En general notamos que las actividades tienen más movimiento, como las clases de *movimiento corporal, talla en madera y educación física*.

Cada maestra tiene su grupo principal, pero además algunas de ellas imparten *clases extra*, como es el caso de nuestro *sujeto-tipo* que imparte clases de guitarra a grupos de 3° a 6°.

La mayoría de los niños se retiran a las 14:00 hrs., excepto por aquellos que se quedan a *estancia* (comedor). A estos niños les sirven sus alimentos alrededor de las 14:20 hrs. Al término juegan un rato. Se retiran a casa entre 15:30 y 16:00 hrs.

Algunos maestros salen de la escuela a las 14:00 hrs. Otros se quedan más tiempo para realizar diversas labores.

Recursos y herramientas dentro del salón de clase. No existen computadoras o cualquier otro equipo electrónico dentro de las aulas. Sólo encontramos un par de CP-I dentro de la administración.

En un recorrido general por las aulas llama la atención sus *libros* (una especie de cuadernos fabricados por ellos mismos). En estos *libros* (*cfr.* Registro Fotográfico en Anexos, por ejemplo, fotos: 16, 18, 20, 24, 32, 48, 100) no encontramos documentos o imágenes bajadas de Internet, tampoco escritos realizados e impresos en equipo de cómputo. Generalmente contienen textos escritos con buena caligrafía, bastante ordenados, limpios, con dibujos realizados con colores tipo prismacolor y con crayones de cera de abeja. No encontramos dibujos o escritura a base de bolígrafo o plumones.

Los salones son ambientados según las actividades de cada grado escolar. Cada uno de ellos presenta diversos objetos y/o trabajos realizados por ellos mismos. Generalmente manualidades, artículos diversos y pinturas de la *Época*.

Observamos trabajos e instrumentos de arte: flautas, guitarras, tejidos diversos con sus respectivas agujas (terminados y en procesos), atriles, bancos para tocar guitarra, capotrastes, crayones cuadrados y de bastón dentro de fundas hechas de manta, bolsas de tela colgadas en percheros de madera, frascos con acuarela, pinceles, estambres, libros, enciclopedias, casitas de adobe, figuras de barro, pinturas en acuarela y carboncillo, etcétera.

En una primera revisión de las aulas, en particular la de 6°, no encontramos imágenes impresas en CP-I. Tampoco observamos imágenes de figuras comerciales. En términos generales identificamos que sus recursos no tienen ninguna relación con las TIC's, ni con las modas comerciales vigentes. (*cfr.* Registro Fotográfico en Anexos)

Organización del colegio. El colegio no tiene dueño, es una organización no gubernamental (ONG) constituida como asociación civil. Es dirigida por los propios maestros. Existe una *administradora general* del colegio y una *directora técnica*.

Hay seis maestras de grupo, varias de ellas imparten además actividades a otros niveles del colegio. Hay tres maestros (varones): inglés, música y talla en madera. Además una maestra de educación física.

2.2.1 Visión y filosofía educativa

El colegio se funda en 1982. Su visión educativa se forjó a lo largo de estos años. El colegio está incorporado a la SEP, por consiguiente cumple con los programas que establece este organismo. No obstante, el colegio logra sus objetivos educativos de manera diferentes a las escuelas tradicionales. Una parte de su propuesta es con base en los principios de la Pedagogía Waldorf.

Esta propuesta educativa (*cf.* FERS, 1994) se ha convertido en una de las alternativas más singulares en la oferta educativa mundial. Desde su creación, en 1919, por el científico y filósofo austriaco Rudolf Steiner, se consolida como uno de los movimientos educativos de mayor fuerza en el mundo. Actualmente existen alrededor de 2000 instituciones relacionadas con este movimiento educativo.

Su propuesta pedagógica se fundamenta en la corriente filosófica llamada *antroposofía*, creada por el mismo Steiner. En términos generales la corriente steineriana afirma que el individuo no solamente está formado por un cuerpo físico, sino que además posee alma y una individualidad espiritual; por ello la educación debe contemplarlas de manera holista.

Los órganos de un niño recién nacido no están totalmente formados, el proceso continúa fuera del vientre materno. Dice Steiner que tal proceso requiere energía; cuando un niño se somete a prematura intelectualización, la energía que estaba destinada al desarrollo de los órganos vitales, se emplea en los procesos cognitivos, lo cual provoca desordenes físicos y anímicos. Por tal motivo, sostiene Steiner, antes de los siete años, que es cuando han terminado de formarse los órganos vitales, no debe hacerse un llamado al *intelecto*; la orientación educativa debe dirigirse a la *voluntad* del niño, la cual se expresa a través del movimiento. En el *segundo septenio* de vida el alumno vive intensamente la *emotividad* o el *sentimiento*. En esta etapa es importante que el niño enfrente la tarea del aprendizaje a través de *imágenes* y no de conceptos dirigidos deliberadamente al intelecto; sobre la *vivencia* deberá edificarse el aprendizaje intelectual. Al final del proceso didáctico el conocimiento llega a la *mente* (a la cabeza), pero a través del *corazón*; en otras palabras, se llega al *concepto*, pero a través de la *imagen*.

En el interior del niño existen fuerzas anímicas en formación que pueden ser aniquiladas cuando los niños, entre los 0 y 14 años, son formados mediante conceptos puramente intelectuales —como, según el CEG, lo hace la computadora. La pedagogía Waldorf afirma que la educación orientada por conceptos intelectuales y dirigidos al pensamiento de niños menores de 14 años, no solamente es un aprendizaje pobre, sino que también destruye el equilibrio interno del niño, lo cual podría provocar depresión, infelicidad, y excesiva rigidez en sus estructuras de pensamiento.

La Pedagogía Waldorf propone que el niño interactúe con la realidad sin hacer un llamado al *pensamiento* de forma deliberada y directa, más bien, en niños del nivel primaria, es a través de la *imagen* como el educando construye nuevos laberintos mentales que, finalmente, se traducen en conceptos contruidos de manera independiente.

Cada septenio de vida del individuo exige del docente una actitud diferente, por tal motivo debe conocer las fuerzas y facultades que yacen al interior del alumno para determinar la estrategia didáctica indicada.

Uno de los recursos esenciales en la pedagogía Waldorf es el *arte*. Esto se debe a que el arte es excelente precursor de *imágenes* y de *vivencias* personales; es a través de ellas como el niño elabora conceptos. Afirman que manos hábiles significan pensamientos hábiles. Las actividades artísticas permiten al alumno participar con la totalidad de sus facultades en la construcción, no solamente de estructuras neuronales, sino también de un equilibrio emocional. La transformación de la *imagen* en *concepto* logra establecer un contacto libre de estructuras adultas entre el niño y su mundo. Dado que se establece un acercamiento a la realidad, de acuerdo al estado de madurez del niño, se evita el cada vez más común estrés intelectual, además permite al niño contactar con su realidad de manera natural e individual. “El proceso comprendido entre la imagen y el concepto, tal como se ejercita en las Escuelas Waldorf, promueve el desarrollo de un pensamiento que busca redescubrir el mundo sin prejuicios” (FERS, 1994).

El CEG toma algunos principios de la Pedagogía Waldorf, entre los más importantes tenemos:

- El arte como hilo conductor.
- El ritmo como elemento presente en todas las actividades.
- La estructura general de la clase.

- Las necesidades del niño, y por ende la estrategia pedagógica, se determinan según el septenio de vida del alumno.
- El trabajo por *Épocas* (*cfr. Infra* apartado 3.1.1).
- La independencia hacia las TIC's en educación básica. (El programa Waldorf incluye el uso y estudio de las TIC's a partir de los 14 años).
- Algunos aspectos de la propuesta filosófica del Dr. Rudolf Steiner.

Otras características del colegio. Uno de los objetivos del CEG es cumplir con los requerimientos de la SEP. En términos generales cubren el programa de estudio apoyados en los libros de texto gratuitos.

Quizá su filosofía educativa es la que establece las normas a seguir dentro del colegio. Si bien trabaja bajo ciertos principios de la Pedagogía Waldorf, esta institución ha adquirido una personalidad propia, misma que expondremos a lo largo del análisis.

Otras características destacables de la visión pedagógica y filosófica del CEG son:

- Al instituirse como asociación civil el lucro queda en segundo término. Esta situación abre la posibilidad de que los intereses del niño se conviertan en el eje sobre el cual gira la institución.
- Para ellos el niño no es solamente una identidad material, sino que, sobre todo, obran dentro de él diversas fuerzas que determinan el enfoque pedagógico de la institución.
- El desarrollo del niño es similar al desarrollo de la humanidad, por lo que, según la edad del niño, le corresponde una etapa específica de la historia. Así, por ejemplo, los niños de sexto grado estarían en la época de la Roma clásica.
- El niño no debe usar instrumentos o herramientas que no sea capaz de comprender su funcionamiento. Por ejemplo, no utilizan herramientas eléctricas, sino mecánicas; tampoco usan medios electrónicos de comunicación.
- El colegio en general se mantiene lejos de modas comerciales, no utilizan imágenes de moda, como, por ejemplo, figuras de Walt Disney o "artistas" de televisión. De igual manera, las canciones y melodías que los niños aprenden no son producto de modas musicales, generalmente son obra de nuestras raíces mexicanas o de la música clásica.
- En términos generales los niños en el colegio trabajan con materiales naturales: lana virgen, estambre de lana o algodón, papeles con cierto contenido de

algodón, maderas diversas, cera de abeja, barro, etcétera. En la medida de lo posible evitan materiales sintéticos.

2.3 Grupo de sexto grado

Un día de clases del grupo de sexto grado inicia con la *parte rítmica*, desde esa plataforma se yerguen, como se muestra en el siguiente cuadro, las demás actividades del día escolar:

CUADRO 2.3 Estructura general en un día de clases

BLOQUE	HORARIO	ACTIVIDAD EJE
<i>Parte rítmica</i>	7:30 a 7:50 aprox.	<ul style="list-style-type: none"> • Alguna actividad artística: flauta, versos, canciones, rondas, etc.
<i>Clase principal</i> Trabajo con el pensamiento (no intelectualizante)	7:50 a 10 a.m.	<ul style="list-style-type: none"> • Recapitulación de la clase anterior • Nuevo tema y/o continuación del anterior
<i>Clases extra</i> Actividades que involucran la emotividad	11 a 12	<ul style="list-style-type: none"> • Música • Guitarra • Canto • Pintura acuarela
<i>Clases extra</i> Actividades que involucran la voluntad	12 a 2 p.m.	<ul style="list-style-type: none"> • Educación física • Manualidades • Talla en madera • Gimnasia <i>Bothmer</i> • Teatro

Fuente: autor, México, 2008

Nótese en el cuadro 2.3 los bloques de un día de clase. Están estructurados de tal manera que involucran las facultades del niño. La parte medular es la clase principal, se ubica en la mañana debido a que a esa hora la mente se halla en mejores condiciones para el trabajo intelectual. La estructura que presenta el cuadro se repite todos los días a lo largo del ciclo escolar.

CUADRO 2.4 Materias por semana

	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
7:30-10	Clase principal	Clase principal	Clase Principal	Clase principal	Clase principal
10-11	Refrigerio y recreo	Refrigerio y recreo	Refrigerio y recreo	Refrigerio y recreo	Refrigerio y recreo
11-12	Gimnasia <i>Bothmer</i>	Repaso	Coro	Música	Repaso
12-13	Música	Danza	Guitarra	Repaso	Inglés
13-14	Inglés	Manualidades	Talla en madera	Educación física	Pintura acuarela

Fuente: archivo del CEG, México, 2007.

En el cuadro 2.4 observamos que la clase principal es el pilar del resto de las actividades. A lo largo de cuatro o cinco semanas (una Época) la clase principal gira en torno a una sola materia.

A lo largo de la *clase principal* (ver cuadro 2.6) es posible observar las estrategias de enseñanza-aprendizaje y en general los recursos pedagógicos que se llevan a cabo entre maestra y alumnos en materias “no artísticas”. Por esta razón, el presente reporte define cómo se desarrolla esta clase y cuáles son los elementos más importantes de su propuesta. Las *clases extra* del segundo y tercer bloque, si bien son importantes para el desarrollo del niño como la primera, son materias extra que, para efectos de nuestra investigación, no es necesario describir con tanta precisión. Sólo presentamos algunos rasgos comunes entre ellas, características necesarias para el análisis final.

Una de las características esenciales en la *clase principal* es la manera como se produce el aprendizaje en el niño. De acuerdo a su propuesta pedagógica, el niño de sexto grado se encuentra en un septenio de vida (el segundo) que define el camino para llegar al conocimiento. Cada septenio de vida de una persona, como lo vimos con Steiner (*cf.* Fenelón, 2005; FERS, 1994), implica cierta orientación educativa, como lo observamos en el siguiente cuadro.

CUADRO 2.5 Características de los septenios de vida

SEPTENIO	PARTE PREDOMINANTE	VEHÍCULOS
De 0 a 7 años	Voluntad	Imitación, movimiento
De 7 a 14 años	Sentimiento	Imaginación e imágenes, emoción, vivencia, emulación
De 14 a 21 años	Pensamiento	Intelecto, conceptos, razón

Fuente: archivos del CEG, México, 2007.

De acuerdo al cuadro 2.5, el niño de sexto grado requiere involucrarse en el tema, no a través del intelecto, sino por medio del *sentimiento* (emotividad). El colegio propone que para respetar las necesidades internas de un niño en el segundo septenio de vida tiene particular importancia la vida emotiva.

La observación de la clase principal fue fundamental para observar esa ruta y por ende su observación fue de gran valor para el estudio. A diferencia de las demás actividades, en esta clase realizamos una observación detallada. A continuación presentamos una síntesis de los resultados.

CUADRO 2.6 Descripción general de la clase principal

QUÉ OBSERVAMOS	RESULTADOS
Materiales didácticos	<ul style="list-style-type: none"> ● Enciclopedias, libros, cuadernos fabricados en el colegio (llamados libros, lápices de color tipo “prismacolor”, crayolas a base de cera de abeja, flautas ● La mayoría de los materiales son de origen natural, tanto para la clase principal como para las actividades artísticas ● Objetos varios según la <i>Época</i>
Estrategias de enseñanza/aprendizaje (Ver figura 4.3 en conclusiones)	<p>Poseen una estrategia básica con ciertas variaciones de acuerdo a la materia, los elementos son:</p> <p>Narración, Imagen, emoción (vivencia), hacer algo (trabajar la voluntad), recapitulación y reflexión (al día siguiente), narración con elementos nuevos.</p>
Rol docente	<p>Es el orquestador. Aparentemente la clase gira en torno suyo. Es propiciador de situaciones pedagógicas. Es el “Yo” del grupo. Debe ser la “autoridad amada”</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● El desarrollo general de la clase a la luz de la teoría sociocultural de Vigotsky. principalmente las ZDP. Esto implica: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Formas y niveles de interacción de alumno-docente ➤ Formas y niveles de interacción de alumno-alumno ➤ Identificar recursos didácticos ➤ Compromiso del docente ante el rol de experto ➤ Logros del alumno en colaboración de la maestra ➤ Determinar en torno a qué gira la clase: enseñanza o aprendizaje (docente o alumno) ➤ Actividad lúdica ➤ Interacción verbal 	<p>Las formas están bajo control de la maestra, principalmente es a través de la palabra. Nivel de interacción alto</p> <p>Interactúan en momentos específicos, la maestra les permite hacerlo, por ejemplo, al realizar un dibujo: se ayudan, se aconsejan, etcétera. El nivel de interacción es alto en momentos y nulo en otros, depende de la actividad</p> <p>Son diversos los recursos, pero esencialmente giran en torno a la dimensión artística</p> <p>Observamos un alto compromiso en su labor docente. Es (el docente) el que sabe lo que el niño no sabe. Existe amplio trabajo previo a cada clase. Poco es espontáneo</p> <p>La maestra los <i>emociona</i> a través de su entusiasmo y de suscitar imágenes y vivencias. Esto provoca interés en el niño y los motiva a actuar. Esto le permite al niño descubrir cosas nuevas</p> <p>Aparentemente gira en torno al maestro, pero quizá el maestro es quien propicia el “giro” en el niño, tal vez, entonces, la clase gira en torno al niño</p> <p>Tiene un nivel elevado, pero no es de manera libre, sino coordinada por la maestra y generalmente con fines pedagógicos. Es como “jugar correctamente”</p> <p>Es esencial en el proceso. La palabra “pinta la imagen”, el niño la recrea en su interior</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Actitud del niño ante las estrategias de enseñanza ● Rol del alumno ● Actitud ante el experto 	<p>La reciben bien, se perciben entusiasmados, interesados, no cansados, pero en momentos se ven algunos distraídos, sin mucho interés</p> <p>Descubridor</p> <p>Ser como es él, como le corresponde a su edad</p> <p>Fabricante (y no receptor) de conceptos</p> <p>De respeto y admiración. Probablemente de emulación</p>
<p>Grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Trabajo grupal 	<p>En los días observados no detectamos trabajo en equipos, como se estilaba en la mayoría de los colegios. No obstante, por ejemplo, sí notamos trabajo en equipo al cantar en <i>canon</i>. En diversas actividades es evidente el trabajo en equipo, como los ensayos para presentar su obra teatral a final de año o el concierto de fin de curso</p>

Fuente: autor, México, 2008

El cuadro 2.6 muestra un panorama general de la clase principal. De manera sintética destaca algunos aspectos de un día de clases dentro del aula. A lo largo del documento analizaremos a profundidad la manera como se obtuvieron y sus resultados. Estos primeros resultados comienzan a dibujar *el cómo* lo hacen.

Clases extra. En forma paralelo a la *clase principal* se desarrollan las *clases extra* (cuadro 2.7). Estas clases son actividades que involucran acciones artísticas y de movimiento. No es objetivo nuestro analizarlas de manera individual, solamente detectamos características generales con la finalidad de identificar un hilo conductor común a todas ellas. Los resultados los sintetizamos a través del siguiente cuadro.

CUADRO 2.7 Actividades curriculares/Clases Extra

CLASES EXTRA	
CLASES	CARACTERÍSTICAS COMUNES
<ul style="list-style-type: none"> • Talla en madera • Guitarra acústica • Música (canto, flauta dulce y alto) • Tejido • Teatro • Pintura acuarela • Dibujo en carboncillo • Educación física • Manualidades • Gimnasia <i>Bothmer</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • No es casual que reciban estas clases, cada una tiene un fundamento pedagógico • La actividad está perfectamente delimitada por el maestro • Destaca un alto grado de <i>respeto a la técnica</i> • El nivel de orden y disciplina es alto • El nivel artístico es alto • Tanto maestros como alumnos en general demuestran deseo porque las cosas queden bien “a la primera” • Buscan un alto grado de respeto y seriedad hacia la clase • Procuran que los materiales utilizados sean de origen natural y de buena calidad • En ninguna de ellas ocupan recursos electrónicos o eléctricos, excepto en bailables y en ensayos para la obra de teatro de fin de curso donde usan un minicomponente para música de fondo o efectos de sonido • No trabajan con modelos o figuras comerciales, ni música de moda • Los productos se muestran a lo largo del periodo escolar, en diversas exposiciones y eventos a final de año

Fuente: autor, México, 2008

El trabajo artístico puede abordarse con diferentes enfoques y con un nivel diferente de responsabilidad. Las observaciones del cuadro 2.7 permitieron conocer el papel y la importancia que otorga el CEG a estas actividades, con ella encontramos que las *clases extras* tienen cosas en común, obedecen a una misma visión institucional, mismas que exponemos en el cuadro.

Técnicas y herramientas. El niño manipula diversos materiales y herramientas a través de una amplia gama de actividades artesanales y artísticas. Cada alumno entra en contacto con la materia a través de experiencias directas, a partir de fuentes reales y tridimensionales. El siguiente cuadro sintetiza las técnicas y herramientas en cada actividad.

CUADRO 2.8 Técnicas, materiales y herramientas en materias artísticas

ACTIVIDAD	TÉCNICA	MATERIALES Y HERRAMIENTAS
<u>Clase principal:</u>		
1. Dibujo 2. Dibujo en carboncillo 3. Tocar flauta 4. Manipulación de objetos de acuerdo a la época	Se dibuja en cuadernos (libros) de hojas blancas, principalmente a través de “mancha”. Se procura evitar líneas intensas. Ningún dibujo es tipo caricatura o de cómic Toman directamente el carboncillo con las manos y lo usan como si fuera un lápiz A través del método tradicional Tocar, oler, escuchar, probar, sopesar, etcétera, diversas materiales. Por ejemplo, en el caso de la <i>Época</i> de Mineralogía, los alumnos trabajaron, entre otras cosas, con <i>bombas</i> volcánicas traídas por maestros, alumnos y padres de familia, del volcán Xitle, en el cerro del Ajusco	<ul style="list-style-type: none"> • Crayolas a base de cera de abeja: cuadrada y tipo bastón. • Cuadernos (Libros) de fabricación propia. • El mismo papel del cuaderno • Carboncillos de origen mineral • Flauta dulce, flauta alto • Varias <i>bombas</i> volcánicas reales, entre dos y diez kilogramos de peso aproximadamente
<u>Clases extra:</u>		
1. Pintura 2. Manualidades 3. Talla en madera 4. Teatro Obra: “Androcles y el león” 5. Guitarra 6. Música 7. Danza 8. Educación física 9. Gimnasia <i>Bothmer</i>	Acuarela líquida con pincel sobre papel mojado Fabricación de animales de tela rellenos de lana. Son elegidos y diseñados por los propios niños Talla en maderas diversas. Realizan un escudo romano, un llavero de nogal, un perchero en pino, un barco vikingo, etcétera. Preparación y ensayos para su obra de fin de curso Guitarra española: piezas clásicas Canto, poesía e instrumentos musicales diversos, según la época del año en que se encuentren Danza regional Técnicas varias La que indica la especialidad	<ul style="list-style-type: none"> • Pintura acuarela orgánica, con pigmentos naturales • Papel <i>Fabriano</i> (con algodón) • Telas diversas y lana. • Diversas maderas, químicos y herramientas. • Vestuario y accesorios propios para la representación, incluido un minicomponente para efectos de sonido • Requinto • Diversos instrumentos: percusiones, piano, flautas barrocas, etcétera. • Minicomponente electrónico • Vestidos regionales • Artículos propios del bailable • Balones, colchones, aros de básquet, bastones, etcétera. • Bastones

Fuente: autor, México, 2008.

El cuadro 2.8 manifiesta la importancia que otorgan al trabajo a través de los sentidos. Notamos en todas la actividades el énfasis por el uso de materiales de origen natural, por ejemplo flautas de madera y no de plástico. Para ellos la vivencia directa a

través del arte y el movimiento con sus cuerpos, ejercitan sus sentidos, por ello la variedad de actividades y de los materiales que se muestran en el cuadro.

CAPÍTULO 3

EL CEG: UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE HOLISTA

No olvidemos que toda convivencia social, toda futura civilización humana, ha de fundamentarse directamente en el cultivo de los sentidos cognitivos, y que estos órganos sensorios, a su vez, sólo pueden desarrollarse correctamente si también los demás sentidos, es decir, el organismo sensorio global del hombre ha recibido, mediante educación y autoeducación, su debido cultivo.

W. Aeppli (s/f:134)

Hasta aquí expusimos un marco teórico, el procedimiento para la obtención de datos y los primeros resultados de nuestro objeto de estudio; todo ello nos permitió trazar una radiografía del CEG. Ahora, de acuerdo a los resultados obtenidos (expuestos en los *anexos*), en este capítulo analizamos su propuesta. Para tal efecto identificamos *unidades y categorías* de análisis.

El capítulo se divide en dos partes. La primera es un análisis para encontrar similitudes y divergencias entre el *deber ser* de su propuesta y *lo observado* de manera directa; para ello hacemos referencia a los resultados del trabajo de campo. En la segunda parte, con los resultados de la primera, vinculamos las posturas teóricas con el objetivo de investigación.

3.1 La propuesta pedagógica del CEG

Como ya lo expusimos, una limitante de la presente investigación es que el estudio del fenómeno es de tipo *transeccional*; significa que estudiamos a los sujetos dentro de su

comunidad en un solo momento. Por consiguiente, nuestro máximo acercamiento para encontrar *el cómo* y *el porqué* estará delimitado por ese espacio de tiempo.

La etnografía parte de un principio básico: no privilegia lo que los sujetos dicen que hacen, sino lo que hacen. Nuestra investigación intenta, a partir de identificar ese *hacer*, describir e interpretar cómo el CEG se erige dentro y, en cierto sentido, contra la inercia neoliberal y tecno-dependiente de una sociedad postmoderna. Pero ¿es posible hacerlo a partir de un periodo tan corto de observación? Parece difícil, quizá imposible. Por esta razón, y para acercarnos lo mejor posible a la realidad, apoyaremos los resultados de nuestra *observación directa* con los resultados de las *entrevistas* y el producto teórico de la revisión del *acervo bibliográfico* del colegio. Así, *lo que es*, resultado de la observación directa, se contrasta con *el deber ser* planteado por principios teóricos y percepciones educativas de las profesoras entrevistadas.

El fin último de una educación holista es el desarrollo íntegro del niño, significa que el *grupo focal*, las *entrevistas* a los niños y el *registro fotográfico*, se incluyen en *lo que es*. Los niños no hablan de un *deber ser*, sino que ellos expresan el resultado de *lo que es*. La clave para describir el *cómo*, estará en *lo que es* el CEG apoyado en los postulados teóricos y entrevistas a maestras. Por otra parte, los elementos para describir el *porqué*, estarán en los postulados teóricos y entrevistas a maestras, apoyado con los resultados de la observación directa.

El *deber ser* (lo que se dice) vs. *lo que es* (lo observado)

Mediante nuestra observación y con el acervo bibliográfico, inferimos que el CEG se apoya en un pilar central: el *conocimiento íntegro del ser humano*, es decir, el *deber ser* tiene bases *antropológicas*. Digamos que esta, en esencia, es la base del *cómo* lo hacen y, en cierto sentido, del *porqué*.

Los postulados teóricos de su propuesta afirman que la educación debe orientarse al desarrollo armónico de las facultades internas del niño. Estas facultades difieren según la edad del sujeto. En niños que cursan el nivel primaria tiene especial significado el universo *emotivo* o, como ellos lo llaman, *sentimiento*. Afirman que se llega al pensamiento vía la emotividad.

Entonces la *emotividad* es un canal o vehiculo a través del cual fluyen diversos elementos que finalmente llegan a la "cabeza". Para que esto ocurra, el CEG utiliza diversas estrategias bajo ciertos principios y todo ello sobre una base antropológica.

EL CEG busca el desarrollo armónico de las facultades del niño, para lograrlo es menester utilizar el mejor camino de acuerdo a su edad. Esa ruta, según ellos, es la *emotividad* (sentimiento). Para hacer uso de esa emotividad es necesario organizar la clase de tal forma que se involucren de manera *rítmica* diversos elementos. El hilo conductor para tal efecto es el *arte*.

Nuestro análisis inicial consistió en contrastar estos y otros pilares de su propuesta a través de la observación directa. Describir e interpretar cómo lo hacen, a través de observaciones, fue tarea compleja; no obstante, esta labor fue apenas un acercamiento gracias al cual realizamos interpretaciones.

Con los pilares expuestos a continuación intentamos trazar un mapa que permitió entender mejor su propuesta y así obtener conclusiones concretas. Este mapa está constituido por un *deber ser* cuyas fuentes son las entrevistas a maestras y los diversos documentos proporcionados por el colegio, entre ellos tenemos: el *Catálogo para la exposición con ocasión de la 44ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO en Ginebra*; *La modernización Humana de la Educación en México*; *Una educación hacia la libertad* (Informe del Movimiento Internacional de las Escuelas Waldorf); entre otros. De esta forma, el mapa que trazamos es obra de: a) lo que dicen estas fuentes, b) lo que dicen los sujetos y c) lo observado de manera directa.

Las entrevistas y observaciones de la clase principal fueron divididas en párrafos o *unidades de análisis* sobre las cuales identificamos *categorías* sobresalientes. Para efectos prácticos describimos la interpretación de resultados teóricos acompañado con “claves” que anotamos a un costado; intentamos relacionar lo que *se dice* con lo que *se hace*. Cada clave hace referencia a la observación directa y a las entrevistas. Si el lector desea verificar la “clave” citada para leer al detalle las *categorías* del párrafo o línea tendrá que acudir al registro en *anexos*. En el cuadro 3.1 detallamos el significado de las claves.

CUADRO 3.1 Claves usadas en el análisis

Ejemplo de una “clave”: (EA-2-17,18). Tenemos tres bloques separados por guiones. En el primer bloque puede aparecer: EA (entrevista abierta); CP (clase principal); RF (registro fotográfico); GF (grupo focal). El segundo bloque es para el número de observación o entrevista (sólo en caso que exista más de una); y el tercer bloque es para ubicar la línea o párrafo donde se halla nuestra cita. Así, en nuestro ejemplo, tenemos que:
EA= Entrevista abierta.
2= Segunda entrevista abierta.
17, 18= Dos citas: una en la línea 17 y la otra en la 18.
En los casos del Registro Fotográfico (RF) y Grupo Focal (GF) sólo tenemos dos bloques. Ejemplo: (RF-1,18,30)
RF=Registro Fotográfico.
1,18,30= Tres fotografías: la 1, la 18 y la 30.

3.1.1 Nueve principios fundamentales en su propuesta

De acuerdo a los resultados, encontramos que el CEG trabaja bajo ciertos principios esenciales que la dan sentido a su propuesta, que desde luego giran en torno al pilar central antropocéntrico. A continuación exponemos estos nueve principios, que no necesariamente están en orden de importancia.

Primero:

EL ARTE COMO HILO CONDUCTOR

Una frase que identifica al colegio es: “El arte de educar con arte”. Al ser el arte un hilo conductor inferimos que el arte no es el fin, sino un canal cuya dirección conduce hacia objetivos predeterminados. El CEG no es una escuela de arte, sino una escuela donde el fin del arte se convierte en un medio. ¿Un medio para qué? Según nuestra recolección de datos, la dimensión artística en el CEG es un medio por el cual fluye una serie de recursos pedagógicos que, utilizados de manera correcta, intentan lograr el sano desarrollo del niño. Para ellos la dimensión artística tiene dos aplicaciones (EA-2-17, 18):

La primera aplicación parece esencial en su propuesta. *La clase debe concebirse como una obra de arte*, como lo proponen Eisner (2004), por ende el maestro debe trabajar como un artista. Esto empieza desde el inicio de la clase cuando la maestra recibe a los niños con un saludo de mano y visual (CP-1,2,3-1,1,1) y termina con un verso o un canto (CP-1,2,3- 85,98,44). Entre estos dos límites ocurren cosas previamente estructuradas (EA-1-39 a 44), (EA-2-2 a 4c).

Para ellos la clase es como el desarrollo de un libro o una obra de teatro: tiene *prologo, contenido y epílogo* (EA-2-4b). El *prologo* comienza con la parte rítmica (CP-1,2,3-2,2,2) y la recapitulación de la clase anterior para ejercitar la memoria (CP-1,2,3-7,5,20); el *contenido* es información nueva (CP-1,2,3-14,42, 27); y el *epílogo* cuando se reflexiona.

De esta forma el niño no interrumpe el tema, sino que lo empieza y lo termina —una obra de teatro no la vemos por cachitos cada día. Para lograr tal proceso se requiere que la clase esté artísticamente diseñada (EA-2-17a), con creatividad y mucha imaginación. El docente debe preparar su clase un día anterior, elaborar una obra de cada tema, preparar el prologo, contenido y epílogo. En este sentido la exposición del docente, a través de la *palabra* (narración), juega un papel preponderante, como lo observamos en CP-I-7 y en general en las tres observaciones de la clase principal.

Los integrantes del grupo (alumnos y maestra) deben fluir en una dinámica artística, para ello se requiere un orquestador (la maestra) que planifique y estructure la clase de tal forma que impere un *ritmo* en la actividad grupal (EA-1-20,21a). En la clase principal observamos, efectivamente, un ritmo establecido por la maestra. La clase no es aleatoria, sino que tiene una organización previa. Obsérvese en qué momento aparece la categoría *Ritmo* en nuestro registro de observación de la clase principal. Notamos cambios de actividad bien definidos, ciclos establecidos, un “ir hacia dentro” y “hacia fuera”, como en CP-2-2,85.

Por ello, cuando hablan de una clase artísticamente diseñada, no se refieren exactamente a adornar el aula con objetos llamativos, o bien tocar algún instrumento musical; si bien son parte de la estructura colocar diversos objetos de acuerdo a la *Época*, incluidos sus propios trabajos (RF-12,53,54,91,93), o diversas actividades musicales (RF-103), más bien se refieren a que la estructura general de la clase debe ser una obra de arte. Esta estructura es algo que “no se ve”, no es una cosa, algo tangible, pero se siente, se percibe a través de la dinámica grupal; es algo así como el tiempo que no podemos mirar, pero somos concientes de su paso en nuestras vidas. Afirman que la estructura artística, y por ende rítmica, es patente, sobre todo, en el estado anímico del niño.

Digamos que en cierto sentido el sujeto que dirige la “orquesta” (el docente) se dirige a los “músicos” (alumnos) para que de manera coordinada interpreten alguna “pieza musical”; para ello el “director de cámara” deberá conocer funciones y capacidades de cada “músico” para sacar lo máximo de sus facultades. La diferencia es que dentro del aula no hay violines o chelos —aunque pudiera haberlos para alguna actividad especial—, sino capacidades internas del niño; es decir: afirman que hay un escenario orgánico henchido de *emotividad* (ejemplo: CP-1-22,39,55); de *voluntad* (ejemplo: CP-1-50); y *pensamiento* (ejemplo: CP-1-8,13,19), que habrán de tocarse por las fibras de una clase artísticamente concebida.

Si el docente logra crear esa atmósfera artística en cada clase, entonces desencadena la *imagen* y la *vivencia de primera mano* en el niño, como cuando la maestra dice con emoción y lenguaje claro: “¡Nosotros vivimos en la litosfera o corteza terrestre!” (CP-3-18). Se busca una clase diseñada de tal forma que involucre las *emociones* del niño, elemento básico —en el nivel primaria— para lograr sus objetivos.

La *segunda* aplicación es el arte como materia. Los niños llevan diferentes materias artísticas (guitarra, talla en madera, tejido, etcétera.) (Ejemplo: RF-76,77,78,100,101). Esta faceta del arte, en cierto sentido, se halla dentro de la primera: el arte como materia

es parte de una estructura artística mayor. Por ende, el arte como materia, obedece a ciertos objetivos pedagógicos. Cada actividad artística ejerce efecto diferente en el niño. Por ejemplo, la talla en madera lleva al niño “hacia fuera”; el tejido o un verso lo llevan “hacia dentro” (CP-1-5). Por tal motivo la institución diseña cada ciclo escolar tomando en cuenta la virtud de cada actividad y bajo este criterio la inserta en el plan de trabajo.



Imagen 3.1. Niños de sexto grado en clase de talla en madera. Fabrican un barco vikingo en madera de caoba y un escudo romano en madera de pino.

Realizar alguna actividad artística involucra la *emotividad* y *voluntad* del niño (obsérvese las categorías *voluntad* y *emoción* en el registro), le produce alegría. Durante la mañana el alumno trabaja con la parte *intelectual* (obsérvese categorías de *recapitulación* y *memoria*); durante la tarde trabaja con la *emotividad* y el *movimiento*. Es claro que la vida no sólo se piensa, también se actúa¹⁹. Parece que para el CEG es importante educar para el *pensar* y el *hacer*. Para ellos las actividades artísticas son una buena alternativa dado que enciende el motor de la emotividad. Exponen que la dimensión artística aplicada artísticamente permite involucrar y desarrollar la voluntad, la emotividad y el pensamiento. Este proceso, según ellos, permite el desarrollo íntegro de las facultades humanas.

El arte como materia implica el uso de las extremidades, principalmente de la *mano* (EA-2-23,24), para el desarrollo del pensamiento (*cfr.* Wilson, 2002). La institución hace alusión a la frase de Kant: “Las manos son el cerebro exterior del hombre”. Lo cual quiere decir que para el CEG las actividades artísticas están estrechamente vinculadas con el desarrollo cognitivo.

Otro aspecto relevante es que, a través de una concepción artística educativa, se puede *fortalecer la capacidad de asombro* en el escolar (EA-1-6a,6e,9a,10a,23a). ¿Cómo

¹⁹ Personalmente pienso que las cosas visibles y tangibles que dan testimonio del paso de la humanidad son aquellas que, evidentemente, primero se pensaron, pero que sin la voluntad de hacerlas no habría testimonio de ellas. El pensamiento sin la acción puede ser estéril.

no dejar de asombrarnos ante tanta información que hay en el ambiente? Una alternativa es observar con detenimiento las cosas sencillas de la vida (EA-1-4d), sin sobrecargar al niño con información difícil o imposible de digerir. Para ellos, la experiencia directa es una forma de respetar y fortalecer esa capacidad de asombro (EA-1-6a a 6f). El CEG afirma que hacerlo a través de las TIC's equivale a una *vivencia de segunda mano* que inhibe la capacidad de asombro.

Segundo:

TRABAJO POR ÉPOCAS

Una característica fundamental en su propuesta es el trabajo por *Épocas* (EA-2-8). Cada *Época* tiene una duración aproximada de cuatro o cinco semanas. Una *Época* significa abordar una sola materia por ese periodo (nótese en el registro que las tres clases observadas giran en torno a la *mineralogía*); es decir, no se pasa de una materia a otra durante el día, ni durante las cuatro o cinco semanas que dura la *Época* (como ocurre en la escuela tradicional). Al término de la primera *Época*, por ejemplo matemáticas, se pasa a una segunda *Época*, como puede ser historia.



Imagen 3.2. Observamos diversos minerales dentro del aula: bombas y piedras volcánicas, granito, mármol y sal. Se busca la vivencia de primera mano con objetos reales en su *Época* de mineralogía.

Cada materia en cada *Época* se acompaña de otras actividades, pero no de materias principales. Así, por ejemplo, los niños de sexto grado pueden estar en la *Época* de mineralogía, matemáticas o historia, etcétera, y tomar además actividades como manualidades, guitarra, talla en madera y gimnasia *Bothmer*.

Después de cubrir todas las *Épocas* se retoma nuevamente la primera; este proceso provoca que los niños *recuerden* lo *olvidado* de la primera *Época*. Afirma la institución que el *olvido* tiene un valor: *recordar* lo *olvidado* facilita que el niño se apropie del conocimiento. Esto es factible gracias al trabajo por *Épocas*.

Este ir y venir, a través de las *Épocas*, se efectúa durante el año (EA-2-6b). El proceso crea un *ritmo*. Afirman que trabajar mediante *Épocas* permite al niño contar con tiempo suficiente para profundizar y madurar cada tema, no solamente durante la rutina escolar, sino que, además, durante la experiencia onírica. No se trabaja solamente durante el día, sino que en la noche, al dormir, el conocimiento adquirido reposa y se reafirma en la mente del niño. Al día siguiente se ejercita lo aprendido a través del *recuerdo*, el cual es parte de la *recapitulación* (CP-1-7,8) y, así, comienza el ciclo nuevamente.

Tercero:

ESPIRAL RÍTMICA

La propuesta pedagógica del CEG, a lo largo del año escolar, tiene el aspecto de una espiral rítmica. Lo que hoy se hace se repite mañana (CP-1-6,7), pero con elementos nuevos (CP-1-9). De esta forma la espiral se desarrolla rítmicamente, cual comunión “orgánica” educativa entre alumnos y maestro.

NARRACIÓN. La narración es parte fundamental en su propuesta pedagógica (EA-1-7a) como podemos observar en CP-2-41,54 o en CP-3-18. La *Época* que cursaban al realizar nuestra investigación era la de *Mineralogía*. La maestra prepara el tema con un día de anticipación y lo expone a través de la *palabra* (EA-2-16). Generalmente se apoya con un dibujo con gises de colores sobre el pizarrón, estéticamente atractivo, con una técnica bien aplicada (EA-1-42). Observamos el énfasis de la maestra en la *palabra*, se nota *emocionada* con lo que narra (CP-1-39). Intenta contagiar a sus alumnos con su entusiasmo hacia el tema. Afirman que si la maestra no se emociona, los niños tampoco lo hacen. Se apoya en imágenes de enciclopedias, libros o revistas (CP-1-51/CP-2-49,55). EL docente debe poseer correcto uso del lenguaje, tiene el gran reto de que su *palabra* logre recrear la *imagen* en el niño.

IMAGEN. En este periodo evolutivo del niño es de particular importancia la *imagen*. Pero no se trata exactamente de una foto o algún dibujo —que son también parte del proceso—, sino, como dicen ellos: “Con la palabra estamos pintando la imagen” (EA-2-16). Esta imagen se presenta a través de la narración; después el niño la recrea en su mente. Cuando la maestra dice: “Hay una montaña muy alta...” (CP-1-7), intenta “pintar” la imagen de la “montaña” para que el niño la recree dentro de sí mismo. Según su

propuesta, la imagen mental desencadena una serie de reacciones internas, principalmente en su parte *emotiva*.

EMOCIÓN. La emoción, favorecida por la imagen, el entusiasmo de la maestra (EA-1-22), y en general por la estructura de la narración, provoca una reacción en la dimensión emotiva del niño. No es necesario demostrar cómo las emociones alteran nuestro organismo, basta recordar cómo un impacto emotivo provoca que nuestro corazón y respiración se aceleren. La alteración emotiva induce reacciones en el sujeto, como lo vimos con Bisquerra (2000), que lo estimulan a la acción de manera autónoma. La emoción es un motor poderoso que activa la voluntad en el niño; por ejemplo, cuando uno de los niños pregunta con emoción: “¿Han hecho erupción los tres juntos?!” (CP-1-16). El primer objetivo del docente, para cualquier actividad, consiste en *emocionar* al niño con el tema (EA-2-30). Esto los predispone para *el hacer* (desarrollo de la *voluntad*).

HACER. La emoción es un detonador del movimiento. Cuando el niño se emociona inmediatamente necesita canalizar tal sentimiento, y una forma de hacerlo es a través de la acción (Ejemplo: CP-2- 67 a 77). Parece que esta acción no es una imposición arbitraria, sino una reacción voluntaria, individual y autónoma (EA-1-27a). Notamos que el niño se encuentra deseoso de *hacer* algo con el tema en cuestión. Entonces la maestra sólo necesita aprovechar tal impulso orgánico para realizar algún producto: un dibujo, maqueta, pintura, canción, etcétera. Esta actividad la realiza el alumno con sus propias manos, y generalmente a través de materiales naturales. Después de la *vivencia* y el *hacer* el niño se halla listo para el *pensar*.



Imagen 3.3. Dibujo realizado por uno de los niños de sexto grado en la Época de historia. Según su propuesta, el primer paso es la narración del tema por la maestra (se pinta la imagen con la palabra), lo cual desencadena la vivencia en el niño, después se trabaja haciendo algo con esa vivencia, en este caso un dibujo acerca de “El mundo cotidiano de los Mayas”.

REFLEXIÓN. Después que el alumno creó sus propias *imágenes* (a través de la palabra del docente), se *emocionó*, e *hizo* algo con sus *manos*, ahora llega el momento de la *reflexión* acerca del tema; es decir, el trabajo intelectual o conceptual, por ejemplo, cuando la maestra pregunta: “¿Qué es un geiser?” (CP-1-19). Hay reflexión, pero no demasiada (EA-1-6e). Enfatizan que la estrategia de la maestra no debe seguir una ruta directa a la “cabeza” del niño, sino hacerlo a través del “corazón” (EA-1-7a), como lo propone Steiner (*cf.* FERS, 1994) y la A-CH. En otras palabras, llegar al *concepto* a través de la *imagen*, o al *pensamiento* a través de la *emotividad*. Primero se narra para “pintar” la *imagen* y emocionar al niño (ejemplo: CP-1-21); luego se *hace* algo con ello, como un dibujo (ejemplo: CP-1-53); finalmente la *reflexión* y el *concepto* (ejemplo: CP-2-95). Este proceso, según su propuesta, evita la intelectualización característica de los sistemas tradicionales y que, además, permite que el niño construya una representación personal de la realidad. El niño no debe reflexionar aquello que no haya pasado primero por la vivencia y la emoción.

RITMO. Cada día de clases en el CEG, como ya lo mencionamos, debe ser como una obra de teatro o una novela: debe poseer prologo, desarrollo (contenido) y epílogo (EA-2-4b). Después de completar el ciclo (ver figura 3.4, p.110) inicia uno más, pero esta vez incorporando algo nuevo (ejemplo: CP-3-27,29); es decir, al terminar el día escolar (el *ciclo* del día), el niño, durante la tarde y noche, reposa lo visto en clase, en especial durante el sueño. Al día siguiente la maestra busca traer a su memoria lo visto en la clase anterior (CP-3-20), para después unirlo al nuevo contenido del día. Esto crea una espiral de aspecto orgánico: un *ritmo* cotidiano insertado en el *ritmo* mayor de cada *Época*, el cual a su vez se desenvuelve dentro del ciclo mayor del año escolar. Afirman que con esto se activan de manera natural las partes orgánicas de cuerpo humano, como respiración, circulación y ritmo cardiaco. Este *ritmo*, según manifiestan, permite al niño cansarse menos, es algo así como ir a favor y no en contra del tiempo. Además exponen que el niño se siente seguro cuando sabe qué es lo que sigue (CP-3-19), cuando no tiene incertidumbre sobre lo que pasará (EA-2-4c).

El papel educador del ritmo. El CEG concibe al ser humano como una entidad *rítmica* inmerso en un cosmos igualmente *rítmico*. Experimentamos los ritmos del sueño y vigilia, que guardan estrecha relación con los procesos metabólicos, con el estado anímico y, en especial, con los procesos cognitivos.

Para ellos, hablar de diseño artístico, significa reconocer el papel educador del *ritmo* (EA-2-6b). A lo largo del año escolar el niño recibe diversas materias artísticamente estructuradas (rítmicamente); no son al azar, sino que obedecen a un criterio pedagógico. Obsérvese en el registro cómo las actividades se repiten los tres días, pero siempre añadiendo algo nuevo. En ellas el *ritmo* es un elemento esencial. Por ejemplo, la música (CP-3- 4 a 9) lleva al niño “hacia fuera”, el verso (CP-3-44) “lo regresa” (EA-2-3). La estructura artística de la clase, de las *Épocas*, y de todo el ciclo escolar, son un ir y venir, es “inhalar” y “exhalar”, es ir “hacia fuera”, luego “hacia adentro”, momentos para liberarse, otros para concentrarse. El *ritmo*, producto de una clase artísticamente diseñada, permite sincronizarse y beneficiarse con las partes rítmicas del cuerpo humano. Pero el *ritmo* no solamente juega un papel importante en los procesos vitales, sino además en los procesos cognitivos. Por ejemplo, el *ritmo* del *olvido* y del *recuerdo* característico en la propuesta del CEG: olvidar lo de hoy y recordarlo en la *recapitulación* de mañana (CP-3-20). Hacer esto, *siempre*, permite afianzar el conocimiento de manera rítmica.



Imagen 3.4. Niños de sexto grado con la maestra de gimnasia Bothmer. Es una actividad que requiere habilidad corporal, pero además un alto grado de concentración. Generalmente esta actividad es al final del día escolar.

El corazón del arte es el *ritmo*. El *ritmo* es capaz de unificar contrastes, y quizá esta unificación permita una dinámica orgánicamente estructurada. De ser así, la disposición de la clase no estaría en función de necesidades ajenas al niño, como pueden ser un currículum centrado en los requerimientos industriales (cfr. Carlgren, 1970), sino más bien en el *ritmo orgánico* del propio ser humano.

El *ritmo* está en toda su propuesta, no solamente en la música. El niño puede aprender las tablas de multiplicar, o el alfabeto, con ayuda de palmadas y pasos rítmicos, recitando poesías en sincronía de sus propios pasos.

Cuarto:

NI “PALOMITAS” NI CALIFICACIONES

La propuesta educativa del CEG no promueve las competencias. Una estrategia común en los colegios tradicionales es la competencia entre niños en todo tipo de actividades, ya sea de manera individual o grupal. Las propias calificaciones implican competencia. Colocar una “estrellita” o una “palomita” cuando la respuesta es correcta incita a la competencia entre los niños. En el CEG no ocurre esto, al menos no observamos ese tipo de estímulos (*cfr.* cuadernos en RF). En los cuadernos revisados no observamos calificaciones, “sellitos” de personajes de caricaturas televisivas, “estrellitas”, “palomitas”, o cualquier estímulo de ese tipo. Tampoco encontramos cuadros de honor o reconocimientos al más “inteligente”, mucho menos filas de burros o algún tipo de segregación por dotes especiales. Para ellos es importante no hacer esa distinción.



Imagen 3.5. Como ejemplo observamos cuatro imágenes tomadas de los libros (cuadernos) de los niños de sexto grado. Estos dibujos, al igual que todas las tomadas realizadas, no presentan calificaciones, palomitas o algún tipo de estímulo característico de la escuela tradicional.

El colegio no realiza exámenes. Si bien tiene diversos mecanismos de evaluación, no lo hace a través del típico examen. EL docente evalúa cotidianamente, lo hace a través de diferentes ejercicios, pero el niño no sabe que es evaluado. La calificación en el CEG no es una medida coercitiva. Existen boletas, las oficiales, se cumple con el requisito de la SEP, pero el manejo de notas es diferente al tradicional. En la medida de lo posible se mantiene alejado al niño de la calificación. La evaluación es individual, sin enfatizar las notas, más bien es descriptiva que valorativa. A final del curso, el cuerpo docente entrega por escrito (de puño y letra) a los padres de familia un documento que describe los avances del escolar, así como las dificultades que afrontó.

La evaluación individual no se realiza en función de lo que los demás saben, sino desde la perspectiva del desarrollo de sus propias facultades. Por ende, el empeño del niño no está en función de una calificación, se procura que el niño aprenda no como obligación, sino en libertad.

Quinto:

MANOS HÁBILES PENSAMIENTOS HÁBILES

Si el niño del nivel primaria, de acuerdo a la propuesta del CEG, no es un sujeto intelectual, ¿cómo hace para comprender su mundo? El CEG afirma que el niño sólo es *capaz de comprender* aquello que es *capaz de tocar* con sus manos. El adulto contacta con el mundo a través del intelecto, pero un niño necesita vivenciarlo a través de los sentidos, en especial del uso de la mano (EA-2-24).

Por esta razón, un día de clases en el CEG, no solamente para los alumnos de sexto grado, sino para todo el colegio, está saturado de actividades manuales (*cfr.* categorías AAM). Si bien el pensamiento participa en cualquier actividad, son la *mano* y la *emotividad* los protagonistas en los procesos cognitivos (véase la repetición de la categoría *emoción* en el registro de la case principal). Afirma el CEG que un niño que en su infancia realizó trabajos manuales (no digitales) desarrollará mejor sus capacidades de pensamiento (EA-2-29).



Imagen 3.6. Según el CEG, el trabajo manual es esencial para el desarrollo de la inteligencia. Su uso, como lo vimos con Wilson (2002), configura el desarrollo cerebral. Izquierda: La coordinación de mano, ojo y cerebro, en la talla de un escudo romano en madera de pino, según su propuesta permite un desarrollo holista en el niño. Derecha: un leopardo de tela diseñado y fabricado con las manos del alumno en la clase de manualidades.

Las actividades manuales realizadas en el CEG también llevan un orden de acuerdo a la edad del niño. Las facultades internas del alumno exigen el desarrollo de ciertas actividades manuales. Por ello los niños de sexto grado, antes de tallar madera,

primero modelaron cera de abeja cuando asistieron al primer grado. La dureza del material guarda cierta relación con los procesos formativos más íntimos.

Las actividades manuales también se relacionan con otras materias. El tejido, por ejemplo, evoluciona conforme a la edad del niño. Inician desde preescolar con un sencillo telar, y terminan los grados superiores tejiendo calcetines a cinco agujas o confeccionando animales de tela (Imagen 3.6). Cuando se llega el momento de tejer *punto de cruz*, en matemáticas trabajan *quebrados*, que a la vez corresponde con procesos internos en niños de esa edad. De esta forma el uso de la mano se correlaciona con otros sectores de las facultades humanas.

Sexto:

SICRONÍA EDUCATIVA

Para el CEG es prioritario el *desarrollo interno* del niño. Este desarrollo debe ser potenciado por el *diseño curricular*. Así, el *interés* que el niño muestre hacia la clase, delimitará su *aprendizaje*, como cuando el alumno participa emocionado por algún descubrimiento (CP-2-51). De la misma manera, para que el niño tenga interés, y por ende se propicie el aprendizaje, el diseño curricular deberá estar sincronizado con el desarrollo interno del niño (Figura 3.1). Ni antes ni después (EA-2-33): lo que ocurre en clase debe corresponder con lo que ocurre al interior del niño. Afirman que esto le permite un desarrollo armónico.

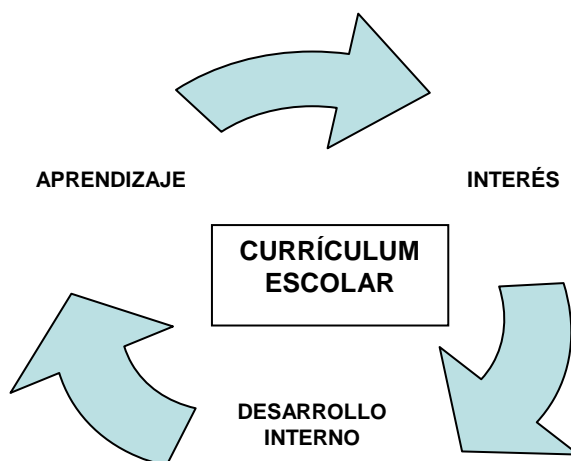


Figura 3.1. Muestra el ciclo básico alrededor del currículum en el CEG. Es un ciclo antropocéntrico dado que la base es el desarrollo interno del sujeto. Este proceso permite la sincronía curricular con las necesidades del alumno. (Fuente: autor, México, 2008).

Para ellos, el sincronismo pedagógico es fundamental. En el niño vive el hombre futuro, pero para llegar a ser hombre primero se debe ser niño, pero hay que serlo plenamente, *sin anticipar* o *retrasar* las experiencias que configuran la etapa de madurez por la que atraviesa.

Si su propuesta es correcta, pone en relieve el anacronismo de la educación actual. Es común observar, en la mayoría de los colegios, la prisa que se tiene para que el niño aprenda. Desde preescolar se presiona al niño para aprender a sumar, restar, leer, escribir, usar la computadora, crear niños “competentes” (*cf.* Elkind, 1999), lo cual es, a la luz de su propuesta, un llamado prematuro al intelecto que no concuerda con el desarrollo interno del niño. De esta forma, según el CEG, el aprendizaje no es genuino ni significativo ya que es arbitrario a la naturaleza del niño. EL niño debe *aprender por descubrimiento* (EA-2-32a) y no por recepción de conceptos terminados. ¿Cómo y cuáles son los procesos internos de acuerdo a la edad del niño? El CEG tiene su respuesta que parece no coincidir con el sistema educativo dominante.

Séptimo:

DE LA IMAGEN AL CONCEPTO

Uno de los pilares del CEG es la manera como se llega al concepto. Su propuesta es que el niño debe llegar al concepto, en la medida de lo posible, por sí solo (EA-1-29), pero con mediación del maestro. A lo largo de este análisis anticipamos ciertos elementos para lograr tal objetivo. A manera de síntesis diremos que la *emotividad* (para niños de nivel primaria) es el camino, que la *imagen* de la que hemos hablado juega un papel protagónico. Primero la *vivencia*, la *emoción*; luego *hacer* algo, trabajar con la *voluntad*; finalmente la *reflexión*, el trabajo *intelectual* o *pensamiento*. (EA-1-46d), (EA-2-14). Todo llega a la “cabeza”, la diferencia es la ruta para llegar a ella. Primero la imagen (vivencia), al final el concepto (reflexión).

Octavo:

RESPETO A LA TÉCNICA

Otra categoría predominante es el *respeto a la técnica* observada a lo largo del trabajo de campo (EA-1-33a,40b,42,43b), (EA-2-16). Cualquier actividad, sea manual, artística, académica, etcétera, el CEG exige que se ejecute lo mejor posible, respetando las técnicas establecidas (CP-1-44,49) (CP-2-22,23,28,36,59,66). Para ellos las actividades artísticas no son un escaparate publicitario, algo que se hace sólo por cumplir

con el requisito del arte. Es claro que se logra un elevado nivel estético en los trabajos realizados (*cfr.* RF), no solamente manuales, sino musicales.

En la observación de *clases extra* (actividades manuales y musicales) notamos la seriedad con la que se afronta la tarea. No es un hacer por hacer, sino que se busca realmente un elevado nivel artístico (figura 3.7). Para lograrlo deben respetarse las reglas propias de la actividad. Por ejemplo, en la clase de guitarra, es patente la precisión con la que se interpretan las melodías. La maestra (guitarrista profesional) vigila la correcta posición de el cuerpo, de las manos, el buen uso del banco para apoyar el pie, el ángulo del brazo, la manera de vibrar las cuerdas, la lectura de notas, etcétera. Igualmente en la clase de flauta, talla en madera, tejido, pintura, dibujo, canto, movimiento corporal y en todas las actividades observadas, desde luego también las académicas.



Imagen 3.7. El respeto a la técnica exige del alumno un esfuerzo mayor que le permite alcanzar niveles superiores en el desarrollo de sus facultades. Los estudios de Wilson (2002) en torno al desarrollo cerebral promovido por actividades que impliquen un esfuerzo sistemático, son prueba del valor de esta postura pedagógica.

Para lograr tal desempeño notamos el énfasis de las maestras para que los niños respeten esa técnica. Los alumnos no siempre cooperan, por tal motivo el docente ejerce su autoridad para el respeto a la clase y las normas propias de la actividad. La *disciplina* y *el orden* son fundamentales para respetar la técnica.

El *respeto a la técnica* es patente también en la *clase principal*. Sea matemáticas, geografía, gramática o cualquier materia del programa, se busca ese respeto: ejercicios matemáticos, elaboración de libros, dibujos, mapas, figuras geométricas y en general cualquier actividad, es vigilada por la maestra para que a través de una técnica bien aplicada se obtengan trabajos “dignos de observarse”.

Noveno:

EL DOCENTE: MOTOR DE UNA CLASE CENTRADA EN EL NIÑO

En una de las entrevistas con el *sujeto-tipo* preguntamos: “¿En torno a qué gira la clase?” (EA-1-19). La respuesta fue directa: “Es fuerte lo que voy a decir: gira alrededor

del maestro” (EA-1-20). Efectivamente, parece “fuerte”, sobre todo en tiempos modernos donde las ideas democráticas están en boga; además, por los aún vigentes principios de la *Escuela Nueva*. Parece un atrevimiento que la clase no gire en torno al niño, sino del docente. ¿Acaso es magistrocentrismo?

La observación de la *clase principal* arrojó elementos para inferir que en cierto sentido lo es, pero, de acuerdo a nuestra interpretación, más bien el docente es el motor que dinamiza la clase. Si la propuesta del CEG es el diseño de una clase *rítmica*, entonces vemos difícil una clase *espontaneísta* (como el modelo Montessori). El ritmo en la clase equivale al ritmo de una melodía: las cuerdas de la guitarra (para interpretar una melodía agradable) no se tocan sin “ton ni son”, requiere de respeto a la técnica para crear un ritmo, el sonido debe ser armonioso. Para ello entonces es necesario *disciplina* y *orden* y, por ende, alguien que lo propicie y vigile. El docente es el encargado de hacerlo, pero ese *hacer* gira alrededor del niño.

El *rol del docente* (EA-1-17,20,21a,22,23a,40b,44b,48c) debe propiciar un ambiente que permita el aprendizaje por descubrimiento, para ello debe anticipar la clase, prepararla, crear la *imagen*, desencadenar el universo *emotivo* que encienda la *voluntad* del niño; para lo cual, según el CEG, necesita de la dimensión artística. El ritmo no se logra por sí sólo, tampoco el niño es capaz de propiciarlo. Por ejemplo, en matemáticas, afirman las maestras que el niño debe descubrir la fórmula, pero no podría por sí solo, se requiere de la guía del maestro para lograrlo (EA-1-48a), (EA-2-32a). Esta marcada visión en la propuesta del CEG coincide con la *teoría sociocultural* de Vigotsky.

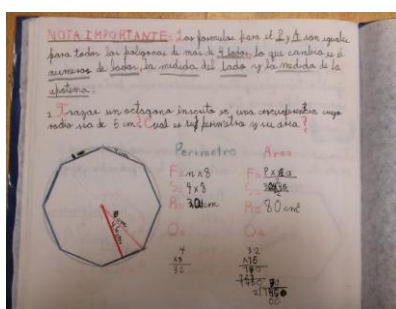


Imagen 3.8. Cuaderno de geometría donde observamos las fórmulas para calcular el perímetro y área de un octágono. Para llegar a estas fórmulas la maestra realizó diversos ejercicios previos para que el niño llegue, a través de un proceso reflexivo —similar a la mayéutica socrática—, por sí solo a la fórmula. Sólo después de saber su origen y significado, entonces la aplica.

Todo esto implica *respeto a la técnica*. El respeto supone *disciplina* y *orden*. Disciplina y orden significa el *ejercicio de autoridad*. ¿De quién? En el CEG, del docente.

El control de la clase es parte importante para el logro de sus objetivos. Notamos el énfasis que pone la maestra para mantener el orden y el silencio en determinados momentos. Afirman las maestras que el niño necesita alguien que sea capaz de mantener el orden (CP-1-5,24,27,35) (CP-2-14,19,25,27,69), “alguien que tenga la última palabra, alguien que sabe acerca de cosas que ellos no saben” (EA-2-30). Exponen las maestras que el niño necesita un sujeto en quien confiar, a quien emular, el maestro debe ganarse tal respeto, pero lo gana por amor y admiración. Uno de los objetivos del CEG es que cada maestro logre ser una *autoridad amada* para los niños, sin duda un reto difícil de lograr y de gran responsabilidad, sobre todo porque el docente, según la propuesta del CEG, acompañará a sus alumnos los seis grados de la escuela primaria.

3.1.2 El CEG y su visión del contexto sociocultural

La visión del CEG acerca de las TIC's. La posición del CEG frente a las TIC's, en particular hacia la CP-I, no es tecnofóbica, para ellos simplemente no son necesarias (EA-2-35). Podríamos decir que su postura es más bien tecno-independiente, pero una independencia producto de una *tecno-conciencia* (EA-1-13,23b,36,46e). Afirman que el niño no debe entrar en contacto, de manera constante y sistemática, con aquello que no sea capaz de comprender su funcionamiento. Por ejemplo, colocar a un niño de 11 años frente a una CP-I equivaldría a colocar a un ciudadano romano clásico (de la época antes de Cristo) frente a una CP-I. En este caso hablamos, desde luego, de un anacronismo, pero es una comparación que refleja el pensamiento del CEG.

El CEG, como lo propone la pedagogía Waldorf, utiliza las tecnologías de información y comunicación (EA-1-36), pero en sincronía con la etapa de desarrollo del niño. Por esto es que hablamos de tecnofilia. Esta analogía lo explica: “Del Niño al Adulto”: “De la Máquina de Vapor al Ordenador” (*cf.* FERS, 1994:50-51). En el CEG es importante que el niño conozca el desarrollo y función de la técnica, para ello debe introducirse a partir de los procesos más elementales, como por ejemplo: tallar madera o modelar barro. Así como el ser humano primitivo evolucionó elaborando simples, pero significativos trabajos manuales, con herramientas muy sencillas, también el niño moderno (de educación básica) necesita, por una parte, vivenciar la fabricación de objetos diversos con sus propias manos (ejemplos: RF-61 a 68, 74,75) y, por otra, utilizar herramientas —para conocer su funcionamiento— con principios mecánicos básicos. Por ejemplo, los niños de sexto año del CEG, en la clase de talla en madera, no utilizan taladro eléctrico, sino un berbiquí (taladro mecánico accionado por la fuerza del brazo). Al

girar con sus manos la manivela del berbiquí el niño observa, se emociona, y experimenta (EA-2-36) los más elementales procesos mecánicos de la física, que para él son fenómenos comprensibles dado que corresponden a su etapa de desarrollo. Según el CEG, esto garantiza que el alumno, en un futuro, podrá engarzar de manera significativa (no arbitraria)²⁰ el conocimiento que tiene sobre el funcionamiento mecánico del berbiquí con el moderno taladro eléctrico.

De igual manera ocurre con las TIC's:

En base a una experiencia práctico-manual la enseñanza de las matemáticas y la física se constituyen en vías pedagógicas sobre las cuales los alumnos son introducidos en los problemas de la informática y el ordenador (FERS, 1994: 50).



Imagen 3.9. Observamos algunas herramientas usadas en sexto grado en la clase de talla en madera: gubias tipo media caña de diferentes medidas, prensa, arco de calar, soporte para tallar y marro de madera. Ninguna de estas herramientas son eléctricas, muestran principios mecánicos básicos que, en grados superiores, el alumno podrá engarzar a procesos mecánicos con tecnologías más modernas.

Podríamos decir que se trata de una *tecno-conciencia*. La máquina debe estar al servicio del ser humano, y no al revés; por ello es importante la manera de introducir al niño en el uso de las TIC's. El CEG sólo tiene los niveles de preescolar y primaria, pero si tuviera grados superiores, como nivel medio superior, entonces sí, a esa edad los jóvenes se introducirían al uso y conocimiento de las TIC's, pero lo harían progresivamente, desde sus principios básicos, hasta las complejas tecnologías actuales. Así como el ser humano evoluciona, de la niñez a la adultez, la ciencia y la tecnología lo hacen también: desde los principios mecánicos como la palanca, pasando por el alfabeto Morse como el primer código, por la leva, la rueda, el eje, la máquina de vapor, los telares, y así

²⁰ Este es uno de los principios básicos *constructivistas* del *aprendizaje significativo* que propone D. Ausubel (1978).

sucesivamente hasta los principios de la tarjeta perforada y los ordenadores modernos. Es importante que el niño *experimente de forma evidente* (FERS, 1994:51) las transformaciones de la ciencia y la tecnología como un aspecto del desarrollo humano. Dice el CEG que tal estrategia libera al ser humano del “espejismo” provocado por las tecnologías modernas y a su vez establece una relación responsable con ellas (EA-2-35).

Consecuencias de la inercia ideológica moderna. El CEG afirma que la inercia ideológica social centrada en políticas tecno-comerciales provoca alteraciones en el niño. Según el CEG, la política comercial no es ética con las necesidades internas del niño. Cada día los infantes tienen más información a la mano, están permanentemente expuestos a impresiones sensoriales con fines lucrativos, son víctimas del *culto a la estimulación* (EA-1-2c). Afirman que esto afecta de manera preocupante el sano desarrollo del niño. Un ejemplo de ello es que los niños modernos comparados con los de hace unos años “están visiblemente más nerviosos” (EA-1-2a,b,c,d). Al CEG le preocupa el creciente déficit de atención en niños expuestos a las TIC’s (EA-1-18), afirman que provoca alteraciones en la *percepción intrapersonal* (EA-1-2a). En la observación de la clase principal fue evidente la falta de atención de algunos alumnos, como fue el caso de tres de ellos²¹ (CP-2-77/CP-3-12). La maestra de grupo mencionó que estos niños están muy expuestos a las TIC’s en casa. Para ellos existe correlación entre déficit de atención e hiperactividad y uso de la CP-I por menores de edad.

Actualmente se da mucha importancia a las competencias que se van a necesitar para enfrentar la vida moderna, pero poca importancia se le da a las actitudes (EA-1-4b). En la era moderna hay un culto a la hiperestimulación (EA-1-9a,18,46g) lo cual puede hacer que pasemos por alto las cosas verdaderamente significativas para nuestras vidas. En especial los niños son objeto de este bombardeo de imágenes, sonidos, conceptos, productos, sabores, aromas, formas, etcétera. Gran parte de ello les llega a través de las CP-I. Las TIC’s son buenos medios, el problema es que “meten en el mismo saco cosas valiosas, como material científico, con las no valiosas, como la manipulación, ya que llega por el mismo medio” (EA-1-2d).

Otro de los problemas de la CP-I es que presenta todo ya terminado, hay poco trabajo por parte del niño (EA-2-20a), esto provoca rigidez en el pensamiento (EA-2-20b). Las imágenes, sonidos, conceptos, colores, en la CP-I están terminadas, poco deja a la

²¹ Por razones de confidencialidad de los alumnos investigados se omiten sus nombres.

imaginación del alumno. Según el CEG, el docente no debe otorgarle las cosas terminadas, sino que, por ejemplo, a través de la palabra debe suscitar la imagen, pero es una imagen fabricada por el propio alumno (EA-1- 46a a 46d).

Otra consecuencia observada por las maestras es el cansancio provocado por la CP-I. Afirman, de acuerdo a sus veinte años de experiencia, que los niños expuestos constantemente a la CP-I son visiblemente más lentos, cansados, afectados en su voluntad (EA-2-22). Esto a su vez provoca una despersonalización del pensamiento (EA-2-20b).

El CEG contra la intelectualización infantil. De acuerdo a los periodos evolutivos por septenios propuestos por el CEG, el niño pasa de la *voluntad* a la *emotividad* y finalmente al *pensamiento*. Esto significa que un niño, por ejemplo de 10 años, no debe estimularse intelectualmente de manera directa. Como lo mencionamos a lo largo del documento, el niño de primaria debe llegar al *concepto* a través de la *imagen*. El CEG propone una *ruta para llegar al concepto* (EA-1-4d,12,23b,24,25,33) diferente a la tradicional.

La educación, desde sus inicios, utiliza los recursos disponibles en su espacio-tiempo. Así, los sistemas modernos utilizan las TIC's como herramienta fundamental. Pero el problema de las TIC's, según el CEG, radica en que son instrumentos que apelan directamente al intelecto del sujeto; si se trata de niños de educación primaria, significa realizar un llamado al intelecto de forma prematura, provocando una desequilibrante intelectualización infantil. El exceso de información induce intelectualización, esto implica reflexión antes de asombro (EA-1-9b).

Como alternativa holista, el CEG pugna por respetar y desarrollar de manera correcta las facultades integrales del niño. La intelectualización, según ellos, tiene graves repercusiones en su desarrollo, no solamente en el presente, sino para su vida futura adulta.

Al parecer, la tendencia moderna se orienta a que el niño, lo más pronto posible, piense como adulto. Generalmente se dice que si un niño piensa como adulto es un sujeto inteligente, pero, según la propuesta del CEG, el niño no hace más que repetir conceptos arbitrariamente en su mente; en otras palabras, intelectualizado por la inercia educativa de una sociedad de políticas neoliberales, tecno-dependientes y de una visión industrial que promueve "el cuanto antes mejor". Para el CEG, la prematura intelectualización significa quitarle al niño la oportunidad de crecer de acuerdo a sus más íntimas necesidades físicas y espirituales.

3.1.3 Los niños y su visión sobre la propuesta del CEG

Identificamos los pilares de su propuesta, no obstante estos carecen de sentido si no atendemos la parte medular de su quehacer institucional: el niño. *El cómo y el porqué* lo hacen tiene como objetivo central el alumno. ¿Cómo observan y sienten el fenómeno los alumnos del CEG? ¿Cómo perciben la ausencia de las TIC's dentro del aula? ¿Cómo perciben la propuesta pedagógica? ¿Qué tan alejados están de la CP-I? Para intentar responder estas y otras preguntas realizamos un grupo focal y entrevistamos a niños de sexto grado. A continuación analizamos los resultados de ambos instrumentos.

La relación de los niños con la CP-I. Los instrumentos arrojan una clara respuesta: los niños de sexto grado entrevistados sí están en contacto con la CP-I. El 87% manifestó darle cierto uso; el 92% lo hace en casa. El 100% le da principalmente tres usos: diversión, Chat y correo. El 92% la usa dos horas o menos por semana. Esto significa que, por una parte, no hay pleno convencimiento de los padres acerca del no uso de las TIC's en casa; pero, por otro lado, usarla dos o menos horas por semana significa que los padres sí la limitan (GF-13). Parece que hay cierto apoyo a la propuesta del CEG en casa, pero no total. Esto confirma la aseveración de una de las maestras entrevistadas: "Es una ilusión que no las usen, en casa lo hacen" (EA-2-27). Entonces tenemos que: en casa usan la CP-I; en el colegio no lo hacen. ¿Cómo perciben esta situación los niños?

Encontramos que los alumnos parecen estar satisfechos con esta dicotomía. Preguntamos que si tienen amigos que usen la CP-I en su escuela; después, a los que contestaron que sí, preguntamos que si les gustaría cambiarse a la escuela de su amigo. El 100% contestó que no. Además, el 92% piensa que a su amigo sí le gustaría cambiarse al CEG, expusieron que lo harían por el arte y las manualidades. Encontramos niños que sí les gustarían clases de computación en el aula, pero cuando sugerimos que entonces les quitarían una clase que ya tiene, como talla en madera; de inmediato el niño dijo que entonces no, prefiere talla en madera (GF-14 a 17). Al parecer no desean que la CP-I sustituya el arte (GF-34,35,36).

En esta polaridad, entre el uso y el no uso de las TIC's, parece que los niños reconocen, para sorpresa nuestra, gran parte de los objetivos y filosofía del CEG. Encontramos que los niños aceptan como "bueno" y justifican el proceder del colegio. Hay *reconocimiento de la filosofía escolar* (Ver categorías RFE en GF). Mencionan que "aprendes más haciéndolo con tus manos que con la CP-I" (GF-46). Reconocen las ventajas del uso de las TIC's (ver categorías RVT), (ejemplo: GF-28,29,30), pero parecen

no ponerlas a competir una con la otra; es decir, disfrutaban la propuesta del CEG a través del arte, pero saben que las TIC's ofrecen beneficios que en casa disfrutaban.

No ven necesario el uso de la CP-I en el aula (GF-5,53,61) dado que lo que hacen en el CEG cubre sus necesidades. Los datos recopilados son evidencia de que los niños se sienten satisfechos con la propuesta pedagógica del CEG (GF-66), parece que la dimensión artística aplicada al ramo educativo cumple con sus necesidades.

En el fondo apreciamos el reconocimiento por parte de los niños de que lo que hacen en el CEG es algo especial, que no se encuentra en cualquier parte, que sus actividades artísticas y artesanales no las harán en casa; no obstante, las oportunidades para el uso de la CP-I las tendrán en todo momento (GF-2) y a lo largo de sus vidas.

Percibimos sentirse felices por los recursos didácticos del CEG. Los notamos satisfechos y emocionados por lo que hacen en clase. Apreciamos que buscan clases bonitas, divertidas (GF-11,22,67), parece que no tanto interesantes, esto confirma lo expresado por una de las maestras: "El niño dice, qué clase tan bonita y no qué clase tan interesante" (EA-2-13).

Podemos concluir que el niño reconoce ventajas y usos de la CP-I, pero que por ningún motivo las cambiaría por las actividades del CEG. Saben que dentro del CEG hacen cosas que quizá no volverán a hacer en sus vidas, y que la CP-I la tendrán siempre. Para ellos, lo que hacen en el CEG, es algo bello, les emociona, aparentemente cubre sus necesidades, sobre todo emotivas y de movimiento (voluntad), como notamos en GF-86.

Es claro que los niños no renuncian a las TIC's, al contrario, las usan y reconocen su valor (ver categorías RVT). Cuando preguntamos: ¿Qué es lo que disfrutas más en tu vida diaria? Un 27% contestó actividades que guardan relación con las TIC's, contra un 33% de actividades relacionadas con manualidades y arte.

Los niños y su maestra. Percibimos una clara admiración por su maestra, se sienten satisfechos y seguros con ella. Los resultados indican que al 100% le gusta como da la clase. En cierto sentido se sienten felices, no tanto por lo que la maestra les enseña, sino por el cómo lo hace. Por ejemplo, les gusta ver cómo pinta (GF-22,25). Pero no solamente por sus habilidades artísticas, sino por su actitud: "es correcta y honesta" (ver pregunta 18, registro *entrevistas a alumnos*), dijo una de las alumnas. Al parecer por esta razón aceptan su autoridad, quizá la *autoridad amada* a la que se refiere el CEG. Nuestra percepción es que aceptan su autoridad, no con resignación, sino con respeto (GF-49).

Encontramos que los alumnos reconocen el interés de la maestra por ellos. Quizá para el alumnado es más importante que se interesen en ellos que lo que aprenden. Destaca que el 22% percibieron el desinterés por ellos en otros colegios. El grupo investigado parece apreciar el interés por parte de su maestra (GF-77).

En términos generales observamos al grupo sentirse orgullosos de ella, la miran como alguien que sabe, y que lo que hace les beneficia. Les agrada su manera de enseñar, la manera como se dirige a ellos. El 40% destacó que les gusta como narra y explica la clase. Afirman que les hace pensar, les permite descubrir (GF-85).

Reconocimiento del valor del arte. Una de las categorías recurrentes en el Grupo Focal es el *reconocimiento del valor del arte* (ver categorías RVA) por parte de los alumnos. Este valor lo notamos a lo largo de toda la investigación. El arte les produce emoción (ejemplo: GF-67), lo cual es el principio que desencadena la *ruta para llegar al concepto* (ver categorías RC). Dicen las maestras que “el arte es casi como una inyección de alegría” (EA-2-18b), esto lo confirmamos en la observación de la clase principal (ver categorías *emoción*) y en las charlas con los niños (GF-80).

Observamos —con lo cual confirmamos lo expuesto por las maestras— las dos dimensiones del arte. En primer lugar, los niños disfrutaban de lo que el arte hace por ellos. A través de esa dimensión obtienen diversión y emoción (ejemplo: GF-67), como todas las actividades artísticas y artesanales. También resuelve la necesidad que los niños tienen de movimiento (GF-59,65,86,87). Es decir, reconocen valores en el arte como materia.

En segundo lugar, y más que reconocer, perciben o sienten la naturaleza artística de la clase; no lo dudan, les gusta la manera de enseñar. Los niños reconocen el arte como materia, pero no están precisamente conscientes que la clase ostenta una estructura artística, pero la perciben (GF-86). No obstante, cuando se les pregunta: ¿Qué te gusta de tu escuela? Un 60% contestó: la manera como enseñan. Parecen estar contentos así como están (GF-66), se sienten bien, se divierten, aparentemente no se aburren. La perciben diferente, quizá sea esa manera artística de concebir la clase lo que les hace sentirse bien (GF-95).

Vivencia de primera mano (VPM). Otra categoría sobresaliente es la *vivencia de primera mano* (EA-2-2c), la cual está directamente relacionada con las categorías *emoción* y *arte*. Notamos la necesidad que tienen los niños por vivenciar las cosas de manera directa con

el fenómeno, no imitar la realidad, sino experimentarla con sus sentidos (GF-36 a 39,46,62).

De acuerdo a los datos obtenidos es patente la necesidad que tienen los niños de hacer las cosas por sí mismos, ser ellos los actores directos sobre el fenómeno, que sus manos y sus cuerpos manipulen el espacio y los materiales con los que desean interactuar (GF-87). Esta situación les permite disfrutar su escuela (ver categorías DE) y, por ende, ver en la CP-I cierta limitante (ver categorías LT). Notamos cierto orgullo y sentido de propiedad en las cosas hechas con sus manos (GF-73,88,90,92). Para ellos la VPM les permite hacerlo.



Imagen 3.10. La vivencia de primera mano les permite experimentar el proceso en la fabricación de estas obras. Entre el objeto y alumno no hay intermediario. Sus manos, de forma directa, modifican la materia, la viven y se apropian de ella con todos sus sentidos. Izquierda: Porta llaves en madera de nogal con una red tallada con gubias. Derecha: Un gato de tela diseñado y fabricado por ellos mismos.

Los gustos de los niños. En este sentido los datos obtenidos fueron contundentes: lo que más le gusta a los niños es la concepción artística y las labores musicales y artesanales (manuales). El hilo conductor del CEG es el arte; cuando preguntamos: ¿Qué no te gusta de tu escuela? El 65% afirmó gustarle todo. Al preguntar: ¿Qué te gusta de tu escuela? El 100% de las respuestas se centraron en recursos didácticos, actividades artísticas y docentes. Es clara la inclinación que tienen los niños para la talla en madera, percibimos un elevado interés hacia esa actividad. Al preguntar por las tres actividades que más disfrutaban, en orden de importancia, la talla en madera sobresalió considerablemente: el 66.7% la colocó como número uno. La más cercana fue alguna actividad física con 20%. Talla en madera fue la única actividad que siempre apareció en una de las tres opciones.

En este sentido podemos concluir que el grupo observado tiene clara preferencia hacia las actividades artísticas y artesanales, en especial por el uso de las manos sobre

objetos tangibles y de materiales naturales, como lo es la fabricación de un barco vikingo en madera de caoba y cedro; o al interpretar *Romanza Anónima* en la clase de guitarra; o experimentar el espacio con sus propios cuerpos en clases como *gimnasia Bothmer*.

Al parecer el “talón de Aquiles” del CEG es el tamaño de la escuela. Si uno de los objetivos del CEG es el desarrollo de la voluntad y, como ellos dicen, ésta la expresan a través del movimiento, quiere decir que su movimiento lo tienen restringido. Quizá entonces los niños no pueden expresar totalmente esa libertad del movimiento. Los niños fueron claros cuando preguntamos: “Qué te gustaría que tuviera la escuela (algo que no tenga)”, el 53% contestó: más espacio. Esto confirma la postura del CEG de la necesidad del movimiento en el niño, pero a la vez pone en relieve una de sus limitantes: la escuela está construida en una superficie de 270 metros cuadrados, es pequeña.

3.2 El CEG frente a la inercia tecno-dependiente de la sociedad de la información

El análisis realizado hasta aquí proporcionó los ejes o pilares de su propuesta. Ahora, de acuerdo a ellos, los confrontamos con los objetivos del estudio, es decir, los contrastamos con nuestras preguntas y enunciado de investigación. En este apartado ya no hacemos alusión directa a las citas de las categorías detectadas en el subcapítulo 3.1, sino utilizamos los resultados de manera sintética.

3.2.1 ¿Cómo resuelven las necesidades educativas sin el uso de las TIC's?

Parece que en cierto sentido Joseph Weizenbaum (citado en Roszak, 1990: 70-75) anticipó la respuesta cuando se refiere al ordenador: “Una solución en busca de problemas”. Como toda institución el CEG tiene problemas, pero para ellos ninguno de tipo pedagógico que la CP-I resuelva. Lo que se puede hacer con la CP-I no es necesario dentro de las aulas del CEG. Esto significa que la manera como resuelven las necesidades educativas no tiene correlación con los aportes de la CP-I.

Los objetivos educativos del CEG se ubican en una dimensión ajena al universo donde se halla la CP-I. El CEG no utiliza estas tecnologías, no por un pleito emocional o porque piensen que son “malas” o por simple tecnofobia, sino por una concepción particular de las TIC's, por algo que, de acuerdo a su propuesta, denominamos:

tecnofilia-consciente. Las necesidades educativas las resuelve sin las TIC's simplemente porque de acuerdo a sus ideales educativos, en el nivel escolar primaria, aún no es necesario tal binomio. Explicarlo es sencillo. El CEG tiene como objetivo fundamental el desarrollo de las facultades humanas de manera armónica e integral; para llegar a ese fin escogen los recursos indicados. En este proceso y a esa edad, según el colegio, la CP-I es un estorbo y no una solución.

Esto significa que el CEG no parte del principio de que las TIC's son necesarias y que por consiguiente hay que sustituirlas por otros recursos; nadie busca sustituir algo que no le es necesario. De acuerdo al programa del CEG, y de los principios de la Pedagogía Waldorf, el uso y estudio de las TIC's es indicado a partir de los 14 años. Por consiguiente su uso en nuestro objeto de estudio no es aconsejable.

Los máximos ideales educativos, como lo estipula nuestra Carta Magna y la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en esencia buscan el desarrollo armónico de las facultades y de la personalidad del niño. Según el CEG esto se logra, no a través de tecnología moderna (electrónica), sino de otros mecanismos ajenos a las TIC's. Entonces: ¿Cómo lo hacen?

Queda claro que la base de su propuesta es *antropológica*. Y para ellos la mejor forma de tocar las fibras de la naturaleza humana, en niños menores de 14 años, es la *dimensión artística*. El niño es el centro del quehacer diario en el CEG. Entonces, cómo hacer para respetar y desarrollar la naturaleza antropológica del niño en aras de una sana educación. El CEG trabaja desde diferentes frentes para atender las necesidades de sus alumnos, pero todo ello alrededor de una filosofía *antropocéntrica*.

Plataforma antropológica. La filosofía institucional del CEG se erige sobre los pilares de una particular concepción del ser humano. Para ellos cada sujeto es una entidad material y espiritual²², por consiguiente toda propuesta educativa debe contemplar ambas realidades. Significa que a través de la naturaleza humana circulan fuerzas que van más allá de lo material, que existe un universo emotivo y volitivo difícil, quizá imposible, de observar y cuantificar. ¿Qué significado tienen estas fuerzas que yacen al interior del niño? Para el CEG, la edad del niño determina las características de tales fuerzas y exige una actitud y estrategia pedagógica particulares dentro del aula. Lo que ocurre al interior

²² Para el CEG el término *espiritual* no tiene relación con algún tipo de religión institucionalizada, secta, la práctica de ritos, o cualquier manifestación centrada en cultos religiosos de este tipo.

del niño debe respetarse y fortalecerse por los sistemas educativos; por ello debe predominar una visión antropocéntrica educativa.

A la luz de estas consideraciones, encontramos que el CEG propone que todas sus áreas sean congruentes con su plataforma pedagógica. No solamente dentro del aula se aplican sus principios, sino que también lo hacen —al menos parecen intentarlo— la parte administrativa, y en general los sujetos que integran la institución en su vida diaria.

Los tres pilares de su propuesta

De acuerdo a los resultados obtenidos podemos concluir que el CEG se erige sobre tres pilares fundamentales. Estos pilares emergen de una plataforma filosófica común: una concepción antropocéntrica de la educación.

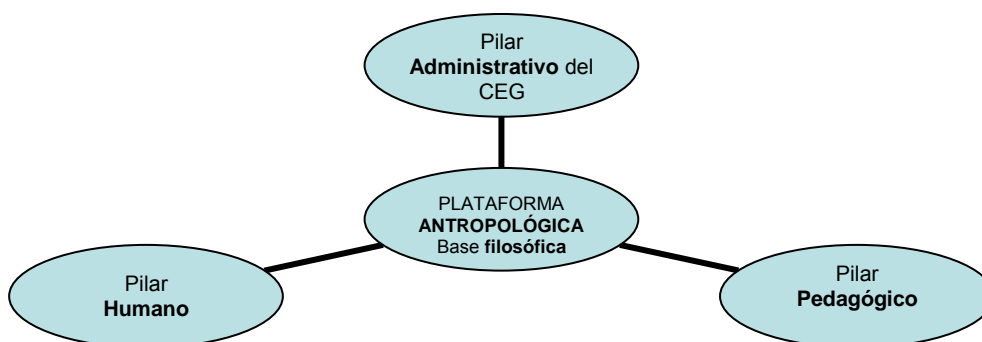


Figura 3.2. Las actividades realizadas por el CEG giran en torno a una visión antropológica educativa. Esta plataforma otorga sentido, dirección y significado al quehacer educativo, es la base que permite la unidad de los tres pilares en su propuesta. (Fuente: autor, México, 2008).

Pilar pedagógico. De acuerdo a las categorías, identificamos aquellas que consideramos son pilares en su propuesta pedagógica. Éstas ya han sido expuestas en apartados anteriores, ahora citamos las más importantes, pero sobre todo, las relacionamos con nuestro objetivo de investigación.

FIGURA 3.3 Facultades del ser humano a través de los septenios

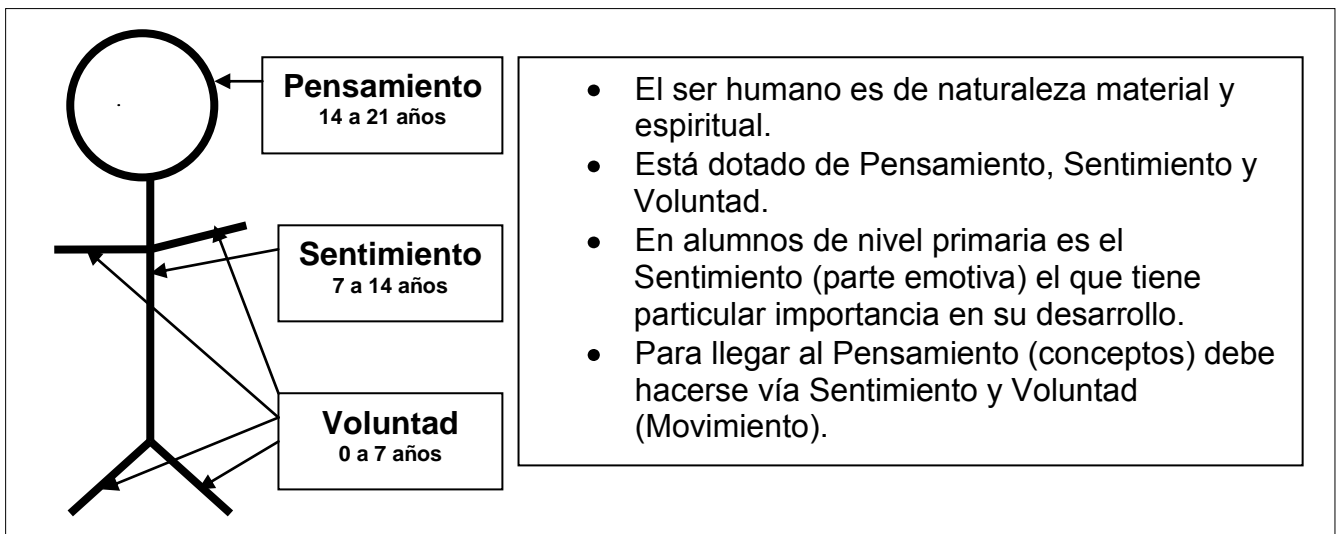


Figura 3.3. El CEG clasifica las necesidades del niño de acuerdo a etapas de siete años. Su propuesta pedagógica tiene como base el pleno conocimiento de la naturaleza interna del alumno. Las estrategias didácticas deben involucrar de manera integral pensamiento, sentimiento y voluntad (Fuente: archivos del CEG).

Ruta para llegar al concepto. A diferencia de los métodos tradicionales, el CEG propone una ruta que involucra las facultades del sujeto de manera integral (figura 4.2). Nuestra época tecno-dependiente parece no incluir estas características, sobre todo por la forma de usar la CP-I dentro de los colegios. El CEG se erige a través de una propuesta antropocéntrica que intenta llevar al niño al desarrollo de conceptos sin los procesos intelectualizantes propios de los sistemas educativos dominantes y sin dependencia hacia las tecnologías, para ellos es una ruta hacia la libertad.

El arte como hilo conductor. Para lograr el desarrollo integral utilizan la *dimensión artística*. Esta faceta del CEG es quizá una de las más importantes. Esta institución tiene el atrevimiento de proponerla en medio de una vorágine de tecnología y de una cultura cada vez más alejada de la expresión artística. Quizá el arte exige más de lo que lo hacen las tecnologías: el arte necesita de la participación dinámica y holista de las múltiples facultades humanas; en tanto que las TIC's, al parecer, tienden a facilitar las cosas al sujeto que las usa. Para ellos el arte permite al individuo la confrontación y solución constante de problemas de manera integral; las TIC's parecen evitar esos problemas, enfrentan al sujeto a solucionar problemas propios de la lógica computacional de tipo intelectual y por consiguiente aparentemente fragmentados. El CEG entonces propone

confrontar para desarrollar en una época donde la tendencia es a no *confrontar*, sino a tecnologizar para hacer el menor esfuerzo.

El Ritmo: precursor de la educación. El ser humano es una entidad rítmica. El CEG estructura su plan de estudios de acuerdo a este principio. Al parecer las propuestas educativas dominantes no contemplan esta facultad humana. El CEG propone una estructura orgánica rítmica frente a una organización tecno-comercial que impone igualmente un ritmo; pero el primero es antropocéntrico educativo, ex profeso para el desarrollo integral del niño; en tanto que el segundo tiene como base intereses comerciales, por lo que quizá sean arrítmicos a la naturaleza infantil, al menos eso es lo que sugiere esta institución.

Épocas. En este sentido, nuestro objeto de estudio se establece con una estructura por *Épocas*. Es posible el trabajo por *Épocas* a través de la CP-I, pero probablemente perdería esa visión orgánica. El sistema educativo dominante no lo hace así, su estrategia es atender muchos temas —probablemente inconclusos—cada día; en el CEG es un solo tema analizado en profundidad por cuatro o cinco semanas: desde el prólogo hasta el epílogo.

La clase principal. El CEG propone una clase que gira alrededor de una *Época*. Para ello se apoyan en la *narración*. Esta acción, entre otras, apela al *sentimiento, voluntad e intelecto* del niño. Para el CEG, la tecno-dependencia educativa centra su clase en atender el intelecto del niño. Por ello esta institución presenta una alternativa holista frente a una sociedad cada vez menos interesada en tal cohesión.

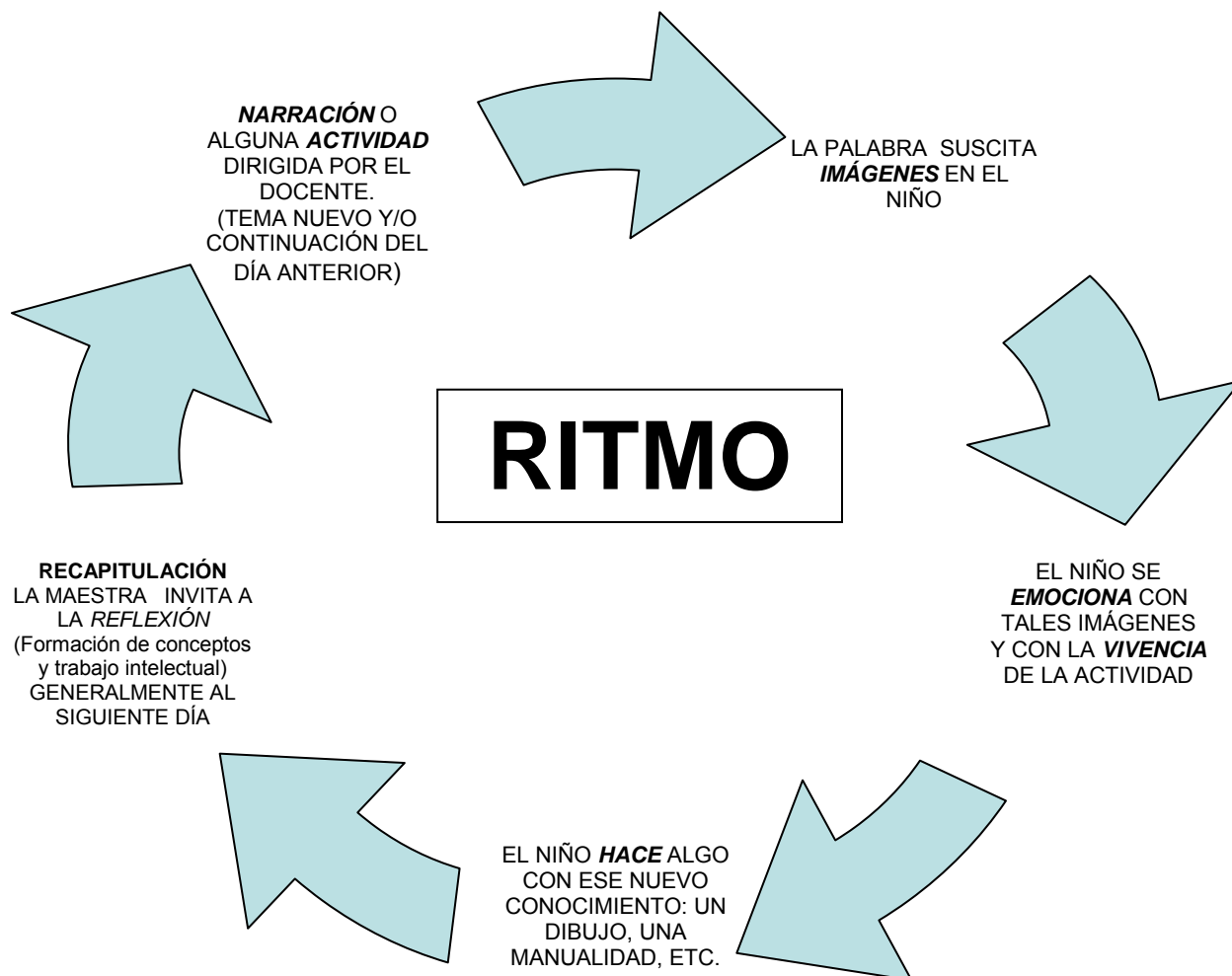


Figura 3.4. Este esquema representa el flujo cotidiano de la clase principal. El ciclo se realiza durante todo el año, se repite una y otra vez, pero siempre con actividades y conocimientos nuevos. El día inicia y termina sin ambigüedades; igualmente las Épocas: inician, terminan y dan paso a la otra, siempre de manera rítmica. Los ritmos macro-pedagógico (Épocas y el ciclo escolar anual) y los ritmos micro-pedagógico (Día escolar y Clase Principal) se estructuran en función de los “intra-ritmos” humanos (sistemas: neurosensorio, rítmico y metabólico motor). El sistema rítmico del CEG está al servicio del niño (Fuente: autor, México, 2008).

Para cumplir estos principios en la clase principal es necesario que el docente asuma ciertas actitudes y utilice diversas herramientas. La figura 4.3 expone los puntos esenciales de la clase principal.

Respeto a la técnica. Cada día los resultados de lo que hacemos son más precisos, las tecnologías facilitan las cosas. Con las TIC's el esfuerzo por el respeto a la técnica implica un esfuerzo intelectual. El conocimiento sobre el uso de la CP-I permite

resultados exactos, pero tal efecto es producto de una sincronía tecnológica. El CEG propone un respeto a la técnica artística y artesanal cuyo proceso está controlado por la percepción sensorial del propio sujeto. Para ellos el resultado es proporcional a las facultades humanas y a la sincronía emotiva, volitiva e intelectual, y no al conocimiento tecnológico y actividad intelectual.

Autoridad amada. Dentro de la sociedad moderna imperan diversas formas de alinear al niño hacia ciertos patrones de conducta. El vertiginoso grado evolutivo de las TIC's, y la imperante visión comercial, al parecer utilizan la seducción para atraer al niño. La propuesta de la comunidad de aprendizaje investigada es un tanto difícil de realizar: requiere un trabajo arduo del docente. ¿Cómo ser respetado? El CEG propone que hay que ser amado para ser respetado, pero para ello debe —el docente— ser admirado. Por tal motivo su propuesta requiere de gran conciencia moral y ética por parte del adulto, además estar conscientes que para enseñar hay que saber acerca de nuestro mundo. El niño debe amar al docente, respetarlo y emularlo por lo que el docente es. Sin duda, una responsabilidad difícil de realizar.

Pilar administrativo. Si bien el pilar pedagógico es quizá el más importante, este no sería posible sin el apoyo de una visión administrativa congruente. El ideal educativo no es producto solamente de lo que ocurre dentro del aula, sino que se instituye paralelamente al concepto de escuela de la institución. El CEG, como institución escolar, obedece a ciertos fines u objetivos que pueden frenar o favorecer su particular visión educativa. La *administración* adquiere significado por una *filosofía de vida* en general, en particular la educativa. Es decir, lo educativo no está determinado por una visión administrativa, sino lo educativo, producto de un entramado *filosófico*, determina lo administrativo.

Bajo este concepto, la administración del CEG está en función de las necesidades educativas del niño y no de los intereses particulares de un posible dueño. El CEG es una *asociación civil*, no tiene dueño y, por la manera como se constituye legalmente, *no es con fines lucrativos*.

El colegio posee una *organización horizontal*, no existen las jerarquías tradicionales (piramidal). Existe una directora técnica, pero no ejerce la autoridad como en otros colegios ni tiene las mismas responsabilidades. La escuela es de todos y a la vez de nadie. No hay jefes, ni propiamente empleados. Cada cual tiene sus propias

responsabilidades que procuran cumplir sin supervisión. El compromiso es por conciencia individual, al menos eso pretenden.

No obstante, la institución tiene mecanismos para la supervisión y preservación del sano desarrollo del colegio. Existe un cuerpo docente que toma las decisiones más importantes, le llaman *junta interna* o *claustro de maestros*. Está compuesta por cinco miembros, generalmente los de más experiencia o que han demostrado un compromiso más fuerte con el colegio. Debajo de este claustro esta el resto del cuerpo docente y administrativo.

Este enfoque permite que las decisiones estén en función de una filosofía más humanista que empresarial. Para ellos el colegio no es un negocio, no es una actividad comercial, sino más bien intenta cumplir con *objetivos sociales*. Los sueldos se fijan *fraternalmente*. Si bien la remuneración económica no es alta, se procura pagarle más a quien más lo necesita.

El cuerpo docente sesiona una vez por semana para discutir y resolver diversos aspectos propios de un colegio: pedagógicos, administrativos, eventos generales, asuntos con padres de familia, etcétera. Las decisiones se toman por *consenso*, no por mayoría de votos. Afirman que cualquier decisión que se tome no debe afectar lo pedagógico, todo está en función del sano desarrollo del niño.

La *participación de los padres* es fundamental. Se espera su apoyo tanto en lo pedagógico como en lo administrativo. Algunos eventos importantes son coordinados por los padres de familia, como el bazar navideño de fin de año para recaudar fondos para la escuela. Eventualmente algún padre de familia es invitado a participar en la asociación civil. Algunos miembros actuales del colegio iniciaron como padres de familia.

En términos generales el CEG trabaja bajo estos tres principios:

1. Libertad en lo cultural.
2. Fraternidad en lo económico.
3. Igualdad en el derecho.

Pilar humano. Sin duda nada funcionaría sin el pilar humano. Es el pilar de pilares. Ni siquiera la mejor filosofía de vida es suficiente si el ser humano decide no aplicarla. Parte de las actividades de los miembros del CEG consisten en el *estudio del hombre*. Cada semana, de manera grupal en el colegio, y de forma particular en casa, realizan lecturas diversas para comprender la naturaleza del comportamiento humano. Entre estas lecturas las del Doctor Rudolf Steiner, creador de la pedagogía Waldorf.

Es importante destacar la importancia de este pilar. Para ellos nada es posible sin el discernimiento consciente de una filosofía de vida. Si un ser humano no toma la decisión de ser un mejor ser humano cada día y en cada lugar, con el único compromiso que aquel que adquirimos con nosotros mismos, no sería posible pararse frente a grupo como docente. No somos mejores seres humanos por ser docentes, sino somos docentes por ser mejores humanos.

Debido a que de 0 a 14 años el niño aprende primero por imitación y luego por emulación, es importante que el docente sea un ejemplo para el niño. Dice el CEG que “un adulto en presencia de un niño debe tener acciones dignas de ser imitadas en pensamiento, sentimiento y voluntad”. Por ello la importancia de que el pilar humano sea congruente con la visión educativa.

Por esta razón el CEG cuida y contempla actitudes y situaciones personales de sus integrantes: la forma de hablar (respeto a la técnica), de vestir, conducta, problemas familiares, etcétera. Como consecuencia de ello la contratación de sus miembros debe contemplar estas y otras características.

Parece que sin este pilar no sería posible posarse como lo hacen sobre tal escenario. La base antropológica de su propuesta educativa no sólo se aplica a la institución, sino que tal sustento filosófico es base para el comportamiento cotidiano de los sujetos, o al menos para una parte de ellos. Es probable que a la luz de una única filosofía grupal, cada individuo sea capaz de unificar o armonizar sus ideales y comportamiento en aras de un objetivo educativo común. Parece que para el CEG no es posible afrontar la importante labor docente sin antes tener un sustento filosófico que le de sentido y dirección a su vida diaria. Quizá es demasiado idealista, pero parecen convencidos de ello.

El CEG y la inercia social contemporánea. ¿Cómo se relacionan con la inercia social moderna, principalmente con la tecno-dependencia educativa desarrollada al interior de una sociedad globalizada y de políticas neoliberales?

De acuerdo a los resultados, el CEG se erige con una visión holista, con ella enfrenta la tendencia tecno-comercial centrada en el lucro. Al constituirse como una asociación cuyos fines son esencialmente sociales, y no comerciales o lucrativos, implica posicionarse en un sitio adverso a la inercia que impone el fenómeno de la globalización. ¿Cómo afrontar pedagógicamente esta dicotomía? La escuela intenta constituirse como

un bastión social, pero es un refugio que se halla al centro de una enorme ciudad cuya tendencia se orienta hacia la visión occidental de políticas neoliberales.

No debemos olvidar que en medio del bombardeo de intereses sociales, familiares y escolares, se halla el niño. El niño se desplaza entre estas instituciones, experimenta posiciones ideológicas contrarias. ¿Qué pasa con él? Sin duda cada quien percibe la vida con colores diferentes. El objetivo del CEG es la sana formación del niño, por ende intenta que el niño no sea afectado por la tricotomía: a) inercia social tecno-dependiente, b) ideología familiar e c) ideología del CEG.

Al parecer el CEG no pelea con la inercia social, sino que busca preparar a sus alumnos para hacer frente a las crecientes y complejas demandas sociales. Por ello, lo que hace, lo realiza a partir del desarrollo armónico de las facultades humanas. Para afrontar la vida, el niño no solamente necesita información, sino que requiere, además, el desarrollo armónico de un universo anímico y espiritual.

El CEG intenta establecerse con una propuesta holista que permita al niño integrarse plenamente y de manera consciente al vertiginoso, y muchas veces confuso, ritmo moderno. Uno de los retos del CEG es despertar la conciencia en los sujetos, pero a través no de una peligrosa intelectualización, sino por el desarrollo gradual y respetuoso de sus facultades. Si esto ocurre, el sujeto en constante evolución contará con un patrimonio subjetivo equilibrado que le permitirá posarse firmemente en el remolino social y así hacer frente a las modas tecnológicas y comerciales de una ciudad globalizada y cada día más neoliberalizada, al menos es lo que proponen. Bajo esta visión, el CEG intenta que el niño, en proceso de ser adulto, no sea víctima de las modas tecno-comerciales, sino que sea capaz de dar sentido y dirección a su vida por sí mismo.

Las necesidades educativas las resuelve libre de las TIC's, esto es debido a que lo que para ellos es necesario desarrollar a esa edad no requiere tecnologías modernas, sino más bien una concepción orgánica (antropológica) de la educación. Podemos concluir que, para que el ser humano afronte de manera sabia los retos del siglo XXI (como las modas y dependencias tecnológicas y comerciales), deberá formarse libre de esa inercia social. Quizá poner distancia de por medio con la inercia tecno-dependiente, y crecer en equilibrio con sus facultades, le permitirá dimensionar correctamente el terreno por donde habrá de transitar, al menos eso parece sugerir el CEG.

Cómo lo perciben sus alumnos. La comunidad estudiantil parece reconocer el valor de ambas realidades. Por una parte aprecian la propuesta de la escuela y, por sus propias

palabras, no lo cambiarían por otra. De esta forma el CEG pretende instituirse frente a la inercia tecno-dependiente con un modelo de *tecnofilia consciente* que los prepara para hacer frente al complejo y cambiante universo de las TIC's.

Al niño del CEG no se le informa sobre lo que hay detrás de la aparente tecno-independencia de su propuesta. Al parecer desconocen que en las actividades artísticas y académicas hay un trasfondo tecnológico. Los alumnos lo perciben como algo bonito, les gusta, se sienten bien, pero quizá distan de entender que existe unión entre lo que hacen con sus manos ahora y lo que harán con sus mentes en un futuro.

Parece imposible conocer cuáles son los verdaderos sentimientos de sus alumnos con relación al escenario expuesto, lo cierto es que parecen disfrutar de ambas realidades sin complicaciones. El CEG no impone el no uso de la CP-I fuera del colegio, pero sí lo sugiere. Tal acción parece no afectar la relación de los niños con las TIC's. Sin duda algunos son, en cierta medida, tecno-dependientes hacia la CP-I en casa, pero saben, y muchos de ellos lo dicen con orgullo, que dentro de su escuela las cosas son diferentes. En casa reconocen que tienen a su disposición las tecnologías propias de su tiempo, pero parecen felices al saber que una concepción artística educativa les espera cada día en el colegio.

Según comentarios de las maestras del CEG, difícilmente los niños entienden la real dimensión de su propuesta educativa. Aún no tienen los elementos suficientes para dimensionar lo que se hace diariamente en el colegio. De acuerdo a su experiencia, afirman que generalmente el alumno comienza a reconocer el verdadero valor de su colegio cuando se halla en el nivel medio superior, antes es difícil que lo hagan.

3.2.2 ¿Cómo afrontan los requerimientos pedagógicos vigentes?

Los requerimientos pedagógicos, como lo vimos en los primeros capítulos, cambian conforme evoluciona la cultura humana. Mencionamos que “educar ¿para qué?” tiene como respuesta aquella que cumple con las demandas socioculturales vigentes. ¿Cuáles son esas demandas? De acuerdo al planteamiento concluimos que son al menos dos:

1. Demandas antropológicas.
2. Demandas tecno-comerciales.

La segunda se basa en la inercia globalizadora de políticas neoliberales; la primera en las necesidades internas del ser humano. ¿Con cuál de las dos cumple el CEG?

Expusimos que intenta cubrir las demandas antropológicas del sujeto, no obstante no excluye la segunda; de acuerdo a los resultados es posible que en cierto sentido cumpla con ambas, pero lo hace desde una concepción cronológica diferente: la primera la cubre en preescolar y primaria. La segunda la cubre sólo “potencialmente”: el CEG coloca una base de conocimientos técnico-mecánicos, junto con una plataforma aparentemente equilibrada en el nivel volitivo, emotivo e intelectual, elementos fundamentales para introducirse en procesos más académicos y tecnológicos, acordes con las necesidades tecno-comerciales vigentes. Para el CEG ambas son importantes, pero cada una en su momento.

Sea cual fuere, ambas necesitan desarrollar en el niño determinadas capacidades. La historia enseña que tal desarrollo fue concebido de formas diferentes. El concepto educativo ha cambiado —y seguramente lo seguirá haciendo—, pero ahora, uno de los paradigmas vigentes es el constructivista, en particular la *teoría sociocultural* vigotskiana. Por ello, a la luz de este paradigma, analizamos la propuesta del CEG. Esto permitirá un acercamiento para dimensionar el alcance del CEG con las exigencias pedagógicas vigentes. En gran medida sentamos las bases de este trabajo en el primer capítulo. Lo que haremos ahora es enmarcarlo y delimitarlo de acuerdo a los resultados del trabajo de campo para su mejor comprensión. Lo que intentamos es explicar sus alcances a través de este paradigma.

La Teoría Sociocultural (TS) y la visión antropocéntrica del CEG. Para analizar los resultados nos apoyamos en tres importantes investigadores de la teoría sociocultural vigotskiana: Wertsch (1985); Baquero (1999); y Peres (2002). Desde luego utilizamos como eje los propios escritos del autor bielorruso (*cfr.* también Dubrovsky, 2000; García, 2000).

Uno de los rasgos esenciales en la propuesta vigotskiana es la dependencia que tiene el escolar de la cultura humana para su desarrollo, en especial la adulta. El aprendizaje y desarrollo en sociedades como la nuestra no es un suceso espontáneo, está mediado por la cultura y por la interacción del sujeto con otros más aventajados. Para Vigotsky la educación no es un fenómeno natural, sino artificial. De ahí la importancia de la institución escolar, en particular del docente. Siendo artificial implica intencionalidad: el docente intenta “llevar” al niño hacia metas específicas. El niño no lograría por sí sólo un elevado nivel de aprendizaje y desarrollo, depende del docente. Por ello Vigotsky no sólo le da importancia al aprendizaje, sino que para él la enseñanza

ostenta un papel igualmente importante. El autor bielorruso utiliza el término “obuchenie” que significa enseñanza-aprendizaje (Baquero, 1999: 139).

En este sentido el CEG parece coincidir con la interpretación de Baquero sobre la obra de Vigotsky, «la enseñanza debería ir “a la cabeza” de los procesos de desarrollo» (1999: 139). En el CEG el papel del docente es fundamental: la clase gira en torno suyo. Según Vigotsky, para que el niño logre el desarrollo de los procesos psicológicos superiores (PPS) es fundamental la interacción con el docente. Los PPS son de origen social, por consiguiente la interacción social y la enseñanza dirigida por el docente son fundamentales para el desarrollo del niño.

La escuela socialista del siglo XX difiere de la escuela occidental. Ésta última suele medir lo que el niño sabe (mira hacia el pasado); la socialista intenta medir lo que es capaz de saber (mira hacia el futuro) con ayuda de un adulto o experto. Vigotsky se ocupó de la zona próxima futura en el desarrollo del niño y no de la zona próxima pasada desarrollada. En este sentido el CEG parece congeniar. Observamos que no se preocupan tanto por lo que el niño sabe, en parte por ello no realizan exámenes, más bien se enfocan en desarrollar las facultades internas mediante herramientas mediadoras perfectamente definidas.

Para conquistar la *zona de desarrollo próximo*, el niño requiere de la intervención directa de docente. Entre docente y alumno (enseñanza-aprendizaje) se erige una zona imaginaria, pero potencial, que requiere de instrumentos de mediación para que el niño la conquiste. Es una conquista personal, pero favorecida por el docente. Este fenómeno lo observamos claramente en el CEG. La utilización de la dimensión artística, con los diversos instrumentos ya descritos en los apartados precedentes, son herramientas para desencadenar las fuerzas emotivas y volitivas del niño con la finalidad de que conquiste tal espacio de desarrollo potencial.

El rol del niño, en el CEG, es la construcción de conceptos por sí mismo, para ello es indispensable la intervención docente. Digamos que el *concepto* se halla en esa zona de desarrollo. Pero, según Vigotsky y el CEG, el niño no puede acceder a él, necesita algo que le impulse a conquistarlo. La propuesta del CEG es la *ruta para llegar al concepto* descrita con anterioridad. Es decir: narración o vivencia (emoción); luego hacer algo con esa emoción; después reflexión. Quizá todo el proceso es la herramienta mediadora, y tal vez la reflexión autónoma es la puerta al desarrollo. En este proceso cíclico (*espiral rítmica*) es probable que se manifieste la formación de los PPS. Sin duda

esta formación es un proceso inconsciente, que posiblemente ocurre a lo largo de las *Épocas*.

Para Vigotsky, aprendizaje no es igual a desarrollo, el aprendizaje precede al desarrollo. Para producir desarrollo en el niño el docente debe favorecer un buen aprendizaje. Para ello la enseñanza, según este autor, debe cumplir un principio: operar sobre los niveles superiores de la ZDP. ¿Es la enseñanza-aprendizaje a través del arte, propuesto por el CEG, una ruta que produce desarrollo en el niño? Es evidente que los resultados obtenidos en esta investigación no son suficientes para contestar la pregunta, recordemos que se trata de un acercamiento etnográfico donde no manipulamos variables, pero al menos intentamos acercarnos a posibles respuestas que permitan elaborar conclusiones.

Siguiendo con la Teoría Sociocultural (TS) (*cfr.* Baquero, 1999: 137-167), lo que hoy realice el niño a través de la propuesta del CEG deberá hacerlo solo en un futuro. Tal autonomía la consigue gracias a la ayuda de su maestra. Esta independencia significa desarrollo e implica dependencia hacia una estructura diseñada por el docente. Este principio fue altamente notorio en la observación de la clase principal, sobre todo en el ritmo que impone la maestra, y en el énfasis por el orden y disciplina. La maestra hace girar una clase altamente estructurada, dinámica y, digamos, orgánica. En el CEG el aprendizaje no es producto de una clase espontánea, sino de una propuesta antropocéntrica culturalmente organizada (Baquero, 1999:139).

De esta forma tenemos una institución escolar que intenta desarrollar las facultades internas del niño a través de una estructura pedagógica rítmica cuyo hilo conductor es la dimensión artística. Para dimensionar su operatividad tenemos la TS, en especial la ZDP. Según Vigotsky, la ZDP:

Aviva la actividad en el niño, despierta y pone en funcionamiento toda una serie de procesos de desarrollo. Estos son solamente posibles en la esfera de la interacción con las personas que rodean al niño y en colaboración con sus compañeros, pero en el curso interno del desarrollo se convierten, finalmente, en propiedades internas del niño (Citado en Wertsch, 1985: 87).

De inicio llama la atención las palabras “aviva” y “despierta”. Una de las propuestas del CEG es justamente la idea de despertar algo que yace ahí, dormido, y que para lograrlo es necesario una estructura pedagógica que lo permita. Para el CEG, desarrollo no equivale a acumulación de información, sino de vivencias. Como vimos, utiliza el *sentimiento* o *emotividad* como herramienta base. El CEG, al igual que lo propone la TS,

busca desarrollar capacidades autónomas en función de un trabajo colectivo que, en el caso del CEG, está centrado en la dimensión artística.

Vimos que la *narración* (la palabra) es esencial en la propuesta del CEG. Sin duda funciona como *instrumento* (herramienta) *psicológico*. Pero no sólo la narración, sino que el docente se apoya en otras herramientas, por ejemplo, la *vivencia de primera mano* (visitas a barrios, charlas con ancianos, mirar como trabajan los artesanos o personas con algún oficio, etcétera). Estas actividades “pone en funcionamiento toda una serie de procesos de desarrollo”. Al parecer la *narración* o la *vivencia de primera mano* operan en la ZDP, digamos que la *emoción* es el motor que impulsará al niño a través de tal zona. Si esto es así, la ZDP se vería enormemente beneficiada por el poderoso motor orgánico de la *emoción*. En cierto sentido la ZDP, en el CEG, es conquistada por el propio niño con mediación del docente. La emoción precede a la acción y, como propone Vigotsky, la ZDP es un lugar para la acción.

Después de la vivencia el niño emocionado hace algo con ello. Puede ser un dibujo, una manualidad, un verso, etcétera. Una actividad artística produce alegría, emoción, con lo cual la ZDP sigue henchida de una carga emotiva. Con esto, el niño afianza el aprendizaje, y lo hace a través de involucrar primero el sentimiento (emoción) luego la voluntad (el hacer). Con esta estrategia la maestra trabaja en el “capullo” en desarrollo.

El docente intenta con la palabra *pintar la imagen*, el niño a través de la imaginación la *internaliza*, la recrea al interior de la mente, ahora es su propiedad. Entre el *sentir* y el *hacer*, y con la capacidad humana de *imaginar*, quizá se produce ese importante paso de lo interpsicológico hacia lo intrapsicológico propuesto por la TS. Se teje una red evolutiva subterránea.

Después de la vivencia, del hacer, la maestra invita a la reflexión. Sería algo así como recapitular lo experimentado en la ZDP. La maestra intenta, a través de preguntas y ejercicios diversos, que el niño descubra lo que ya se halla dentro de él, pero no ha logrado precisar. Esto es, busca desencadenar el trabajo mental (función interna) a través de una función externa (cuyo vehículo es la emotividad y voluntad). Con ello se intenta que, a través de un logro evolutivo independiente, el niño descubra el concepto. En cierto sentido el CEG propone que el niño incursione en la ZDP por medio de atributos orgánicos, que quizá sean los óptimos para madurar eso que está en proceso de desarrollo.

La *espiral cíclica* (rítmica) propuesta por el CEG inicia cada día. Es un ir y venir. Lo que por la mañana se halla en un nivel mental real, es la base de la ZDP. Con la ayuda de la maestra, esta zona próxima o “capullos del conocimiento”, como le llama Vigotsky, se convierten por la tarde en un nuevo nivel de desarrollo, o en un nuevo nivel real de conocimientos. Al día siguiente, con la *recapitulación*, se confirma el nuevo nivel de desarrollo; es decir, el nivel real, que el día anterior era un nivel potencial en la ZDP. Cada día se parte de lo que se tiene para incursionar en la ZDP a través de la dimensión artística; por la tarde el niño posee nuevos conocimientos que reafirma al día siguiente. EL CEG trabaja cada día con nuevas ZDP. Cuando la maestra *recapitula* lo del día anterior e introduce un *nuevo tema* o elemento a lo que *ya saben*, ésta nueva porción de vivencia-información obra sobre una nueva ZDP, el espacio a desarrollar de ese día en particular. Digamos que la *espiral rítmica* es una espiral de ZDP que se renuevan cotidianamente a través de un impulsor orgánico emotivo-volitivo. Cada día el niño adquiere un dominio autónomo de ciertos procesos mentales que son base para recibir la instrucción docente del día escolar, y así sucesivamente.

Probablemente el nuevo nivel de conocimiento conquistado en la ZDP tiene un sustento más sólido cuando su base pasó por la ruta descrita por el CEG: emoción-vivencia, hacer algo, reflexión. ¿Qué pasa cuando esa zona se recorre únicamente a través de una ruta intelectualizante o por medio de recursos computacionales? ¿Será igual de sólida? Consideramos que el desarrollo debe ser congruente con la totalidad del sujeto, quizá entonces puede considerarse verdadero desarrollo cuando este involucra todas las facultades del niño.

Para el CEG, y para Vigotsky, la labor docente es fundamental. Las ZDP dependen de la enseñanza escolarizada. Por ello el CEG otorga particular importancia a la *disciplina* y *el orden* para lograr obrar sobre la ZDP. Trabajar esta zona y lograr el desarrollo autónomo implica respetar una estructura pedagógica que lo favorezca. Sin *orden* y *disciplina* no sería posible seguir esa ruta que permite tal efecto.

Otro aspecto importante para obrar en la ZDP es el *respeto a la técnica* que exige el CEG a sus alumnos. Este respeto tiene una finalidad, no es una medida impuesta arbitrariamente. Un posible objetivo es convertir procesos interpsicológicos en intrapsicológicos. El *respeto a la técnica* probablemente incrementa los procesos de maduración en el niño. Es algo así como exigir al máximo sus capacidades. No basta con tocar la guitarra “sin ton ni son”, la ZDP puede verse favorecida al apelar a lo máximo de las capacidades humanas en seguir un proceso que produce una acústica armoniosa,

como lo sugiere Wilson (2002). Respetar la técnica implica un mayor esfuerzo que no hacerlo, y quizá tal exigencia provoca una elevada o ampliada ZDP.

Es probable que lo que está en proceso de maduración alcance un nivel más elevado de concreción en los PPS si en el proceso se instó, de manera holista, a las facultades humanas a participar plenamente.

En términos generales observamos que el CEG cumple con varios principios de la TS, sobre todo la participación activa del niño en el aprendizaje y la participación activa del docente en la enseñanza. Según su propuesta, aprender por descubrimiento es tarea cotidiana en el CEG, esta labor la favorece el docente. Tal concepción permite el desarrollo autónomo de las funciones mentales del escolar.

¿Cumple el CEG con los requerimientos pedagógicos vigentes? Evidentemente los resultados no permiten contestar esta pregunta, realmente no lo sabemos. Es probable que su propuesta vaya más allá de la TS. Quizá Vigotsky es insuficiente para dimensionar una propuesta antropocéntrica como la del CEG, sobre todo por sus ideales espirituales. Las teorías cognoscitivistas centran sus postulados en la enseñanza-aprendizaje, en particular vemos en la TS poca atención a la vivencia integral del niño. La TS apunta más a lo informativo que a lo formativo, no obstante, a nuestro juicio, es de las más completas de las propuestas cognoscitivistas. (*cf.* la obra de D. Ausubel y de J. Piaget).

3.2.3 ¿Por qué la propuesta del CEG se desarrolla de manera intencionada libre de las TIC's? (Niveles de reconstrucción epistemológica)

No basta describir nuestro objeto de estudio desde un nivel interescolar, sino que para dimensionar el quehacer institucional es menester hacerlo desde una perspectiva más amplia. Lo que ocurre en el CEG se relaciona directamente con una trama general, no es un fenómeno aislado, obedece a una estructura que la contiene y le da significado. Por ello es fundamental mirarlo a través de estos niveles de reconstrucción epistemológica propuestos por María Bertely (2000).

Si bien no centramos el análisis en la propuesta de esta autora, sí consideramos importante realizar al menos una breve interpretación de nuestro objeto de estudio a partir de estos niveles, sobre todo porque a través de ellos encontramos *el porqué* de la propuesta del CEG.

Primer nivel:

ACCIÓN SOCIAL SIGNIFICATIVA

Este nivel, según Bertely, tiene que ver con el sentido profundo de lo que se dice y hace en las escuelas. Esta acción configura a cada sujeto, le confiere significado a su labor institucional. Cada uno de los actores del CEG (alumnos, maestros, padres de familia, etcétera) no existen ya hechos como tales, sino que en su actuar cotidiano se forman a sí mismos. La actividad dentro del CEG implica relación interpersonal, que a su vez adquiere significado por la realidad intrapersonal que cada sujeto vierte sobre el escenario.

Observamos en el CEG diferentes patrones de conducta, diversos universos simbólicos. Esta diversidad de encuadres parece tener su origen en la manera como el CEG se constituye. Los sujetos se manifiestan al interior de una institución cuyo actuar se erige frente, y muchas veces contra, un andamio social superior.

Las relaciones inter e intra psicológicas en el CEG adquieren sentido por la manera misma de constituirse legalmente. La manifestación interior de los sujetos se correlaciona directamente por constituirse como una asociación civil.

Como advertimos, el CEG no tiene dueño, por ello cada integrante asume ese papel que, paradójicamente, nadie puede asumir. Afirman que la escuela es de todos y a la vez de nadie. Ostenta una plataforma horizontal, por ello, lo que se dicen y hacen los sujetos adquiere un valor diferente al tradicional. Si cada cual en el CEG es “dueño”, luego entonces cada cual asume ese rol. Pero si a la vez cada cual no lo es, luego entonces nadie lo asume. ¿Cómo resuelven tal dualidad?

Quizá como un ideal, más que una realidad, cada actor en esta institución debe asumir su propia responsabilidad. El actuar de cada sujeto está vigilado y regulado por el nivel de consciencia desarrollado. Dice el CEG que uno de los grandes retos de la humanidad es el desarrollo de conciencia. Idealmente cada sujeto debe discernir el significado de su actuar, ser su propio juez y verdugo. Como dueños deben asumir un papel protagónico, pero que a su vez implica reconocer que los demás también lo pueden hacer. Los roles se entrecruzan cotidianamente. El CEG parte del supuesto de que si cada quien asume su responsabilidad con honestidad y respeto es posible una organización horizontal. Para tal efecto, quizá es importante fortalecer no solamente una conciencia individual, sino además grupal, pero siempre al cobijo de una misma línea filosófica.

Dentro del CEG se tejen relaciones intrapsicológicas, se confrontan transferencias inconscientes, se empalman intereses personales. Para esta institución, en el centro de esta red social y psicológica, se halla la formación del niño; alrededor giran padres de familia, maestros, amigos y todo el personal del colegio. ¿Cómo hacer para cohesionarlas? Como lo apuntamos, la sustancia que une y da sentido a su actuar son los principios filosóficos de su propia propuesta pedagógica.

El niño es el centro, pero para que el actuar de cada sujeto esté en función de tal eje debe existir un elemento cohesionador. El vehículo integrador es una propuesta centrada en el *estudio del hombre*. ¿Qué significa ser humano? Como ya lo expusimos, para ellos ser humano es algo más que un cuerpo físico, ostenta una dimensión anímica y espiritual que configura su actuar en el mundo. De esta forma cada sujeto que influye en el niño debe fluir bajo un mismo principio filosófico. Desde luego es tarea difícil, quizá imposible, no obstante el CEG reconoce que cada individuo le da significado a su actuar de acuerdo a su nivel de desarrollo personal.

La conciencia que propone el CEG no se mide con una regla, sino que cada actor se autoevalúa. El desarrollo de conciencia es personal, cada cual la asume de acuerdo a su realidad interpersonal e intrapsicológica. ¿Hasta qué punto fluyen todos en una misma dirección? No lo sabemos, pero parece lógico pensar que es imposible un fluir grupal, de manera consciente, hacia un mismo sitio. El CEG no es una institución terminada, cada maestro, cada padre de familia, cada sujeto, se forman individualmente, pero tal forma es resultado de la acción social dentro de la institución. El CEG se constituye como un organismo vivo, cuyos órganos juegan un papel importante. Por ellos circulan temores, conflictos, significados, interpretaciones, sueños, ideales, intereses, y una infinita red de transferencias y contratransferencias que, entre todas, configuran una entidad orgánica evolutiva dentro del entramado cultural. Pero como todo organismo, puede fallecer por sus propias carencias o debilidades.

Segundo nivel:

ENTRAMADO CULTURAL

La acción individual en el CEG se halla supeditada por una estructura social mayor. Existe una generalidad sobre la cual es posible particularizar el fenómeno. Bertely menciona, con relación a las ideas de Elise Rockwell, “los etnógrafos educativos examinan problemas educativos estructurales y macrosociales *en casos específicos*” (2000: 33).

No partimos de la posibilidad de que el CEG pueda erigirse dentro de una sociedad tecno-dependiente, porque es un hecho que el CEG lo hace. De una u otra forma esta institución lo hace desde 1982. El CEG no necesita probar si puede hacerlo, ya que lo hace desde hace 25 años. En este periodo de tiempo las cosas cambian, sobre todo las condiciones sociales y tecno-comerciales no son las mismas.

La concepción educativa ha demostrado ser evolutiva. Bien sabemos que, a partir principalmente de la segunda mitad del siglo XX, es el paradigma constructivista el que otorga cierta orientación al quehacer educativo en México. No obstante es claro que en materia educativa no impone condiciones un paradigma educativo, sino en gran medida lo hacen otros paradigmas ajenos a lo pedagógico.

La educación se halla directamente influenciada por las necesidades industriales, a tal grado que la *Tecnología Educativa* se halla vigente, a pesar de la supuesta influencia de los modelos *cognoscitivistas*. Las instituciones escolares se encuentran en medio de intereses lucrativos y educativos. Por una parte la estructura social exige a la institución escolar atender demandas industriales, pero por otro lado, la propia naturaleza humana exige ser atendida. No obstante, parece que es la primera la que hoy día impone condiciones.

El CEG se erige dentro de una sociedad que al parecer coloca en primer término los intereses comerciales sobre los intereses humanos, por ello es que las escuelas se convierten en un activo económico dentro del entramado cultural (*cf.* Carlgren, 1970). Las escuelas son un buen negocio, y quizá deban serlo para no sucumbir ante la inercia de una sociedad centrada en el comercio.

De ahí la importancia y el reto para el CEG. Esta institución no es un negocio, su finalidad no es lucrativa. Entonces ¿Cómo insertar tal posición dentro de un escenario aparentemente adverso? El CEG propone una educación holista dentro de una institución cuyos objetivos esenciales son de índole social. Consecuentemente en ella se establecen negociaciones permanentes entre intereses internos y externos, tanto de los sujetos que dinamizan al CEG como de los propios intereses institucionales.

El CEG propone un ideal educativo, pero tal posición requiere confrontarse cotidianamente con otros ideales o intereses educativos —o no educativos. La inercia tecnológica se desborda sobre la estructura del CEG y su propuesta educativa y filosófica debe, más que soportar, encontrar un lugar y un sentido dentro de esa realidad.

Vemos en su propuesta institucional una acción que busca configurar un nuevo tipo de conciencia social. No educa solamente para satisfacer demandas sociales o humanas

presentes, sino, como su propio eslogan publicitario dice: “una educación profundamente humana para el futuro”. Quizá ya no como un ideal, sino un hecho palpable, el CEG expone que para configurar un futuro específico en su contexto sociocultural es fundamental sembrar una particular forma de enseñanza. En 25 años el CEG observa con orgullo como algunos alumnos, de las primeras generaciones, ocupan ya puestos importantes dentro de la sociedad, algunos como estudiantes universitarios, otros ya con nivel doctorado, incluso, recientemente, uno de ellos (Sergio Méndez) premiado internacionalmente²³.

Sin duda el CEG afronta mayores dificultades conforme se consolida la sociedad de la información y se enfatiza aún más el culto al consumo característico de la sociedad occidental. La inercia tecnológica y económica no es la misma que hace 25 años. La presión de las políticas neoliberales y su estructura tecno-comercial sobre una pequeña institución como el CEG es abrumadora. Los intereses mundiales crean un remolino social de costumbres establecidas, estructura que impone su hegemonía sobre todo aquello que se encuentre a su paso, en especial sobre las incipientes propuestas holistas educativas.

Tercer nivel:

HEGEMONÍA, CONSENSO E INSTRUMENTOS DE SIGNIFICACIÓN

En gran medida este apartado responde al *porqué* el CEG hace lo que hace. Dice Bertely (2000: 34) que “la acción significativa y la cultura escolar se relacionan en consecuencia, con el ejercicio del poder político y con la hegemonía”. ¿Cómo se distribuye el poder en la sociedad y cuál es el papel de las escuelas, en particular del CEG, dentro del escenario de las grandes urbes como el D.F.?

Uno de los ideales educativos del CEG es colocar una base equilibrada en sus alumnos para que en un futuro desarrollen o despierten un tipo de conciencia particular. Su propuesta está lejos de imponerles una cultura política o conceptos orientados a la defensa de posturas lejanas a la capacidad de discernimiento de sus alumnos. Para esta institución es fundamental permitir la madurez gradual de los niños, sin prisas académicas innecesarias, sin estrés intelectual, sin anticiparles juicios, sin confrontarlos a reflexiones intelectuales directas (sin vivencia) que no sean capaces de digerir, sin intelectualización prematura. Al parecer, para ellos, la consciencia política no se logra con un ejercicio de consciencia política, sino más bien, el niño debe crecer ajeno a esos temas, pero no

²³ http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2007_339.html

alejado de un equilibrio emocional, volitivo e intelectual que permitirá afrontar de manera equilibrada las demandas políticas del futuro. Lo del niño para el niño, lo del adulto para el adulto.

Por esta razón el CEG solicita que los niños de nivel primaria estén lo más alejado posible de los medios electrónicos de comunicación. El CEG busca proteger la libertad interna del niño, para lograrlo propone limitar su libertad externa. Dejar al niño en plena libertad en el uso de las TIC's, no solamente la CP-I, sino televisión, celulares, etcétera, significa colocarlos frente al producto de la libertad de los dueños de los medios masivos de comunicación; al parecer no es una lucha equitativa. Afirman que el niño lleva las de perder, es víctima de los intereses económicos de estos emporios comerciales. El CEG intenta formar un bastión social junto con la familia²⁴, pero al parecer no siempre existe el apoyo; no obstante, exponen, aún sin el apoyo absoluto, el niño algo se lleva de su propuesta.

¿Es el CEG el “David” que enfrenta valerosamente al gigante “Goliat”? Al menos las proporciones parecen coincidir. Este pequeño colegio, de menos de cien alumnos, aparenta desafiar —sólo en los aspectos referidos— el poder de una sociedad inmersa en modas y dependencias tecnológicas y comerciales propias de un mundo globalizado y neoliberal. Vemos que el CEG intenta alejar a los niños de las modas comerciales, del uso de tecnologías, de los medios de comunicación masiva, de una intelectualización prematura, quizá algo similar a la novela utópica Emilio de Rousseau. Pero vemos que lo hace al interior de una compleja, pero funcional estructura tecno-comercial que invade nuestras vidas con todo eso que el CEG prohíbe en la escuela.

La globalización y las políticas neoliberales de las grandes potencias imponen una visión comercial e industrial donde el las TIC's juegan un papel fundamental. Todo parece indicar que para el CEG estas tecnologías son los brazos a través de los cuales las enormes firmas comerciales y asociaciones políticas llegan a todos los rincones del mundo, lo cual parece normal y en cierto sentido necesario, el problema, afirma el CEG, es cuando el niño es blanco de esa visión. El infante no está listo para afrontar lo que llega a través de las TIC's; el CEG intenta prepararlos para que lo hagan, sobretodo para su vida futura.

Es claro que el CEG divide el problema en dos partes: una cosa es afrontar el conocimiento y uso de tecnologías desde la arista científica, y otra cosa muy diferente es

²⁴ Como por varios años lo expuso en entrevistas en la radio la brillante pensadora, y ya fallecida, Doctora Ikram Antaki.

afrontar el aparato institucional de las TIC's. El CEG, en el primer caso, coloca las bases para que después de los 14 años el joven se introduzca a ellas, es decir, las reconoce y las integra según la edad del niño; en el segundo caso busca proteger al escolar, lo mejor posible, de tal aparato, alejarlo de su ideología e inercia comercial mientras el niño sea pequeño.

Las tecnologías son indispensables para que los intereses políticos se diseminen por todas partes, es una excelente forma de inocular una visión de mundo (*cfr.* Sartori, 1997). ¿Quién ostenta el poder en la era postmoderna? Quizá ya no es el político hábil, y quizá tampoco las grandes firmas comerciales; vivimos en la sociedad de la información, al parecer el poder ahora lo tienen los medios: el poder ya no es un bien tangible (como el petróleo), el poder ahora lo tienen aquellos que controlan los medios de información masiva. Tan importante es la información que al parecer la era moderna le rinde culto (*cfr.* Roszak, 1990).

¿Cuál es el papel del CEG, como institución escolar, en la manera como se distribuye el poder en el D.F.? Evidentemente no contamos con información concreta que permita contestar la pregunta, pero de acuerdo a los datos obtenidos podemos inferir ciertas ideas.

Para entender el fenómeno es menester reconocer la existencia de diversos frentes, cada uno con diferentes posturas. Nuestro objeto de estudio, el CEG, se halla al centro de nuestra investigación. Este colegio no se desarrolla de manera autónoma, se correlaciona y se configura por una estructura social cuyos fines son diversos e independientes a sus ideales educativos, como se muestra en la figura 3.5. Cada institución social esgrime intereses y lucha para conquistarlos. En medio de esa contienda se hallan los niños del CEG. Este colegio afirma que no todas las instituciones contemplan las necesidades del niño, muchas de ellas no les interesa su educación, menos su formación.

Las políticas neoliberales, la industria, las firmas comerciales, las TIC's como institución, los colegios, la familia, el Estado, la Iglesia, la ciencia, etcétera, todas ellas luchan por imponer un patrón ideológico. Subrayamos que el niño se halla en medio de estos intereses. De acuerdo a la interpretación de resultados, el CEG busca preparar a sus alumnos para hacer frente a esta lucha de poderes, pero no a través de un discurso intelectual acerca del poder y la hegemonía, sino desde la base de una educación que permita al niño desarrollarse libre de dogmas políticos, propios de la mentalidad adulta y,

sobre todo, que el equilibrio interno que intentan desarrollar en el niño sea la plataforma a partir de la cual se involucre en la maraña sociopolítica actual.

Aparentemente el CEG intenta alejarse de la reproducción social. Es probable que la escuela ya no es el *aparato ideológico del Estado*, como lo proponen los sociólogos franceses de los años setentas (*cfr.* Palacios, 1981: 429-482), quizá actualmente, con las políticas neoliberales —contrarias al keynesianismo—, deberíamos hablar de una escuela como *Aparato Ideológico de la Industria* (*cfr.* Carlgren, 1970: 381-389). Si la pedagogía es *violencia simbólica*, como propone Bourdieu y Passeron (Palacios, 1981: 437), qué violencia es la que ejerce el CEG para imponer su visión de mundo.

Quizá es verdad la afirmación de que todo tipo de educación es represión. Si el CEG busca liberar al niño de la *violencia simbólica* de las TIC's como aparato institucional, necesita imponer una cultura que la contrarreste. Reconocemos y aceptamos en la escuela una *violencia simbólica* legítima. ¿Qué pasa entonces si la escuela es un aparato ideológico de la industria? ¿Significará legitimar la violencia simbólica de los fines económicos, y no educativos, de la industria sobre la niñez? Es posible que esto ya ocurra. Al parecer, en el fondo, es lo que el CEG desea evitar.

Si la acción pedagógica es *violencia simbólica* es quizá conveniente que sea un tipo de “violencia” centrada en atender las necesidades del niño, partiendo, desde luego, del principio que sabemos cuáles son esas necesidades. La “violencia” implica reprimir al estudiante, o al consumidor potencial, en aras de alcanzar determinados fines. En este sentido, y en una sociedad como la del D.F., la “violencia” es inevitable. La diferencia está en lo que se halla detrás de los intereses de poder. Aparentemente el CEG, con su propuesta holista, pretende otorgar el poder al sujeto; en tanto que, al parecer, el sistema actual, creador de dependencias tecno-comerciales, solamente busca apropiarse del poder y preservarlo, como lo exponen los sociólogos franceses citados. Bajo este enfoque, es probable que un aparato escolar tecno-dependiente se instituya como un excelente brazo para lograrlo.

El CEG ve a en la CP-I no una herramienta de trabajo, sino una puerta a través de la cual entra todo, “bueno” y “malo”, y que el niño entre los 0 y 14 años es especialmente vulnerable. El binomio CP-I es una fuente potencial de poder no fácil de controlar.

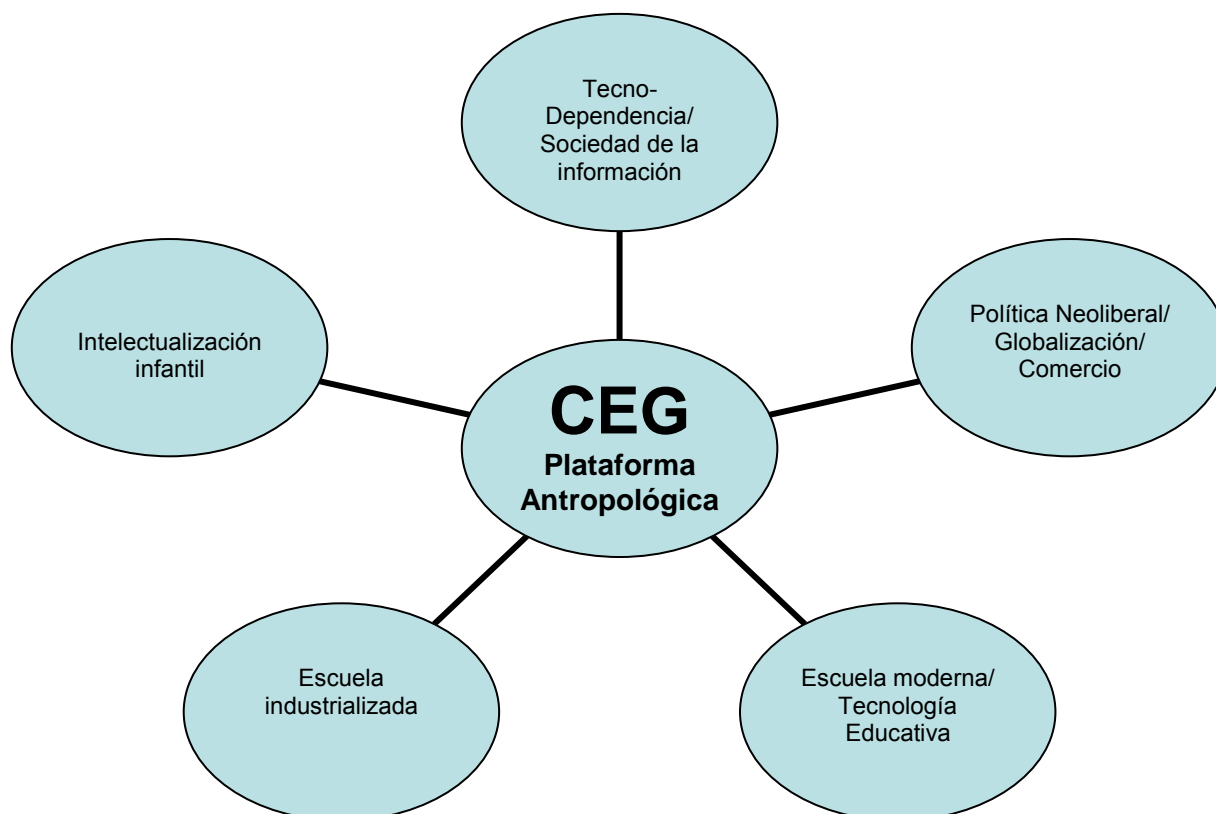


Figura 3.5. El CEG se erige frente a una estructura cultural en muchos sentidos contraria a sus postulados. Lo hace a través de una plataforma filosófica centrada en la naturaleza humana. Alrededor de ella se manifiestan posturas políticas, educativas, económicas, ideológicas, que en algunos aspectos son adversos a sus ideales educativos (Fuente: autor, México, 2008).

3.2.4 La visión del investigador sobre el fenómeno

A la luz de los resultados obtenidos a lo largo de esta tesis, nos atrevemos a exponer nuestra postura con relación a la forma como se erige el CEG frente a las modas y dependencias tecnológicas de la era moderna. Desde luego, esta postura es obra de los resultados obtenidos, no solamente en el trabajo de campo, sino además de nuestro marco teórico y de nuestras concepciones personales respecto al fenómeno.

Parece claro que debemos partir de un principio: somos criaturas evolutivas. Por ende dependemos de lo que nuestras capacidades transformadoras puedan lograr. Tal facultad evolutiva implica la confrontación de una pluralidad ideológica. Esta lucha se lleva a cabo dentro de la arena social. Así, tenemos que el CEG se manifiesta en un terreno donde fluyen posturas que, al contraponerse, configuran una amalgama social. ¿Qué postura es la correcta? Y si una de ellas lo es ¿alguien sabe cuál? Difícil tarea. Nuestra investigación no pretende encontrarla. Lo cierto es que la manera como el CEG se manifiesta sobre el escenario es, efectivamente, y en cierto sentido, contraria a los intereses de la ideología dominante.

La visión que impone la organización humana actual propone, y en gran medida impone, una cultura de vida. La educación escolarizada no es una acción casual, tiene una intención. Educar ¿Para qué? Los fines están predeterminados. El problema es que la educación formal de las mayorías es establecida por unos cuantos. Generalmente por aquellos que pueden hacerlo, los que ostentan el poder.

Por consiguiente, la educación formal presenta una estrategia que permite preservar la maquinaria del poder. Es una realidad que algunos lo poseen, parece que por ahora es inevitable y hasta necesario. Tal vez nuestra época aún no esté lista para el pleno ejercicio democrático. Si es necesario e inevitable el ejercicio del poder para establecer una visión de mundo, es por consiguiente urgente identificar qué poder es aquel que nos llevará a un estado de conciencia individual, y por ende colectiva, que permita la independencia hacia tal poder. Consideramos que un poder benigno es aquel que protege para liberar, contrario a aquel que expone para alinear. Por ello nos parece pertinente la propuesta del CEG: protege al niño —y no lo expone— para que en su momento se libere: el CEG se erige en su contexto espacio temporal con una educación *no en libertad, sino hacia la libertad*. Al menos así lo parece, aunque, evidentemente, esta premisa deberá comprobarse.

Sin duda el siglo XXI presenta retos cada vez más difíciles de afrontar. Apenas entramos en él y nos recibe con guerras y violencia, corrupción, narcotráfico, epidemias, desigualdad en la distribución de la riqueza, catástrofes naturales, calentamiento global, degradación ecológica, y una lista enorme de problemas. ¿Qué necesitamos para resolverlos? Son múltiples las propuestas para hacerlo, lo cierto es que los problemas continúan y se acrecientan. No obstante, si algo ha quedado demostrado a lo largo de la existencia humana, es que para resolver problemas se requiere al menos de una cosa: imaginación y creatividad.

Si esto es verdad, entonces ¿cómo se desarrolla la imaginación y la creatividad? Nuestra postura coincide con la del CEG: la *dimensión artística* puede ser una alternativa. Son muchos los autores que exponen las bondades del arte para la educación, entre ellos: Eisner (2004); Arnheim (1993); Wojnar (1966); Peres (2002); Read (1985); y Steiner (FERS, 1994). Sin embargo el arte, en los colegios, es visto como algo bello que sirve para entretener o como escaparate publicitario. Al parecer las instituciones educativas desconocen los alcances del arte para el desarrollo, no solo cognitivo, sino para las relaciones interpersonales, intrapsicológicas (*cf.* Vigotski, 2001; Peres, 2002) y la resolución creativa de problemas.

Elliot Eisner (2004: 239), uno de los mejores exponentes acerca del poder del arte para el desarrollo mental en el colegio, afirma que “una de las lecciones que enseñan las artes es que puede haber más de una respuesta a una pregunta y más de una solución a un problema”. Este autor expone ampliamente el papel del arte para el refinamiento sensorial a través de aplicar diversas técnicas y manipular materiales. Pero todo a través, como dice Eisner, del “ojo de la mente”.

La visión de este autor se conecta con la propuesta de Frank Wilson (2002). Digamos que el “ojo de la mente” necesita de un encadenamiento biomecánico, la *mano*, que propone este autor. De esta forma vemos que la propuesta del CEG intenta involucrar la totalidad del niño en aras de desarrollar la imaginación y la creatividad que permitirá, en un futuro, formar sujetos capaces de afrontar con creatividad los problemas familiares, políticos, científicos, económicos, ambientales, tecnológicos, etcétera. Pero, además, afrontarlos con la seguridad de poseer una personalidad equilibrada en lo volitivo, emotivo e intelectual.

¿Qué significado tiene el estudio del CEG sobre la naturaleza interna del niño para su formación? A nuestro juicio es un *acto de amor* consciente hacia el alumno y, por ende, hacia el ser humano como criatura social. Esto nos hace recordar la manera como concluye Erich Fromm su celebre obra *El Arte de Amar*: “Tener fe en la posibilidad del amor como un fenómeno social y no solo excepcional e individual, es tener una fe racional basada en la comprensión de la naturaleza misma del hombre”.

El CEG desea mostrar que, al penetrar hacia las más íntimas necesidades del ser humano en aras de desarrollar su inteligencia, especialmente en la niñez, no es necesario el uso de modernas tecnologías electrónicas, pero no sólo eso, sino que usarlas puede entorpecerla. Tal vez el pensamiento generalizado es que, debido a la complejidad de los problemas presentes, es menester el uso de mecanismos igualmente complejos para su solución, como los son las tecnologías. El CEG responde con una propuesta inversa, propone volver a lo natural, trabajar con las manos, con la mente y los corazones (*cfr.* A-CH). Es probable que la infancia no necesite más que eso: tejer la funda de una flauta, tocar guitarra, tallar un trozo de madera o escuchar un cuento; esto puede dejar mucho más para el niño que navegar y bajar toneladas de información por la CP-I. Decía Albert Einstein: “Si desea que sus hijos sean brillantes, cuénteles cuentos de hadas. Si los quiere aún más brillantes, cuénteles más cuentos todavía” (Thomson, 1997: 24).

De esta forma el CEG propone hacer frente a la vorágine moderna, con sus modas y tecno-dependencias, a través de una educación orientada hacia una ecología de la

infancia, mediante el pleno reconocimiento de las necesidades del niño según su etapa de desarrollo (*cfr.* Thomson, 1997). Si Einstein tiene razón, un cuento de hadas puede volver más brillante a nuestros niños, pero además es probable que permita conocer mejor la realidad intrapsicológica del ser humano, lo cual otorga elementos para hacer frente a la compleja sociedad moderna (Bettelheim, 1988). De acuerdo a los datos obtenidos, posiblemente la dimensión artística permite preservar esa ecología infantil a través de cosas sencillas, vivencias directas con el mundo, sin mediación tecnológica que, probablemente, coloque una barrera antisensorial.

A través de la dimensión artística es posible concebir una educación holista. Nuestra época exige la integración de nuestras facultades y no su segregación. La educación básica debe procurar no seccionar al niño, es ahí donde podemos atrofiar o cultivar sus órganos sensorios (*cfr.* Aeppli, s/f). Al parecer, es la visión positivista de la ciencia mecanicista la responsable del “supuesto de separatividad de las cosas”, contrario al principio holista de “totalidad” (Gallegos, 1999). La dimensión artística es integradora de los elementos biológicamente necesarios (*cfr.* Read, 1985) para afrontar, desde dentro de cada sujeto, los retos modernos. Afortunadamente la ciencia evoluciona y se derrumban sus paradigmas separatistas. La ciencia mecanicista parece perder terreno; quizá el siglo XXI será el espacio donde florecerán modelos holistas, como al parecer lo hace la ciencia cuántica.

La propuesta *antropocéntrica* del CEG parece encontrar en la dimensión artística el compañero ideal. Finalmente el ser humano debe ser el centro de lo social y, en el terreno escolar, despertar las facultades del niño debería ser prioritario. En el “barco social” viajan seres humanos, por ello debemos preguntar: ¿qué tipo de navegadores necesita el barco para permitir que, en primera instancia, no se hunda el navío y, en segundo lugar, alcance finalmente el puerto que a todos parece convenir? Para cubrir las funciones marítimas sin duda se necesitan múltiples capacidades. La aventura humana es compleja, para vivirla se requieren las aptitudes de cada pasajero, sin despreciar ni desperdiciar la diversidad de inteligencias (*cfr.* Gardner, 1995a) que viajan en el barco social. No hay duda que con la dimensión artística el CEG intenta despertar esas capacidades individuales para afrontar los retos de su época.

A muchos parecerá extraña la propuesta del CEG. Para ser honestos a nosotros también al inicio. Definitivamente, no es tecnofobia, sino *tecnofilia consciente*. Coincidimos que para discernir el significado de nuestra época, con sus tendencias y modas comerciales, es necesario un alto grado de conciencia. En el terreno social

encontramos ambos, tecnófilos y tecnófobos recalcitrantes, pero a nosotros parece pertinente la postura de *tecnofilia consciente* del CEG. El desarrollo de conciencia parece ser clave para mirar qué hay detrás de cada producto que emerge en el siglo XXI.

No dudamos la existencia de más posturas a favor que en contra del uso de las TIC's dentro del aula en educación básica. Parece que la intelectualización infantil es vista como sinónimo de buena educación. Es común observar el orgullo del padre de familia cuando su hijo de apenas ocho años ya piensa como adulto. Es inminente que en nuestra época, "la edad de las prisas" (Elkind, 1999), intentará crear lo más pronto posible adultos chiquitos. ¿Les robarán su infancia? Para muchos el uso de las TIC's a temprana edad puede contribuir. Pero hay quienes afirman, por ejemplo Buckingham (2002), que el niño debe crecer en una era de los medios electrónicos y que en absoluta le roban su infancia, además este autor critica posturas contrarias a las TIC's, como las de Neil Postman (1999). El cuanto antes mejor es visto con buenos ojos por muchos investigadores, pero, como lo hemos apuntado, para otros, incluidas asociaciones internacionales en pro de la niñez, es menester permitir la madurez del niño de manera natural (*cfr.* Elkind, 1999; Thomson, 1997; A-CH).

El CEG propone la dimensión artística; la inercia social impone tecno-dependencia. Qué pasa cuando el niño se halla entre esos dos frentes. ¿Habrá niños afectados por la postura del CEG? Sin duda tal posición implica cierta afectación en los niños. Como apuntamos en uno de los apartados anteriores, escuchamos una plática entre niños de sexto grado donde recriminaban burlescamente a un niño porque sus padres le dejaban ver muy poca televisión y no le permitía jugar videojuegos en casa. ¿Provocará esta postura alteraciones psicológicas en ese niño? Sin duda este tipo de personas crecerán con una conciencia diferente a la normalidad. ¿Nociva o benéfica? Esto significa que el presente estudio saca a la luz nuevas preguntas para posibles futuras investigaciones.

En este sentido, nuestra postura es que a partir de la *tecnofilia consciente* del CEG es posible un mejor acercamiento a las TIC's. El problema es que significa un reto, no sólo para las instituciones escolares, sino familiares. Alejar al niño de las TIC's implica y exige otorgar alternativas para la vida diaria del niño, no sólo en el terreno académico, sino de esparcimiento. Esto supone un mayor esfuerzo y creatividad por parte de los adultos, ya sea en la familia o en la escuela. Pero lo maravilloso de este esfuerzo es que posiblemente el aprendizaje formal y la diversión en el niño no estará descontextualizado de lo humano, seguramente habría un contacto más cercano y creativo entre maestros, padres y niños, y esto, finalmente, es aprendizaje significativo.

Sabemos que existen riesgos en la postura del CEG, pero quizá son más los beneficios. El uso de las TIC's en la infancia significa abrir la puerta a lo que es capaz de entrar a través de ella; igualmente ocurre en la visión del CEG, pero, de entre ambas puertas, parece que la dimensión artística como hilo conductor de su propuesta es una entrada benigna. A final de cuentas el arte es propiedad del género humano, no así el aparato institucional de las TIC, cuyo título de propiedad se lo adjudican unos cuantos con gran poder económico. Reconocemos el valor de la ciencia y la tecnología, gozamos de sus beneficios cotidianamente, pero el ser humano necesita también de otras formas de "vivir la vida", y el arte en este sentido puede aportar mucho. Es probable que el arte, en civilizaciones postmodernas, humanice a la ciencia.

Posibles debilidades en la propuesta del CEG. Los resultados del trabajo de campo intentaron encontrar el *cómo* y el *por qué* el CEG hace lo que hace, no manipulamos variables, ni intentamos propiamente calificar su actuar. Si bien exponemos posturas de autores y asociaciones que confirman y coinciden con las del CEG, y en ciertos momentos nos manifestamos partidarios de la necesidad de contar con sistemas educativos más humanistas, no es nuestro propósito definir si es "correcta" o "incorrecta". Encontrar debilidades o carencias en su postura ameritaría otra tesis. No tenemos ninguna duda que los resultados arrojan gran variedad de temas cuestionables, mismos que futuros investigadores podrían retomar y focalizar debidamente para su análisis. El hecho que nos inclinemos hacia la educación básica con una tonalidad artística no implica que aseguremos que esa es la "verdad", ni siquiera que sea la metodología más pertinente. Los resultados nos inclinan hacia tal posición, pero habría que comprobar tales hipótesis de manera empírica y este no es el objetivo.

Reiteramos que los resultados obtenidos son apenas una aproximación al fenómeno. Dado que son fruto de un *deber ser* teórico, y *lo que es*, producto de la observación directa, significa que puede no ser un reflejo fiel de la realidad. Esto quiere decir que si algún futuro investigador desea hacer uso de estos resultados deberá contemplar estas limitaciones.

La investigación es apenas un mapa aéreo del CEG cuya distancia al fenómeno debe ser considerada. La ventaja de este trazo es que permite conocer el fenómeno de manera general, encontrar una relación de sus dimensiones en el entorno social actual; la desventaja es que en algunos casos los resultados son apenas una posibilidad dado que el fenómeno fue observado *transeccionalmente* y no de manera longitudinal. Algunas

conclusiones fueron matizadas con elementos teóricos de la propia institución que posiblemente en la realidad pueden no ser verdaderos. Por esta razón, es nuestra responsabilidad cuestionar ciertos aspectos en los resultados obtenidos.

Una parte de esta labor tendrá como apoyo el informe a la UNESCO hecho por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, concretamente en el apartado sobre el “Uso de los medios que ofrece la sociedad de la información” (1997: 192-200).

En este informe, la comisión reconoce que las TIC's son una revolución que afecta las actividades humanas, en especial las educativas. Actualmente es posible, gracias a las TIC's, acceder a información que en otras circunstancias sería imposible, lo cual significa, dice la comisión, “que pueden crear un entorno cultural y educativo capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y del saber” (p.193). Este grupo toma partido deliberadamente por la introducción de estas tecnologías a escuelas y universidades. Afirma que a través de ellas se logra evitar las desigualdades sociales, que es importante que cada individuo se alfabetice en el uso de las nuevas tecnologías para integrarse a la inercia cultural mundial. Luego sigue la comisión, “como instrumentos de educación de los niños y de los adolescentes, las nuevas tecnologías brindan una posibilidad sin precedentes de poder satisfacer con toda la calidad necesaria una demanda cada vez más amplia y cada vez más diversificada” (p.196).

De acuerdo a este informe es necesario contemplar la posibilidad de que alumnos del CEG pudieran ser afectados por ese aparente aislamiento tecnológico dentro del aula de clases. Su propuesta es aventuradamente asincrónica. Si bien en casa los alumnos (de la muestra empleada) utilizan la CP-I, difícilmente lo harán con fines pedagógicos, como podrían hacerlo en el colegio. El CEG desea proteger al niño a través del no uso de las TIC's, pero la realidad es que la usan en casa. Si de todas formas el niño entrará en contacto con estas tecnologías, ¿no sería conveniente que el CEG enseñara como hacerlo con responsabilidad y a través de actividades académicas? Si la información de nuestro mundo es accesible a través de estas tecnologías, nos preguntamos hasta dónde afectará a la institución y a sus alumnos esta desconexión en edades tempranas. Lo cierto es que los niños sí están en contacto con la CP-I en casa, lo que quizá le represente una desventaja, ya que su uso queda fuera de un contexto pedagógico.

Sin duda el peso de la sociedad de la información es cada vez más fuerte en las instituciones humanas, la pregunta es hasta dónde aguantará el CEG esa presión. Es claro el choque de dos posturas dónde al parecer el niño queda prisionero al centro. ¿De

qué manera será afectado? En el supuesto caso que los padres deciden apoyar la ideología del CEG en casa y prohíben totalmente el uso de los medios electrónicos de comunicación a sus hijos, ¿serán afectados por esa posible represión; de qué manera influirá esa aparente descontextualización en el niño; podrían ser dañados psicológicamente? En el caso contrario, si los padres deciden hacer caso omiso a las recomendaciones del CEG en casa en torno al no uso de las TIC's, como parece ocurrir en varios casos, ¿qué efectos producirá esa dicotomía ideológica en el niño?

Un hecho que nos pareció ejemplar y que ya citamos, fue cuando observamos las burlas de que era objeto el alumno, debido a que en casa no le permiten ver televisión, utilizar juegos de video o navegar por internet. Es decir, no todos los padres apoyarán de la misma forma la postura del CEG, lo cual creará “castas” dentro del aula: los que sí usan las TIC's en casa y lo que no lo hacen. Nos preguntamos hasta qué punto este niño será dañado por esa situación.

Parecen existir riesgos para el niño, algo así como un efecto “emparedado”: el niño estará en medio de dos posiciones culturales, sin duda esta situación traerá consecuencias, pero no sabemos exactamente de qué tipo. Se dice que toda educación es represión, si esto es verdad, la pregunta es, ¿qué tan peligrosa es la represión ejercida en el CEG? Valdría la pena investigar este punto desde la psicología.

Por otra parte, si el CEG intenta no llenar de conocimientos intelectuales al niño, qué pasa cuando éste se integre a otro colegio, por ejemplo, al nivel secundaria. ¿Tendrá los conocimientos suficientes como para ingresar a otros sistemas? El problema del CEG es que solamente tiene hasta nivel primaria, ahí se corta su metodología. Sin duda es algo que este colegio debe resolver: entregar al niño a otra visión educativa, al parecer diferente en muchos aspectos a su propuesta, implica una labor previa por parte de la institución para prepararlo a no sufrir un posible impacto negativo.

Quizá sea aconsejable que el CEG no se aisle en los laberintos de su propio sistema. En el proceso evolutivo de la institución, el CEG queda en su territorio, bajo sus propios principios, pero el estudiante tendrá que salir del seno institucional y afrontar otras posturas pedagógicas. Esta es una realidad que el CEG deberá reconocer y analizar para no dañar esa integridad que, por otra parte, desea proteger.

Existen otros puntos que nos parecen frágiles en la metodología del CEG.

El docente, posiblemente la variable frágil en el CEG. Establecimos que la dinámica de la clase depende en gran medida de la actitud del docente. ¿Qué pasa si el docente falla? ¿Se descompone la clase? ¿Qué ocurre si la profesora no logra *emocionar* al niño o

crear ese *ritmo* tan importante en su propuesta? ¿Qué pasa si el docente no consigue ser ese ejemplo para los niños que propone el CEG?

El hilo conductor del CEG puede ser un hilo muy frágil. Si la clave de su metodología, a esa edad, es encender la emoción en el niño, qué pasa cuando no se logra tal efecto. Sin duda existe gran dificultad para que a través de la *palabra* del docente el niño logre *emocionarse*, si no ocurre tal cosa difícilmente el alumno recreará la *imagen* y menos aún fabricará *conceptos*, al menos a través de ese proceso orgánico. Parece que el concepto de clase se centra en gran medida en un “docente ideal”, que sea capaz de lograr en cada niño los procesos citados; es probable que el hilo del CEG sea muy delicado y pueda romperse fácilmente en la parte humana. No dudamos la existencia de profesores adiestrados y perfectamente equilibrados para posarse frente a grupo como un potente y eficaz motor, pero parece peligroso cuando no lo es así. Cuando la ruta para llegar al concepto no se logra, entonces es posible que la estrategia del docente termine siendo muy tradicional para alcanzar los objetivos descritos en el currículum.

Autoridad amada por seis años. Uno de los ideales del CEG es que la maestra logre acompañar a sus alumnos a lo largo de los seis años de la primaria. Esto puede significar una ventaja, pero también una gran desventaja. Si el docente no es del todo profesional o tiene algún problema emocional o simplemente no congenia con el tipo de personalidad de alguno o varios de sus alumnos, entonces el alumno estará en franca desventaja, ¡no por un año, sino por seis! Vemos complejo que todos los docentes logren esa autoridad amada, más no imposible. Sobre todo que, para serlo, se debe contar con un alto grado de honestidad, cordura y diversas cualidades y capacidades no fáciles de poseer, en especial un alto desarrollo ético. El alumno podría ser objeto de autoritarismo por algún docente incapaz de entender y aplicar el concepto de autoridad amada. Si la relación docente-alumno se ve entorpecida por esa posible incapacidad del adulto, entonces la vida emocional y académica del pupilo podría verse afectada considerablemente a lo largo de varios años, eso parece bastante grave. Sin duda el CEG debe ser consciente de este, para nosotros, importante tema.

Eficacia de su propuesta. Describimos la metodología utilizada por el CEG. ¿Qué tan eficaz es? ¿Cumple los programas de la SEP? ¿Qué tanto afecta, ya sea positiva o negativamente, el aspecto psicológico del estudiante? Para responder a estas y otras posibles preguntas es menester recurrir a investigaciones de corte cuantitativo y quizá manipular variables. Estamos conscientes que la metodología descrita por el CEG en apariencia es bella, en ocasiones un tanto romántica, pero nos parece prudente, para

futuras investigaciones, someter al rigor científico ciertas partes del proceso. Por ejemplo, sugerimos que la dimensión artística puede ser más eficaz que aquellos sistemas centrados en las TIC's. Para comprobar tal hipótesis habría que desarrollar todo un estudio de corte cualitativo o quizá híbrido. Un estudio interesante sería realizar una investigación comparativa entre los resultados obtenidos en una escuela tradicional, centrada en las TIC's, y los resultados a través del arte del CEG, quizá por medio de los objetivos curriculares descritos por la SEP. Lo cierto es que, a nuestro juicio, los resultados son provocadores y están, desde luego, sujetos a críticas y a comprobaciones de corte empírico.

Intereses del preadolescente. Un punto importante es la manera en que podría afectarse la metodología del CEG por el interés (quizá dependencias) cada vez más creciente hacia los temas relacionados con el universo de las TIC's, principalmente por alumnos preadolescentes (sexto grado). Es claro que a esta edad les es particularmente llamativo o seductor el uso de diversas herramientas tecnológicas y todo lo que a través de ellas tienen acceso, por lo que la *emoción* de sus alumnos estaría dirigida hacia esos temas. ¿Funcionará la metodología del CEG cuando los pensamientos del niño centran su energía hacia el universo de las TIC's (juegos de video, música, programas de TV, páginas de Internet, etcétera)? Parece que esta institución tendrá que redoblar esfuerzos y cerrar filas con los padres de familia para soportar el peso de una ideología comercial y tecnológica en franca consolidación social. La tarea del CEG no parece fácil, aunque parecen dispuestos a afrontarla.

Futuro del CEG. Ante la poderosa inercia de las TIC's y de las políticas neoliberales ¿cuál es el futuro del CEG? Aparentemente su postura es asincrónica, entonces, ¿estará destinada a auto extinguirse? De acuerdo a las tendencias tecno-comerciales y sociales, podríamos suponer que así deberá ser, no obstante tenemos nuestras dudas. Evidentemente los resultados no aportan evidencia para afirmarlo. El CEG menciona que constantemente acuden padres de familia buscando una alternativa libre de esa inercia tecno-comercial; de mantenerse tal demanda, el CEG podría subsistir. Pero de acuerdo a la inercia descrita, la demanda del CEG estaría confinada a una minoría social, es decir, es probable que su propuesta no logre masificarse. El peso que deberá soportar será cada vez más mayor ¿tendrá la fuerza y la inteligencia para resistir? Es probable que la dimensión artística sea una gran aliada. Los resultados mostraron una clara tendencia de los niños hacia el arte, parece cubrir una parte importante de sus necesidades. El arte

nació con el ser humano y sigue existiendo, por tal razón esta dimensión podría ser una de las estrategias con las que el CEG podría afrontar el peso de la postmodernidad.

CONCLUSIONES
EL CEG FRENTE A LAS EXIGENCIAS
DE LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI

De este modo, las características de la cultura a las que el niño se verá expuesto y la manera en que el niño abordará esa cultura son los indicadores más poderosos del tipo de pensamiento y, en consecuencia, del tipo de mente que el niño tenderá a desarrollar durante la infancia.

E. Eisner (2004:42)

Para finalizar presentamos una plataforma aérea del CEG frente a la tecnodependencia de una sociedad centrada en la visión de mundo impuesta por las condiciones socio-económicas imperantes.

Las siguientes conclusiones son resultado de todo el proceso, en especial del análisis expuesto en el último capítulo. De manera concreta enunciaremos los aspectos que responden al planteamiento descrito en el presente estudio. El lector habrá percibido que el documento parte de lo general a lo particular. La figura C1 (p.143) representa el punto final con el cual concluimos la postura del CEG. Además es un intento de armar el escenario detrás de los hechos observados y del discurso y documentos consultados, es,

de acuerdo a nuestra percepción, dibujar lo que se halla detrás de su propuesta institucional, es armar un mapa que nos lleve a entender *cómo* y *por qué* lo hacen.

Los ocho puntos siguientes son conclusiones donde el cómo y el porqué se entrecruzan, en cierto sentido se apoyan mutuamente y en momentos se vuelven uno solo.

1. ***EL CEG se erige con una propuesta longitudinal.*** La propuesta del CEG no es solamente informativa, sino principalmente formativa. Por consiguiente tal ideal educativo no se limita a cumplir con un requisito escolar presente, sino que sus fines se proyectan hacia el futuro: hacia la edad adulta.
2. ***Pilar antropocéntrico.*** Pretende formar un tipo particular de sujeto. Para lograrlo utiliza diversos instrumentos o herramientas (pilar pedagógico, administrativo y humano), cuya plataforma está centrada en las necesidades holistas del ser humano.
3. ***Una filosofía para la vida.*** El pilar antropocéntrico es producto de un particular enfoque filosófico cuyos principios inciden en los pilares del quehacer institucional y en la vida cotidiana de sus integrantes.
4. ***Desarrollo de conciencia.*** Atender las facultades internas del sujeto de manera integral, con respeto a su proceso natural de desarrollo, libre de modas tecno-comerciales, tiene como finalidad desplegar un tipo de conciencia independiente, formar sujetos capaces de pensar por sí mismos.
5. ***Supuesto de totalidad.*** Este nuevo tipo de conciencia permite mirar el mundo de manera individual y holista (no fragmentado o separado). Una visión donde todas las disciplinas participan, incluida la ciencia.
6. ***Visión autónoma.*** Una visión integral del mundo, a partir de una educación en armonía con la voluntad, emotividad y pensamiento del sujeto, permite integrarse a la sociedad moderna con una visión autónoma del mundo.
7. ***Soluciones creativas.*** La visión autónoma del mundo junto con una capacidad imaginativa y creativa (desarrollada por su pedagogía centrada en el arte) permite proponer soluciones a problemas sociales y sobre todo llevarlos a cabo.
8. ***Educación hacia la libertad.*** El siglo XXI es portadora de enormes retos, los problemas que derivan de la inercia de la civilización humana deben ser afrontados con responsabilidad, para lo cual se requiere un elevado grado de conciencia

individual, autónoma, una visión integral del mundo, una mentalidad que permita soluciones creativas en armonía con las necesidades y facultades humanas. La sociedad moderna exige sujetos capaces de discernir los más sencillos, pero a la vez complejos significados éticos y morales de su mundo. Para todo ello es indispensable desarrollar procesos educativos holistas que permitan la formación de sujetos libres, autodeterminados, capaces, por sí mismos, de dar sentido y dirección a sus vidas.

Educación *hacia la libertad* del CEG vs. Sociedad de la Información

El esquema de la siguiente página (figura C1) es una colusión gráfica de la propuesta del CEG de cara a la sociedad del siglo XXI. El objetivo institucional no es solamente informativo, sino, principalmente formativo. Tal formación no es únicamente para la infancia, sino además para la vida adulta. Otorgan al alumno no una educación *en libertad*, sino *hacia la libertad*. Para enfrentar la libertad de todos, el sujeto debe crecer en libertad interna, sólo así podrá manifestarse con plena libertad externa en su vida adulta. Para ello el ser humano debe contar con amplias capacidades de expresión. Para que estas posibilidades de expresión estén a su servicio, el individuo debe ser consciente de ellas. Mediante este proceso el CEG pretende formar individuos responsables de su propia evolución.

El CEG no rechaza las tecnologías, más bien busca reconocer en ellas su significado más profundo en el orden social de nuestra época. ¿Vamos sobre el ferrocarril o éste sobre nosotros? Sin duda es inevitable el uso de las TIC's y quizá, como lo plantea Jacques Delors (1997: 192-200), para evitar las desigualdades sociales los sistemas educativos deberán abordarlas. El mismo Delors establece que las TIC's no son una solución milagrosa, ni sustituyen a los modelos educativos clásicos. La pregunta sigue en el aire: ¿hasta dónde debemos depender de ellas para no perder la libertad humana? ¿Cómo introducimos a las TIC's sin perder de vista las íntimas necesidades del sujeto?

El CEG propone proteger la libertad interna del niño a través de límites externos. Esto, según ellos, permite al sujeto el dominio consciente de sus propias capacidades. A través de la filosofía antropocéntrica del CEG: pilares pedagógico, administrativo y humano, descritos a lo largo del documento. ¿Será posible desarrollar las capacidades de cada sujeto para que en su vida adulta sea un ciudadano ideológicamente autónomo, capaz de ser, no un espectador pasivo en la comedia social, sino un actor dinámico y

autodeterminado? Parece ser este uno de los objetivos del CEG. Para afrontar de manera consciente las modas y tecno-dependencias propias de una cultura globalizada y neoliberal, el CEG presenta una educación centrada en despertar las capacidades holistas del niño, en proteger su endeble infancia de tal inercia tecno-comercial, sólo así permitirá al futuro adulto trazar conscientemente su propio destino. La posición del CEG frente a las TIC's es de afrontarlas con pleno dominio de su significado. La tecno-dependencia contemporánea no la afronta con tecnofobia, sino que se erige dentro del modelo social predominante a través de **tecnofilia consciente**.

FIGURA C1. Mapa aéreo del CEG frente a la sociedad de la información

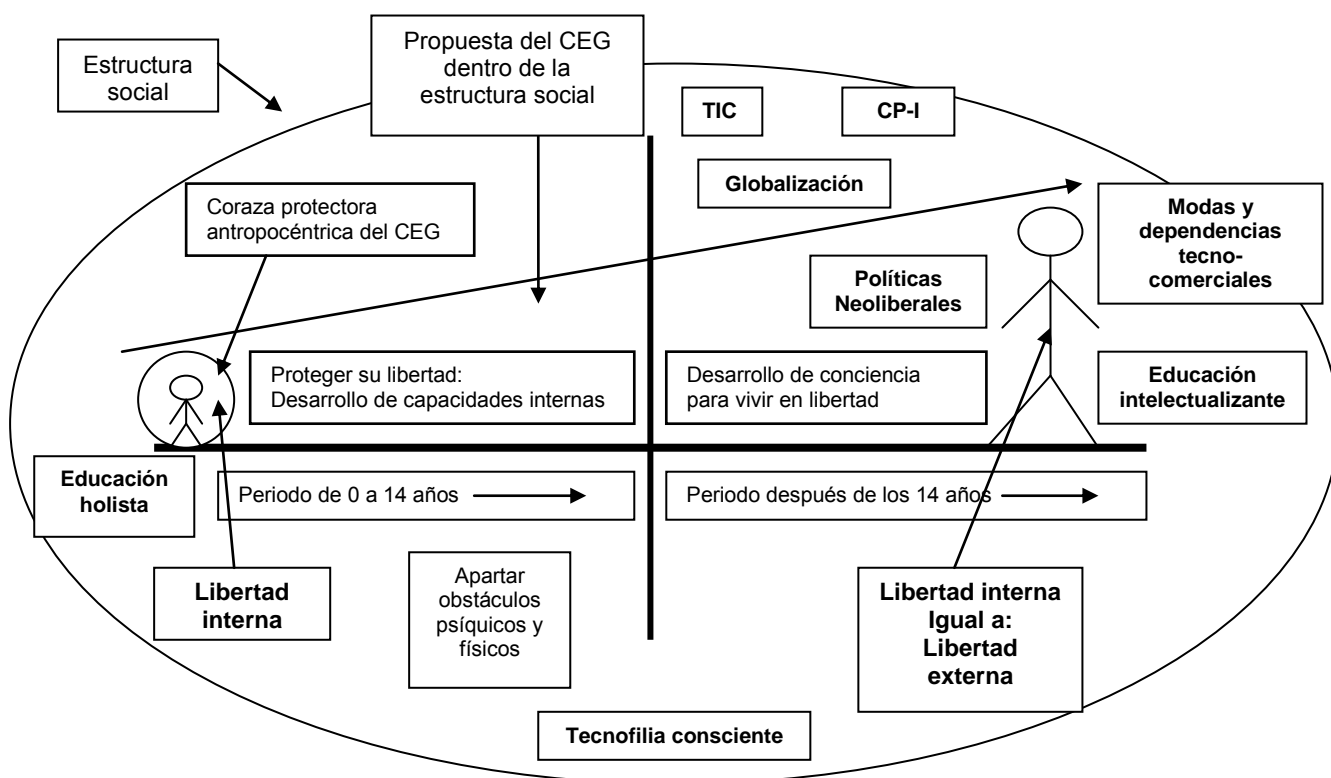


Figura C1. Este esquema muestra un planteamiento polémico. Representa el tema de la libertad del individuo dentro de la estructura social. El esquema expone la manera como el CEG se erige al interior de una sociedad tan compleja como la del Distrito Federal. ¿Somos realmente libres al interior de la sociedad del siglo XXI? ¿Cómo podemos definir la libertad? ¿Es posible ser libres? Y si es posible ¿cómo se consigue tan ansiada libertad? ¿Realmente es a través del desarrollo de conciencia, como lo establece el CEG? ¿Qué potenciales deberán desarrollar en el niño los sistemas educativos del presente siglo para formar seres humanos autónomos? Más que respuestas, la presente investigación nos deja múltiples preguntas (Fuente: autor, México, 2008).

El siguiente párrafo intenta reducir a la mínima expresión la conclusión del presente estudio:

El CEG se erige al interior de una sociedad tecno-dependiente por medio de una concepción educativa antropocéntrica y holista entrelazadas en un andamio filosófico particular cuyo ideal es conducir al niño hacia una vida adulta plena, en armonía con sus facultades y libre de dependencias ideológicas y tecno-comerciales adultas como las que hoy se globalizan y se imponen por las políticas neoliberales del siglo XXI.

Steiner (Carlgren, 1970) lo plantea de la siguiente manera:

“No hemos de preguntarnos qué necesita saber y conocer el hombre para el orden social establecido; sino ¿qué potencial hay en el hombre y qué puede desarrollarse en él? Así será posible aportar al orden social nuevas fuerzas procedentes de la generación joven. De esta manera siempre pervivirá en este orden social lo que hagan de él los hombres integrales que se incorporen al mismo y, no se hará de la nueva generación lo que el orden social quiere hacer de ella”.

Implicaciones y recomendaciones. Estamos conscientes que nuestras preguntas de investigación no fueron plenamente contestadas, de hecho parece que surgieron más preguntas que respuestas. Existieron diversas limitaciones, principalmente el tiempo de observación en el trabajo de campo. Saber *el cómo* y *el porqué* lo hacen no es cosa que se resuelva fácilmente. Por ello manifestamos que la presente investigación es apenas una aproximación que permitió explorar, describir y realizar algunas interpretaciones someras del colegio.

La *transeccionalidad* de nuestra investigación fue una limitante, las condiciones como investigadores no permitieron hacer más. Quizá una indagación longitudinal aporte datos más precisos y profundos acerca del colegio. No obstante pensamos que en términos generales los objetivos se cumplieron, y que las preguntas y respuestas obtenidas pueden ser aportes importantes para próximas investigaciones.

¿Cómo podemos interpretar que una pequeña comunidad de aprendizaje se manifieste contraria a una tendencia ideológica dominante y permanecer firme por 25

años? Para dimensionar las posibles implicaciones en el terreno educativo de la propuesta del CEG habría que realizar diversas investigaciones que permitan precisar su efectividad. Son muchas las aristas que se desprenden de esta investigación.

Sin embargo, su existencia como institución educativa alterna es ya un ejemplo y un modelo a seguir. No nos referimos necesariamente a imitar su propuesta pedagógica, sino que, para afrontar los complejos retos presentes, y los que están por llegar, es necesario que el sistema educativo mexicano cuente con otras alternativas, más humanistas y acordes con las más íntimas necesidades del niño.

Los 25 años de vida del CEG es un ejemplo de que se puede proponer un modelo diferente, a través del arte, libre de modas comerciales, y que además es posible hacerlo en medio de la presión tecno-comercial moderna, pero, sobre todo, sin que aparentemente perjudique el desarrollo académico de sus estudiantes²⁵. Varias generaciones han egresado del CEG. ¿Cómo les ha ido a sus egresados? ¿Qué concepción tienen de las TIC's? ¿Realmente son felices y autodeterminados? ¿Tienen o tuvieron algún problema de adaptación? ¿Les afectó la autoridad y disciplina del colegio? ¿Desarrollaron esa conciencia que propone el CEG? ¿Qué tan diferentes son comparados con alumnos de otros colegios? ¿Realmente son más creativos e imaginativos? ¿Son más capaces en la resolución de problemas tanto emocionales como académicos? ¿El uso de las manos en actividades manuales les hizo ser personas diferentes? ¿Realmente la dependencia hacia la CP-I provoca déficit de atención y agotamiento físico? En fin, de esta tesis se desprenden múltiples preguntas para futuras investigaciones.

Retos y recomendaciones:

1. Parte de la propuesta del CEG pudo comprobarse empíricamente, pero debido a que otra sección fue producto del discurso de las maestras y del archivo del colegio, significa que existen resultados que deberán comprobarse a través de nuevas investigaciones tanto cualitativas como cuantitativas.
2. El ser humano es uno de los pilares de su propuesta, por ende, si este pilar falla, su estructura se puede venir a bajo. Esta variable puede ser la parte fuerte de su propuesta, pero igualmente la fracción débil.

²⁵ No existe seguimiento formal de alumnos egresados del CEG, pero sí tienen contacto con varios de ellos. Aparentemente les ha ido bien en sus estudios, los hay desde los que apenas cursan secundaria hasta los que ya terminaron alguna licenciatura, incluso casos de alumnos con doctorado en el extranjero o con algún reconocimiento internacional, como es el caso de Sergio Alonso Méndez. (http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2007_339.html).

3. Su propuesta se contrapone con una sociedad inmersa en políticas neoliberales y dependencias tecnológicas en cuyo centro se halla el niño; por consiguiente es recomendable realizar estudios que permitan identificar posibles efectos negativos en el desarrollo educativo y psicológico del niño.
4. De acuerdo a la inercia de la postmodernidad el futuro del CEG es incierto, sobre todo por el vertiginoso crecimiento de una ideología tecno-comercial, por consiguiente el colegio deberá fortalecer creativamente su estructura para permanecer vigentes.

Lo que el CEG dejó al investigador. El presente estudio significó una aventura que dejó huella en nuestra percepción educativa. En primera instancia aprendimos que juzgar infundadamente a una institución es un grave error. La aparente tecno-independencia y su estrategia centrada en el arte, son solamente la punta de su propuesta. La investigación permitió descubrir que debajo se halla un enorme universo ideológico que da sustento a lo que podemos observar desde fuera.

Además descubrimos que el arte no solamente es música o pintura, sino que sus alcances pueden tener dimensiones inimaginables para la pedagogía. Si los principios del CEG son verdaderos, la educación en México se vería beneficiada considerablemente.

Quizá el aprendizaje más significativo radica en las entrevistas a los niños y el grupo focal. Sus respuestas a las interrogantes fueron bastante profundas y finalmente fueron fiel reflejo de la realidad. Sobre todo nos sorprendió la manera relajada, y en cierto sentido sabia, como toman ambas realidades: su escuela y el arte vs. la casa y las TIC's.

Planteamiento de hipótesis. Dado el enfoque etnográfico de nuestra investigación, no intentamos probar hipótesis, sino que a partir de los resultados y conclusiones obtenidas pretendemos formularlas.

Las hipótesis que presentamos son apenas una muestra. De los datos obtenidos se desprende gran número de ellas. Solamente presentamos las siguientes.

1. La tecno-dependencia educativa en comunidades de aprendizaje del nivel básico puede provocar fragmentación del conocimiento en el niño.
2. La dimensión artística propuesta por el CEG, aplicada a la enseñanza básica, permite el desarrollo holístico de las facultades del niño.

3. El trabajo por *Épocas* propuesto por el CEG puede ser más eficiente que la metodología usada por los modelos tradicionales.
4. La eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel básico educativo no depende de las tecnologías de información y comunicación que se usen dentro del aula, sino del compromiso profesional que asume el docente con sus alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- AEPPLI, W. (sin fecha). *El organismo sensorio*. Documento de la biblioteca del Centro Educativo Goethe. Traducido del alemán por el maestro Juan Berlín.
- ABBAGNANO, N. (1994). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ÁLVAREZ-GAYOU, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Barcelona: Paidós.
- ARNHEIM, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- AUSUBEL, D. (1978). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BAQUERO, R. (1999). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Capital Federal: Aique
- BATISTA, J. (1976). *Tecnología educacional y teorías de instrucción*. Buenos Aires: Paidós.
- BERTELY, María, (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. Barcelona: Paidós Mexicana.
- BENTOLILA, S. Y CIAVIJO, P. (2001). *La computadora como mediador simbólico de aprendizajes escolares. Análisis y reflexiones desde una lectura vigotskiana del problema*. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- BETTELHEIM, B. (1988). *Psicología de los cuentos de hadas*. México: Grijalvo
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISSPRAXIS
- BUCKINGHAM, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Ediciones Morata.
- CARLGREN, F. (Año aproximado 1970). *Una educación hacia la libertad*. Informe del Movimiento Internacional de las Escuelas Waldorf.
- CASARINI, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- COLL, C. et al. (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- CHATEAU, J. (1959). *Los grandes pedagogos*. México: FCE
- DELORS, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Correo de la UNESCO.
- DÍAZ-BARRIGA, F. y HERNANDEZ, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- DIETERICH, H. (1996). *Nueva guía para la investigación científica*. México: Ariel.

- DUBROVSKY, S (comp). (2000). *Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- ECO, U. (2001). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
- EISNER, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- ELKIND, D. (1999). *La educación errónea. Niños preescolares en peligro*. México: FCE.
- FENELON, I. (2005). *La Modernización humana de la educación en México*. México: Gudiño Cicero.
- FREIRE, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo veintiuno editores.
- (FERS) FREUNDE DER ERZIEHUNGSKUNST R.S. (3-8 de octubre de 1994) Catalogo de la exposición "Pedagogía Waldorf". 44°, Ginebra: Conferencia sobre educación de la UNESCO. (Biblioteca del CEG).
- GALLEGOS, R. (1999). *Educación holista*. México: Pax México.
- GARDNER, H. (1995a). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- GARDNER, H. (1995b). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- GARCIA, E. (2000). *Vigotski. La construcción histórica de la psique*. México: Trillas
- HERNANDEZ, S., et al, (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill
- KIERAN, E. (1992). *La imaginación en la enseñanza aprendizaje*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- KIERAN, E. (2000). *Mentes educadas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- LARROYO, F. (1976). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- LONGWORTH, N. (2003). *Aprendizaje a lo largo de la vida*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- MAJÓ, J. y MARQUÉS, P. *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- MARTINEZ, R. et al. (2001). *La computadora y las actividades del aula*. Mar del plata: Facultad de ciencias exactas y naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- MESANZA, J. (Coord.) (1995). *Diccionario de las ciencias de la educación*. México: Santillana.
- MORDUCHOWICZ, R. (2003). *El capital cultural de los jóvenes*. México: FCE.

- Pequeño Larousse en color* (1991), Barcelona: Ed Larousse, 1991.
- PALACIOS, J. (1981). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.
- PERES, J. (2002). *Arte Psicología y Educación. Fundamentación vygotskyana de la educación artística*. Madrid: Ed. A. Machado Libros.
- PÉREZ, T. (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.
- PINTO, M. y MARTÍNEZ, S. (1994). *La teoría de Jean Piaget y el aprendizaje de las ciencias*. México: Cuadernos del CESU, UNAM.
- POSTMAN, N. (1999). *El fin de la educación*. Barcelona: Ed. Eumo Octaedro.
- READ, H. (1985). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós ediciones.
- RIVIÉRE, A. (1988). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.
- ROSZAK, T. (1990). *El culto a la información*. México: Ed. Grijalbo
- SANTOIANNI, F. (2006). *Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza*. México: Ed. Siglo XXI.
- SARTORI, G. (1997). *Homo videns*. México: Santillana Ediciones Generales.
- SOLANA, F. (2003). *Educar ¿para qué?* México: Limusa
- STEIN, S. y STEIN, B. (1970). *La herencia colonial en América latina*. México: Siglo veintiuno editores.
- STEINER, R. (sin fecha). *La educación del niño desde el punto de vista antroposófico*. (no aparece ciudad): Ed. Rudolf Steiner. (Biblioteca del CEG).
- THOMSON, J. B. (1997). *Infancia natural*. Barcelona: Blume.
- THOMSON, J. B. (1998). *Ideología y cultura moderna*. México: UAM.
- VIGOTSKI, L. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Coyoacán.
- VYGOTSKI, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- VYGOTSKI, L. (1997). *Obras escogidas*. Tomo I. Madrid: Visor Dis.
- VYGOTSKY, L. (2003). *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto sol.
- WERTSCH, J. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente: cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Ed. Paidós.

WILSON, F. (2002). *La mano. De cómo su uso configura el cerebro, el lenguaje y la cultura humana*. Barcelona: Tusquets Editores.

WOJNAR, I. (1966). *Estética y pedagogía*. México: FCE.

YUS, R. (2003). La educación integral: las prácticas Waldorf. Revista: *Aula de innovación educativa*, 119, 6-53.

ZORRILLA, A. y TORRES M. (1992). *Guía par elaborar la tesis*. México: Mc Graw-Hill.

PÁGINAS DE INTERNET VISITADAS:

<http://weblog.educ.ar/educacion-tics/archives/007453.php>

<http://weblog.educ.ar/educacion-tics/archives/007453.php>

<http://weblog.educ.ar/educacion-tics/archives/008103.php>

<http://weblog.educ.ar/educacion-tics/cuerpoentrevista.php?idEntrev=59>

<http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/ensenanza.pdf>

www.allianceforchildhood.org (A-CH)

www.musica.uci.edu

www.inegi.gob.mx

www.unesco.org

Páginas de pedagogía Waldorf:

<http://www.freunde-waldorf.de/es/>

<http://www.waldorf.com.mx> (página del CEG)

OTRAS FUENTES:

- *Libro Blanco* del Programa Enciclomedia 2006, SEP.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: Porrúa, 153 a edición.
- Ley General de Educación. Actualizada al mes de Mayo de 2004. Delma, 1ª edición.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos.

- Ley Orgánica 8/1985, del 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (España).
- Ley orgánica General del Sistema Educativo, 3 de Octubre de 1990 (España).

MATERIAL VIDEOGRÁFICO:

FREUNDE DER ERZIEHUNGSKUNST RUDOLF STEINERS E.V. (Producción). En colaboración con la UNESCO. *Caminando hacia el futuro*, "La pedagogía Waldorf en el mundo de hoy". (Videograbación). Berlín: (1994). 80 min. Formato VHS.

ANEXOS

FORMATO GUÍA PARA ENTREVISTA MAESTROS

ENTREVISTA PARA MAESTROS CICLO ESCOLAR 2006-2007

NOMBRE:
AÑOS COMO DOCENTE:
MATERIAS:
FECHA DE ENTREVISTA:

PREGUNTAS:

1. Por qué decidiste dedicarte a la educación.
2. ¿Cómo percibes a los niños (del nivel primaria) de la *sociedad de la información* con relación a los de épocas pasadas?
3. ¿Crees que tienen otras necesidades?
4. ¿Usan algún tipo de tecnologías de información y comunicación (TIC) como recurso didáctico? ¿Por qué?
5. 154¿Cree que la ausencia de CP-I como recurso didáctico en sus niños puede tener algún efecto, sobre todo tomando en cuenta que vivimos en la sociedad de la información? ¿Podría tener algún efecto psicológico?
6. ¿Sus alumnos usan CP-I en casa? ¿Les afectará que en casa sí y aquí no? ¿Cómo afrontan esa situación? ¿Sugieren a los padres que sus hijos no usen CP-I?
7. ¿Cómo percibes en clase a niños que en casa les permiten usar CP-I?
8. ¿Por qué no necesitan la CP-I como recurso didáctico?
9. ¿Es tecnofobia?
10. Lo que todas las instituciones escolares actuales hacen a través de CP-I, en cuanto a recurso didáctico, ¿cómo lo hacen ustedes?
11. ¿Qué beneficios tiene que en su colegio los niños no usen estos recursos?
12. ¿Lo que para otras escuelas es la CP-I, para el CEG qué es?
13. ¿Por qué cree que la mayoría de las escuelas ya han incorporado la CP-I?
14. ¿Hasta qué edad recomienda el uso de la CP-I?
15. ¿Qué papel juega el arte en su colegio?
16. ¿Por qué es tan importante el uso de las manos y el cuerpo en sus estrategias didácticas?
17. ¿Qué papel juega el ritmo en su propuesta?
18. ¿Qué aporta el arte que no aporte la CP-I?
19. ¿Cuál es la finalidad de la educación?

ENTREVISTA ESTRUCTURADA Para alumnos del ciclo escolar 2006-2007

NOMBRE:
PREGUNTAS:
AÑO DE INGRESO:
FECHA DE ENTREVISTA:

1. ¿Qué es lo que más disfrutas en tu vida diaria?
2. ¿Qué te gusta de tu escuela?
3. ¿Qué no te gusta de ella?
4. ¿Qué te gustaría que tuviera tu escuela (que no tiene)?
5. ¿Dime las tres actividades o clases que te gusten más en orden de importancia?
6. ¿Y las tres que te gustan menos?
7. ¿Qué clase te gustaría que hubiera en tu escuela?
8. ¿Has estado en otra escuela? (especificar en qué grado)
9. Si la respuesta es sí: ¿Qué te gustaba más y qué no te gustaba?
10. ¿Qué diferencia hay entre tu otra escuela y ésta?
11. ¿Sabes usar la CP-I?
12. ¿Dónde y cuánto tiempo la usas?
13. ¿Qué uso le das?
14. ¿Tienes amigos de nivel primaria que usen CP-I en el salón de clases?
15. ¿Te gustaría cambiarte a una escuela de tu amigo? (como la del amigo)
16. ¿Crees que a tu amigo le gustaría estar en esta escuela?
17. De la clase principal ¿qué época te gusta más?
18. ¿Te gusta cómo te da la clase la maestra?
19. ¿Qué recuerdas del 5° grado?
20. ¿Qué piensas que vas a extrañar de tu escuela?

SÍNTESIS DE LA OBSERVACIÓN DE LA CLASE PRINCIPAL

PARTE RÍTMICA			
OBSERVACIÓN DIRECTA	ANOTACIONES INTERPRETATIVAS	ANOTACIONES TEMÁTICAS	ANOTACIONES PERSONALES
Los niños esperan afuera formados, la maestra los recibe con un saludo de mano y de vista.	Es importante que la maestra haga un contacto visual y no exactamente manual. La vista establece el punto de unión.	¿Es parte del enfoque humanista de su propuesta?	Es conmovedor observar la mirada de maestra y niños hacer contacto, realmente se están saludando.
Esta es la primera actividad del día. El grupo, junto con la maestra, cantan una canción alusiva a alguna fecha importante próxima, en este caso cantaron algo acerca de la batalla del 5 de mayo. Después recitan un verso en grupo. También se realiza alguna ronda de movimiento.	Esta actividad tiene como objetivo sincronizar al niño con las actividades del día. Generalmente el niño llega a clases un tanto agitado, estresado por las prisas o por contingencias familiares. Esta actividad los relaja y los prepara para el día. Se estimula la circulación en el cerebro y por ende más aptos para aprender.	Es importante destacar que su día inicia con movimiento, es decir, con un impulso a la voluntad. ¿Es el canto, un verso, una ronda, importantes para el aprendizaje?	Mi sensación fue que es difícil "actuar" por las mañanas. No es fácil moverse, quizá sea por el frío, sin duda están ejercitando la voluntad.

DESARROLLO CLASE PRINCIPAL			
Época: Mineralogía			
OBSERVACIÓN DIRECTA	ANOTACIONES INTERPRETATIVAS	ANOTACIONES TEMÁTICAS	ANOTACIONES PERSONALES
La maestra comienza la clase explicando nuevamente lo del día anterior. En este caso empieza diciendo: "Hay una montaña muy alta..." Inmediatamente uno de los niños dice: "¡El Everest!" La maestra confirma que es correcta la respuesta y sigue describiendo, a manera de resumen, la clase anterior, busca que los niños intervengan.	En esta parte de la clase se hace un llamado a la memoria. El objetivo central es ejercitar la memoria recordando la clase anterior. Se trabaja la parte intelectual. El fundamento es que durante la mañana el niño se halla más receptivo en el terreno intelectual. Aún no está fatigado y su mente se halla en mejores condiciones para trabajar.	El trabajo es intelectual, que es diferente a intelectualizar. Observamos que sus estrategias no están peleadas con el intelecto, ni con los conceptos teóricos, sino al contrario, se le da mucha importancia al trabajo que involucra de manera directa al pensamiento. Este trabajo no se realiza a solas con una CP-I, sino que se hace de manera grupal, cara a cara. En gran medida el eje es la maestra y el tema. Afirman que los conocimientos del día anterior han madurado por la noche, al recordarlos por la mañana provoca que el niño los reafirme. ¿Se fortalecerá con esto la ZDP?	Seguro que recordar se puede hacer a través de múltiples estrategias, pero esta en especial privilegia el contacto humano a través de la palabra. Los niños se ven emocionados, es como jugar a las adivinanzas, parecen ansiosos por participar.
Acto seguido la maestra continúa la narración con elementos nuevos.	Después de estimular la memoria la maestra inicia la narración. Con el acto de recordar se reafirman lo visto el día anterior, acción que se vuelve base para un conocimiento nuevo. En cada palabra, en cada frase, la maestra demuestra entusiasmo y se halla atenta al estado emocional de los niños. Busca su atención y controla al grupo para que no se distraiga.	Parece importante la unión de lo anterior con lo nuevo, nos recuerda a los principios constructivistas, principalmente a los de aprendizaje significativo de D. Ausubel ¿Hasta qué punto los PPS y la ZDP se ven favorecidos por la estimulación emocional de los niños?	Me llama la atención la dinámica grupal. Esto no es una clase improvisada, la dinámica grupal me hace suponer que lo que hacen ahora lo hacen a diario. Esto lo infiero por la reacción de los niños a cada movimiento o indicación de la maestra: saben lo que sigue. Parece que aquí nada es aleatorio.
Después de ciertas explicaciones la maestra muestra algunas imágenes acerca de los volcanes de una enciclopedia, pasa a cada lugar para que los niños las vean.	La explicación, a través de la palabra de la maestra, fue el primer paso. Con esto se logra que el niño fabrique su propia imagen acerca del tema. No se impone una imagen terminada. Después les enseña imágenes impresas de alguna enciclopedia. Al parecer la primera emoción proviene de sus propias imágenes, proceso que genera inquietud, logrando un mayor deseo por ver las imágenes	Efectivamente, la habilidad de la maestra los lleva poco a poco, por los caminos emotivos, a cosas más concretas y conceptuales. A través de preguntas la maestra logra que el niño camine hacia un punto más técnico. ¿Cuál sería la diferencia si en lugar de las explicaciones los niños hubieran ido a una página de Internet y abierto todo acerca de los volcanes?	Sin duda con este método la maestra trabaja más que si lo hiciera a través de las TIC's. ¿En educación debe ahorrarse el esfuerzo docente?

	impresas.		
La clase transcurre de la misma manera por alrededor de 30 minutos. La maestra explica y permite la participación de los niños. En el proceso les muestra diferentes imágenes de diversas fuentes, principalmente libros.	Es importante la participación, pero sin que la clase tome otro rumbo.	Sin duda las imágenes de Internet son más variadas y coloridas. No hay punto de comparación con las imágenes en blanco y negro que la maestra les mostró. Incluso a través de la CP-I se pueden ver videos de algunos volcanes, de erupciones.	En ningún momento noté que el grupo se pusiera apático. Algunos alumnos se distraían, pero nada significativo.
La maestra revisa tareas	En este caso la tarea consistió en un dibujo del cómo se ven los dos volcanes (Izta y Popo) desde la ciudad de México. Algunos niños no la traen, pero la mayoría sí. Revisa una por una las tareas y hace comentarios acerca de la calidad del dibujo. La maestra enfatiza que el dibujo tiene que ser bien hecho, con calidad artística.	¿Por qué una tarea tan sencilla? ¿Por qué poner tanto empeño en la calidad artística y no tanto en cosas conceptuales? ¿Tiene esto un enfoque más filosófico que académico?	En este momento los niños se paran y contemplan los trabajos de sus demás compañeros, los comparan y reconocen aquellos de buena calidad. ¿Si la tarea hubiera sido bajar la imagen de Internet, cuál sería la diferencia?
La maestra les pide saquen su cuaderno para un dictado: "Título: Ciudad de México, ciudad con mayúscula..." Después explica a manera de relato acerca de la corteza de la tierra. Luego les dicta otra frase. Los niños escuchan y, a la indicación de la maestra, anotan; lo hacen con lentitud. Conforme dicta muestra imágenes de una enciclopedia, pero las muestra con emoción, dice: "¡hey, miren un geiser! El dictado incluye las comas, los puntos, acentos, etc. Después dice: "Ahora vamos con la ortografía..." y "masa...s, zona con z..." "En la casa lo pasan en limpio..."	Parece que con el dictado la maestra ha pasado al "hacer". No se trata de dictar grandes textos, sino más bien muy pequeños, solamente las partes que resumen el tema. No es mucha información, más bien se busca que en el cuaderno reflejen lo esencial, pero de manera bella, colorida y artística y sin faltas de ortografía.	¿Por qué el énfasis por hacer las cosas bien hechas y de manera artística?	Se nota a los niños atentos al dictado
"Ahora sacamos el libro... Vamos a hacer un volcán como este" Les enseña una imagen en blanco y negro.	Después de cursar a través de las imágenes, principalmente suscitadas por la palabra de la maestra, proceden a hacer algo alusivo al tema, significa ejercitar la voluntad. Paralelamente colocan conclusiones en el libro, que representan la parte conceptual. Les llaman libros a una especie de cuaderno, más grande que el tipo profesional, con hojas blancas. Notamos gran cuidado al trabajar sus libros. Los dibujos los realizan con lápices de color tipo prismacolor y con crayones de cera de abeja en forma de bastón y de cuadro. No utilizan la "línea", sino más bien "mancha".	¿Cuál es la diferencia entre bajar una imagen y pegarla en el "libro" o insertarla en una carpeta (como se hace en muchos colegios) a realizar con sus manos la propia versión de su volcán? ¿Existe un "plus" al utilizar las manos y jugar con las dimensiones, contornos, texturas, etc.? ¿Existe correlación entre el uso de la mano y los procesos de madurez en la ZDP? ¿Por qué no utilizan línea en el dibujo, sino mancha?	¡Ellos elaboran sus libros! Es conmovedor observar el interés en su dibujo, lo hacen con gusto y mucho cuidado. Los niños interactúan entre sí, intercambian opiniones en torno al dibujo. Se les ve feliz.
Ahora pasan a la lectura de "Marco Polo" "Rebekka, ¿recuerdas lo que leímos?" Contesta: "que les dieron una tablilla de oro..."	La lectura de Marco Polo guarda cierta relación con los volcanes y la mineralogía, sobre todo por los lugares que se describen, por la geografía. Esta parte de la clase es el epílogo de la clase principal. Aquí se lee y se reflexiona de manera individual, se busca solamente seguir el hilo de la		

	lectura.		
Al término de la lectura se dice un verso y proceden a tomar su refrigerio. Fin de la clase principal.	Todo parece planeado, no hay muchas indicaciones verbales, basta cierta seña o postura de la maestra y los niños ya saben que hacer. Los momentos están bien definidos, cada actividad tiene un tiempo y una secuencia. Notamos un gran control de la maestra sobre el grupo, la disciplina es importante.	¿Será algo así como un conductismo "orgánico"? ¿Cuál es el rol de una disciplina tan marcada? Observamos que aparentemente la clase gira en torno a la maestra: ¿por qué? ¿Cuál es el rol del ritmo?	Al final de la clase queda la huella clara de un ritmo bien definido. Todo funciona como un reloj de engranes. Los niños no parecen cansados, se ven muy activos, pero disciplinados.

CATEGORÍAS Y UNIDADES DE ANÁLISIS

OBSERVACIONES DE LA CLASE PRINCIPAL

PRIMERA OBSERVACIÓN

Grado: 6°

Maestra de grupo.

Fecha de observación: viernes 4 de mayo de 2007

Horario: 8 a 10 a.m.

Época: mineralogía.

Claves para las tres observaciones:

O- Observador

M- Maestra

A- Alumno cualquiera. En algunos casos se cita el nombre del alumno.

G- Grupo

No	OBSERVACIÓN DIRECTA	CATEGORÍAS		
1	8:04 Inicio de clase. La maestra los recibe con un saludo de mano y visual. La maestra espera el contacto visual, si no se da lo solicita.	Humanismo	Desarrollo de conciencia	Formación
2	Se desarrolla la parte rítmica. Los niños se hallan de pie y la maestra les dirige un canto que hace alusión a la batalla del 5 de mayo, guerra de México contra los franceses.	Arte	Voluntad	Instrucción
3	Después de cantar salen del salón y van a una sala de usos múltiples para una ceremonia cívica.	SEP		
4	8:36 Regresan a su salón.			
5	O- La maestra pide orden y silencio. "Quién está haciendo ese ruido..." Amonesta a un par de niños hasta que está todos en silencio. Entonces recitan un verso: "Romance de las estrellas". Después en silencio se sientan.	Disciplina y orden (DO)	Hacia dentro	Arte
6	Comienza la clase cuando la maestra retoma el tema del día anterior acerca de la corteza de la tierra.	Ritmo	Época	Recapitulación/ Memoria (RM)
7	M-"Hay una montaña muy alta..."	Imagen	Narración	Instrucción
8	A- "el Everest"	RM		
9	M-"bien, tenemos que el movimiento del magma, las placas tectónicas..."	Narración	RM	
10	O- En el pizarrón se halla dibujado un mapamundi con gis blanco y una línea azul en el contorno, como simulando el mar. El mapamundi está cuadrículado.	Arte	No CP-I	
11	M-"Al último del volcán tiene un orificio que se llama..."			
12	O- La maestra señala a Mateo.			
13	Mateo- Cráter.	RM		
14	O- La maestra narra lo que ocurre al hacer erupción un volcán, relata acerca de cómo el magma caliente es arrojado por el volcán y como mucho de ese material se convierte en material pétreo llamadas bombas. Dentro del salón se hallan tres bombas reales como de unos diez kilos de peso, las cuales los niños ya vieron, tocaron, pesaron, cargaron, olieron, etc. La maestra relata como la lava del volcán Xitle llegó a gran parte de la zona de coyoacán, donde está ubicada la escuela. A lo largo de la exposición los niños participan recordando lo visto en clases anteriores.	Vivencia de primera mano (VPM)	Instrucción	
15	M- En el Iztaccihuatl son como tres volcanes juntos...	Narración	Ritmo	
16	Sebastián- ¿Han hecho erupción los tres juntos? (emoción)	Emoción		

17	M- No lo sé, tal vez en algún momento de la historia lo hizo.	Instrucción		
18	O- La maestra orienta la clase e insta a que los niños participen a recordar la clase anterior.	RM		
19	M- ¿Qué es un geiser?	RM		
20	O- varios niños levantan la mano y contestan apresuradamente.			
21	M- En 1957 apareció en las Azores un volcán...	Nuevo tema	Ritmo	
22	O- Les enseña fotos de una enciclopedia. Y les narra lo ocurrido con el volcán, los niños se ven atentos, realmente están interesados en el tema.	No CP-I	Emoción	
23	8:53			
24	M- Ahora sí, necesito que me enseñen su tarea.	DO		
25	O- La tarea consiste en un dibujo de cómo se ven el izta y el popo desde la ciudad de México, está hecho con colores de cera de abeja.	Arte	Emoción	Instrucción
26	O- Hay un poco de desorden debido a que los alumnos sacan sus tareas de sus mochilas.	Hacia fuera		
27	Entonces la maestra empieza a aplaudir con cierto ritmo y los niños guardan silencio.	Ritmo	DO	Humanismo
28	M- Veo que muy pocos terminaron la tarea, así que la concluyen en el recreo.	DO	Formación	
29	9:05 La maestra pide guarden sus cosas y les pide saquen su libreta para un dictado.	Instrucción		
30	M- Título: Ciudad de México, ciudad con mayúscula.	Respeto a la técnica (RT)	Instrucción	
31	O- La maestra inicia un relato.			
32	M- Los seres humanos vivimos sobre la corteza de la tierra...	Narración	Imagen	Ritmo
33	O- La maestra usa imágenes de enciclopedias y las muestra a los niños, pasa por el pasillo.	No CP-I	Emoción	
34	O- Dicta un poco, unos dos reglones y luego explica.	Libros	Voluntad	
35	M- Entonces, este calor emerge del volcán en forma de... sshhhhh, silencio... ¡ey Mateo!... miren aquí hay un geiser...	DO	Emoción	
36	O- Nuevamente se apoya de la enciclopedia. Sigue el dictado.	No CP-I		
37	M- Los volcanes son...	Narración		
38	O- Nuevamente muestra imágenes.	No CP-I	Emoción	
39	M- ¡Ya vieron las bombas que hay por aquí!	Emoción		
40	O- La maestra se nota emocionada.	Emoción		
41	O- Los alumno piden verla más de cerca.	Emoción		
42	9:23			
43	M- Punto y seguido, lo último por hoy, al salir la lava puede formar bombas...	Instrucción		
44	M- Ahora revisamos ortografía para que lo pasen en limpio en sus libros en casa: Masa...s; esta es la zona, con z; ¿cómo se escribe exterior?	RT	Instrucción	
45	A- ¡Con x!			
46	M- Movimiento con uv...Silencio, shhhh...			
47	9:30			
48	M- Ahora sacan su libro.	Ritmo		
49	O- Los libros están hechos por ellos, son como libretas grandes. La maestra da instrucciones precisas de cómo escribir, a que altura. Se cuida mucho el orden y la limpieza para trabajar.	Arte	RT	Voluntad
50	M- Vamos a dibujar el volcán como el que tenemos aquí.	Arte	Emoción	Voluntad
51	O- La maestra pone unos ejemplos de la enciclopedia. Los niños sacan sus colores y empiezan a formular preguntas entre ellos y a la maestra. Se observa mucho cuidado para hacer las cosas, parece que dibujar en ese libro es importante, no es un garabato, sino parece que para los niños es algo especial, lo planean bien. Hay preguntas, la maestra resuelve, algunos niños se paran, van, vienen, por un color, por una duda, pero parecen acostumbrados a este ritmo, es como si dominaran su espacio, como confiados en lo que ocurre. Se nota de pronto un aparente desorden, pero controlado, premeditado, hay respeto, no se oyen malas palabras.	No CP-I	Arte	Hacia fuera
52	O- Se oye una voz que dice, no sé cual hacer, todos son muy bonitos. Pues haz todos, dice alguien por ahí.	Hacia fuera		
53	M- Dibujamos un volcán en erupción y otro a su lado que muestra un corte para ver como es por dentro el volcán.	Voluntad	Arte	
54	O- No se usan plumas, ni plumones, solamente dibujan con colores de palo y crayolas de cera de abeja en forma de cuadro, como una ficha de dominó. Dibujan a base de mancha y no de línea.	Arte	No CP-I	
55	O- Es un momento donde la maestra permite interactuar entre ellos. Se oye "te está quedando bonito", "por que no le pintas así...", etc.	Hacia fuera	Emoción	
56	M- Bueno, un minuto más y terminamos.	Ritmo		
57	O- Los alumnos reclaman. "Ay maestra déjenos más tiempo, me falta mucho", "Dénos más tiempo", "Otro ratito".	Emoción		
58	M- Lo terminan en casa.	Ritmo	DO	
59	O- La maestra parece tener todo planeado, los tiempos son importante.	Ritmo	DO	
60	M- Levanten la mano los que tienen repaso hoy...	Ritmo		
61	Bien, guarden sus cosas.	DO		
62	O- Los niños no hacen mucho caso.			

63	M- El último que guarde sus cosas pasa a bailar.	Humanismo	DO	
64	O- Los niños se apresuran para no terminar al último. Sofía es la última y pasa al frente.			
65	M- que nos vas a bailar.			
66	O- Le da pena y no quiere bailar.			
67	M- Haber... dínos hasta donde has leído del libro.			
68	Sofía- No he leído.			
69	M- Bueno, aquí te quedas.	Formación		
70	M- Sacamos el libro de Marco Polo.	Instrucción	Voluntad	Ritmo
71	M- Rebekka, ¿qué recuerdas de lo que leíste?	RM	Instrucción	
72	Rebekka- ...que les dieron una tablilla de oro...			
73	M- Quién más leyó.			
74	O- Se oyen varios "yo".			
75	M- Haber Sebastián.			
76	Sebastián- Después Marco Polo regresa con el gran Kan...	RM		
77	M- Tienen tarea para el fin de semana: terminar el dibujo y leer de la página...	DO		
78	9:56			
79	O- Sofía lee al frente del grupo: "Después de realizar excelentes negocios..."	Instrucción		
80	M- Bien, ahora lee Mateo...			
81	O- Varios de los niños leen.			
82	10: 03			
83	O- Termina la lectura. Se ponen de pie y van por sus refrigerios y se sientan, no lo comen, no lo abren, parece esperan algo. Sin dar instrucciones la maestra dice.	Ritmo		
84	M- Una fila aquí, otra aquí, una más aquí, y otra al final, cuatro filas.			
85	O- Los niños parados esperan la señal. Inician un canto en canon a cuatro voces: "El pan del grano, el grano de la luz..." Al final dicen buen provecho.	DO	Ritmo	Arte

SEGUNDA OBSERVACIÓN

Grado: 6°

Maestra de grupo.

Fecha de observación: lunes 7 de mayo de 2007

Horario: 8 a 10 a.m.

Época: mineralogía.

Claves:

O- Observador

M- Maestra

A- Alumno cualquiera. En algunos casos se cita el nombre del alumno.

G- Grupo

1	7:50 Inicia de clase. Saludo de mano y vista.	Humanismo		
2	Da inicio parte rítmica. Tocan flauta alto.	Arte	Ritmo	
3	7:57 Los niños bajan a la ceremonia de la bandera.	SEP		
4	8:12 Regresan de la ceremonia.			
5	M- Bien, vamos a platicar muy brevemente lo que hicieron el fin de semana. Rebekka...	RM	Humanismo	
6	Rebekka- Fuimos a ver a mi abuelita...			
7	M- Alfonso..., Sofía..., Mateo...			
8	O- La maestra pregunta a cada uno. Notamos que cuando el niño quiere ir al baño, no pide permiso, sólo se para y va, pero no lo hacen al mismo tiempo, debe ser una regla ya entendida por todos.	DO		
9	8:17			
10	M- Bien, ahora nos paramos.			
11	A- ¿Y usted que hizo el fin de de semana?			
12	O- Pregunta uno de los alumnos a la maestra.			
13	M- Yo... fui a ver a una amiga y además horneé un pan.			
14	M- Ya dejamos de hablar, silencio y derechos.	DO		
15	O- El grupo recita un verso. La señal siempre es la postura de la maestra, no da instrucciones, parece como si los niños identificaran lo que sigue, basta una señal O- una palabra clave y los niños se sincronizan a la actividad que sigue. Es evidente que realizan esta actividad cotidianamente. Esto queda la impresión que se lleva un ritmo bien definido.	Ritmo	Hacia dentro	Autoridad amada (AA)
16	G- "Yo contemplo el ancho mar..."			
17	M- Hoy es lunes...	Ritmo		

18	O- Basta decir esas palabras y tres niños se paran de sus asientos, van al frente, y se paran frente al grupo y a una señal de la maestra los niños recitan un verso.	Arte		
19	M- Bien ahora nos paramos bien derechos, vamos a cantar.	DO		
20	M- El próximo diez de mayo es día de las madres, entonces vamos a ensayar las canciones.			
21	G- Esta son las mañanitas...	Voluntad	Arte	Ritmo
22	O- Los niños cantan varias canciones, después versos. Notamos que lo que hacen es tarea seria, no hay desorden, la maestra busca que los niños canten entonados, sin duda sabe de canto, sabe lo que está haciendo. Cuida mucho los detalles de las canciones y de los vasos, así como al momento de tocar la flauta.	RT	Arte	Ritmo
23	M- Ahora toman su flauta...			
24	O- De la misma forma se busca hacer las cosas bien hechas, es lo que mas resalta de la actividad, los niños parecen concentrados.	RT		
25	A- Nos podemos sentar...	DO		
26	M- Sólo si están bien sentados...	AA	DO	
27	O- entonces los niños se sientan sin esperar señal, parecen conocer a la perfección a la maestra, notamos muchas reglas tácitas. Es como si fuera una orquesta donde cada cual sabe lo que tiene que hacer, la maestra es la directora de orquesta, y parece surgir una melodía grupal.	Ritmo	DO	
28	O- Practican varias veces diversas piezas cantadas y en flauta.	RT	Arte	
29	O- Al inicio de la clase algunos niños parecen con sueño, untando apagados, ¿será el san lunes?			
30	O- Para tocar la flauta los niños se apoyan en partituras.	Arte	Instrucción	Voluntad
31	Sebastián- ¿No será mejor con fa sostenido maestra?	AA		
32	M- Pues la partitura no lo marca...			
33	M- Bien, ¿quién estudió la pieza?	DO		
34	Diego- ¡Yo!			
35	M- Haber tócala.			
36	O- Diego lo hace con cierta dificultad, parece no ser muy hábil, pero se atreve y lo hace bien. La maestra corrige algunos errores.	Voluntad	RT	Arte
37	8:49			
38	O- Termina ensayo de música.			
39	M- Guardan sus cosas... De pie por favor... El título por favor Marifer...	Ritmo	AA	OD
40	O- Nuevamente se repite la constante, la niña ya sabe a que se refiere la maestra, Marifer dice el título e inmediatamente después inician en coro un verso: "Madre, con el cubo negro...", finalizan.	Ritmo	Arte	R/TIC
41	M- Hace muchos millones de años había un solo continente...	Narración	Imagen	Ritmo
42	O- La maestra inicia una narración, se vuelve a repetir, no avisa lo que se va a hacer, simplemente comienza, es decir no hay introducción en cada cambio de actividad o al menos muy poco aviso. La narración es una continuación de la anterior.	Ritmo		
43	Los niños están muy atentos, no hablan, parecen interesados.	Emoción	Imagen	Hacia dentro
44	M- Entonces este volcán tiene tres salidas...			
45	Sebastián- Son dos no maestra...!?			
46	M- Tienes razón, son dos.			
47	O- La maestra acepta su error.	Humanismo		
48	O- La maestra explica en el mapa que tiene en el pizarrón donde están los principales cinturones de volcanes en el mundo. De vez en cuando muestra imágenes de enciclopedias.	No CP-I		
49	M- Sacan sus libros de geografía en la página 26.	Ritmo		
50	O- Hasta ahora notamos que usan los libros de la SEP principalmente para ver imágenes, pero no como una estrategia didáctica; es decir, no los pone a llenar páginas, sino más bien como apoyo. La maestra explica cada mapa del libro sin llegar a tanto detalle, más bien intenta resaltar lo emotivo, ella se emociona, y los niños también, no hay mucho énfasis por acumulación de información, sino más bien por la vivencia.	Emoción	AA	
51	¡Roberto- Maestra, en Australia no hay volcanes ni zonas sísmicas!	Emoción	Instrucción	
52	M- Tienes razón, bien...			
53	O- Observamos mucha participación de los alumnos, los que al inicio se mostraban apáticos ya no lo parecen, se ven bien, en mejores condiciones, de hecho se los nota emocionados por la geografía.	Emoción		
54	M- Cierran sus libro, bueno... las placas tectónicas.	Narración		
55	O- La maestra presenta un gravado de un libro que entusiasma a los niños, es un corte de unas montañas donde se ve también el corte en el mar. La maestra se los presenta como algo especial, los niños se emocionan.	No CP-I	Emoción	
56	M- Miren qué chiquito se ve el barco ante el océano y las grandes montañas.	Emoción		
57	O- La maestra se emociona y contagia a los niños. Los niños comentan la imagen.			
58	M- Bien, lo último que tenemos en nuestro libro son los volcanes...			
59	O- Entonces los niños sacan sus libros. La maestra revisa las tareas.	Ritmo	Humanismo	RT

	Algunos sí la hicieron, otros no, pero la comienzan en el acto. Felicita a algunos sin comparar, solamente por que su trabajo es bello, destaca la belleza, no la competencia.			
60	Es un momento para compartir, los niños se paran, miran sus dibujos, se felicitan, se comentan...	Hacia fuera		
61	9:11			
62	O- Abran su libro donde está el resumen.			
63	M- Quién hizo la tarea.			
64	O- Varios de ellos levantan la mano.			
65	M- Aimée.			
66	O- La niña lee con buena dicción.	Instrucción	RT	Instrucción
67	M- Ahora necesitamos en su libro un mapa como este, pero eso es de tarea. Me gustaría que también hagamos un mapa de América de esta forma...	Arte	Voluntad	
68	O- La maestra enseña un mapa hecho por ella.	Arte		
69	M- Gotar siéntate por favor.	DO		
70	O- la maestra duda y piensa sobre qué dibujo hacer. Los alumnos le sugieren... piensa qué mapa hacer.			
71	M- Bien, cambiamos planes, en lugar de hacer América hacemos estos relieves.	AA		
72	O- Los alumnos parecen estar de acuerdo, se emocionan. La maestra enseña un gravado del dibujo que pretenden hacer.	Emoción		
73	A- ¿Para ahorita maestra?			
74	M- Sí, para ahorita. El dibujo es libre, pero la idea central es está, la del libro.	Arte	Voluntad	
75	O- Los alumnos empiezan a trabajar, parecen habituados a esta rutina. Interactúan, se paran, se prestan colores, opinan, se aconsejan.	Ritmo		
76	M- Escuchen, el título es: La corteza bajo la tierra, montañas bajo el océano.	DO		
77	O- Es sorprendente el silencio que reina ahora, los niños trabajando muy concentrados, no entiendo por qué de pronto tanto silencio. Mientras tanto Alfonso parece enfermo, al parecer es un problema estomacal, se ve bastante mal, quizá temperatura. La maestra pide a la administradora llamen a sus padres. Mientras la profesora lo toma de la mano mientras el niño caído en el pupitre llora. Observo que no todos los niños trabajan igual de concentrados, algunos niños se ven distraídos, principalmente dos de ellos (omitimos nombres), su atención es dispersa. ¿Habrá algún motivo a esa actitud?	Humanismo	Formación	Déficit de Atención (DA)
78	9:34			
79	M- Los que ya terminaron pueden hacer un paisaje afuera del agua.			
80	O- Observa mucho empeño por parte de los alumnos, se siente su deseo de hacerlo bien, sobre todo se ven emocionados.	Emoción		
81	9:41			
82	M- Bien, queda de tarea el dibujo. Guardan todos sus cosas, un minuto para guardar.	Ritmo		
83	O- No hacen mucho caso los alumnos, están muy emocionados y no quieren terminar, no se les ve intenciones de dejar los colores. Entonces la maestra actúa...	Emoción		
84	M- El último en guardar las cosas... pasa... a bailar... al frente... a la una... a las dos... a las dos y cuarto... a las tres. Gotar y Marifer pasan al frente.	Humanismo		
85	O- Gotar y Marifer pasan al frente y ambos cantan una canción del día de las madres.			
86	M- Vamos a leer algo del libro de Marco Polo. ¿Quién nos puede recordar lo que leímos?... Diego.	Ritmo		
	Diego- Marco Polo sale de Venecia a ver al gran Kan...	RM	Instrucción	
87	A- ¡Ahora yo!	Emoción		
88	O- Asombra el deseo de los niños por leer y participar. La maestra va dando oportunidad a que todos participen.	AA		
89	M- Ahora pasamos a la lectura. Leemos "del largo y sinuoso camino de la familia Polo".			
90	A- ¡Yo leo maestra, yo por favor!	Emoción		
91	O- Nuevamente resalta el deseo por participar de varios alumnos.			
92	M- Rebekka.	AA		
93	O- Nuevamente la maestra da oportunidad a todos de que lean un pedacito. La lectura finaliza, de pronto la maestra dice:			
94	M- ¿Qué se acuerdan del Monte Ararat que vimos en tercero?	RM	Instrucción	
95	Gotar- Yo maestra. El monte Ararat...			
96	O- La maestra a través de preguntas les hace recordar y les narra un poco más acerca de ese monte.	Instrucción	RM	
97	10:03			
98	O- Termina la clase, dicen su verso y se disponen a comer su refrigerio.	Ritmo	Arte	Voluntad

TERCERA OBSERVACIÓN

Grado: 6°

Maestra de grupo

Fecha de observación: martes 8 de mayo de 2007

Horario: 7:45 a 10 a.m.

Época: mineralogía

Claves:

O- Observador

M- Maestra

A- Alumno cualquiera. En algunos casos se cita el nombre del alumno.

G- Grupo

1	7:45 Inicia la clase. Saludo de mano y vista.	Humanismo		
2	O- Inicia con la parte rítmica. Toca flauta y ensayan canciones. La maestra interviene para corregir entonación, dicción, etc. Les exige hacer las cosas bien, con ganas, con entusiasmo.	Ritmo	RT	Arte
3	8:08			
4	M- Haber Katia, tocas la primera voz.	Arte	RT	AA
5	A- Yo, yo, yo...	Emoción		
6	O- Los alumnos piden tener la primera voz, se les nota deseosos, con mucho ánimo. Katia toca la flauta y la maestra con mucho entusiasmo la dirige.	Emoción		
7	M- Te faltó un "re, re". Silencio, te sientas bien...	RT	DO	Instrucción
8	O- La maestra exige silencio y buena postura. Observamos que los niños desean participar aunque se equivoquen, parecen no tener miedo a equivocarse. A pesar que la maestra es estricta no la perciben con miedo, se atreven a participar sin temor. ¿Qué ha ocurrido en los demás grados que se percibe una relación muy especial entre ellos y la maestra?	AA		
9	O- Mateo toca la flauta y se equivoca, entonces Gotar dice: "es si bemo!" Me impresiona la concentración que logran al tocar la flauta, me conmueve su rostro en coordinación con vista y manos. Después ensayan toda la pieza, juntos, parece un momento importante,	Hacia dentro	Arte	DO
9a	no obstante Roberto sale en el transcurso de la canción al baño. ¿No podía esperarse un minuto a que terminará la canción?	FV		
10	8:00			
11	Guardan sus flautas y ensayan las mañanitas para el diez de mayo.	Ritmo	Arte	
12	O- Existen tres alumnos especialmente inquietos, principalmente uno de ellos. Difícilmente puede fijar su atención, no pasan tres segundos sin que se mueve, saque y mete cosas de la mochila, busca alguna mirada de algunos de sus compañeros, no deja de mover sus manos, la cabeza, no puede contenerse.	DO	DA	
13	8:30			
14	O- Termina ensayo de música.	Ritmo		
15	M- Nos paramos derecho, en silencio...	DO		
16	O- La maestra busca el silencio total y muy buena postura, no inicia actividad hasta que los niños están listos. Acto seguido recitan un verso al diez de mayo.	RT	Ritmo	Arte
17	O- Llama mi atención la manera como el grupo pasa por momentos cíclicos: de aparente desorden a absoluta concentración.	Ritmo		
18	M- Nosotros vivimos en la litosfera o corteza terrestre...	Narración	Imagen	
19	O- Es curioso la manera como inicia los relatos, no avisa o lo anuncia, simplemente inicia. Los niños parecen esperarlo y lo aceptan, como que cada cambio sincroniza a los niños con otra parte de la clase. La maestra retoma la clase anterior, continúa con las montañas y los volcanes. Habla acerca de los pliegues en las cadenas de montañas del mundo. También hablan de los sismos y salen temas como los temblores del 1985.	Ritmo	AA	Arte
20	M- Rebekka, ¿cómo se llama la cadena de montañas...?	RM	Instrucción	
21	O- Rebekka no recuerda, pero otros le ayudan.	Humanismo		
22	8:56			
23	M- Sacan el atlas de México.			
24	O- Fluyen los niños, buscan sus atlas, los abren, platican, hay movimiento y voces.	Hacia fuera		
25	M- No he dicho que lo abran..., lo cierran por favor...	DO	AA	
26	O- La maestra espera a que todos lo cierren, pero algunos se rehúsan hacerlo, finalmente lo hacen, hay silencio.	DO		
27	M- Bueno... hay un mapa muy especial en el atlas, ahora les digo cual, en ese mapa se ven los pliegues de las montañas... bien, ahora sí, abren su atlas en la página 12...	Emoción	AA	DO

28	O- Se oyen unos gguuaauu acerca del mapa, no sé si por el mapa o por la preparación que hizo la maestra. Entonces la maestra expone las imágenes.	Emoción	No CP-I	
29	M- ¿Ya ubicaron al Xitle... al Paricutin...?	Emoción	Instrucción	
30	M- ¡Te quitas eso de la nariz!	DO	Formación	
31	O- La maestra explica lo que aparece en las imágenes, los niños preguntan, la maestra responde a sus dudas. Noto entusiasmo, y curiosidad, se ven interesados. La maestra es quien dicta el ritmo, es ella quien dirige la clase. Sigo observando la falta de atención de Manrique y Roberto.	Instrucción	Emoción	DA
32	O- Ahora la maestra explica los usos horarios en el mundo con un globo terráqueo, después lo hace con una imagen de un libro, luego lo hace con el mapa del pizarrón. Emplea varias formas para explicar un mismo tema. Permanentemente exige silencio y control.	No CP-I	DO	
33	Algunas de las actividades que realizan no son muy diferentes a las de otras escuelas, la diferencia estriba en el conjunto de ellas, la manera como están estructuradas. Nada es al azar, todo lleva un ritmo.	Ritmo		
34	M- Bien, ahora ponen en su dibujo el meridiano de Geenwich y el ecuador.	Arte	Instrucción	
35	O- Ahora los alumnos trabajan con sus mapas, vuelve el aparente desorden, pero no irrespetuoso, es como un espacio que reconocen para interactuar.	Hacia fuera	Voluntad	Arte
36	M- Bien, pero eso lo van a terminar en casa.	DO		
37	9:36 Cierran el libro pequeño y abren el grande y me enseñan la tarea.	Ritmo		
38	O- La maestra revisa uno por uno, pero varios de ellos no trajeron las tareas. Quien no hizo la tarea lo harán en el recreo.	DO	AA	
39	M- Bien, guardamos todo, el último en guardar... pasará... al frente a cantar.	Humanismo	DO	
40	O- Los niños corren se apuran, ríen, se emocionan mientras se apuran para no ser los últimos en guardar sus cosas. Finalmente es Gotar y Rebekka, quienes pasan al frente a cantar. Y lo hacen bien. Después de eso la maestra les recuerda quienes se quedarán sin recreo para terminar sus tareas.	Hacia fuera	DO	Humanismo
41	9:52			
42	M- Manrique, ¿de qué se trató lo que leíste de Marco Polo?	RM	DO	
43	O- No sabe, no leyó. La maestra pregunta a los demás y descubre que muchos no leyeron, la mayoría. La maestra se muestra enfadada, pero no con ira, es un enojo controlado, parece que es un enojo consciente, con un objetivo. Les llama de manera seria la atención acerca de sus tareas. El salón queda en silencio, parecen reconocer que fallaron. La sanción por la falta es que 11 de los 15 alumnos no saldrán al recreo para que usen ese tiempo para finalizar las tareas. Los alumno no se molestan parecen aceptar la sanción.	AA	DO	Formación
44	Finalmente dicen un verso.			
45	Fin de la clase			

GRUPO FOCAL Alumnos de 6°

Grupo: 6°

Fecha: 14 mayo del 2007

Horario de sesión: 11 a 11:45 hrs.

Temas centrales: ¿Es necesario el uso de la CP-I dentro del aula como recurso pedagógico?, ¿Cómo se sienten por no usarla dentro de la escuela?

Participantes: seis alumnos

En el registro escrito final de la sesión se utilizaron números en lugar de nombres.

Selección del grupo: el grupo ya estaba formado de acuerdo a las clases de talla en madera.

Selección del lugar: Se eligió el taller de talla en madera por ser un sitio al cual los niños están acostumbrados. Es un lugar aislado y sin ruido.

Herramientas: Cuadernillo de notas.

OBSERVACIONES DEL GRUPO FOCAL

1. Actitud de los participantes: Al inicio no fue fácil abrir el diálogo. Sus respuestas eran cortas, un tanto inseguras. Conforme transcurrió la plática adquirieron confianza y participaron más. Después de unos minutos la participación mejoró. Al final la se peleaban por la palabra. En un inicio alzaban la mano para participar, después ya no lo hacían, simplemente opinaban sin alzarla.

2. No fue necesario realizar muchas preguntas, el grupo fluyó con facilidad, no se divagó en otros temas, el grupo respondió bien. Tomaron con seriedad la dinámica.

Nota: Sólo se transcribe lo esencial de la plática. Se omitieron aquellas cosas repetitivas o que no son importantes para la investigación.

1	C-¿Qué piensan acerca de que en esta escuela no se usa la CP-I dentro del aula como recurso didáctico? (Se les explico que se entiende por didáctico).			
2	2- Porque podemos hacer otras cosas que en casa no hacemos. En casa usamos las CP-I, pero allá no podemos hacer las cosas que aquí hacemos.	Reconocimiento de la Filosofía de la Escuela (RFE)		
3	4- Yo creo que es porque es una regla de la escuela.	RFE		
4	C- Y por qué crees que sea esa regla.			
5	4- Yo creo que es porque es mejor hacer las cosas por nosotros mismos...como los dibujos, nosotros hacemos los dibujos. Un amigo de otra escuela me enseñó sus tareas de su escuela y todas son bajadas de Internet. Por ejemplo tenía un león que imprimió en la computadora, y nosotros en la época de zoología lo hicimos con pintura acuarela.	Reconocimiento de las Ventajas del Arte (RVA)	RFE	
6	2- Si es cierto, a mí me gusta dibujar y prefiero hacerlo yo que por Internet.	Arte Filia (AF)	Limitantes de las TIC's (LT)	
7	1- Por Internet es más rápido	Reconocimiento de las ventajas y usos de las TIC's (RVT)		
8	C- entonces porque crees que la escuela no la usa.			
9	1- Yo creo que porque aprendemos más cuando hacemos las cosas por nosotros mismo que cuando lo haces por Internet.	RFE	LT	RVA
10	C- ¿Pero si es más rápido, entonces por qué la escuela no la usa?			
11	1- Porque es divertido dibujar, si lo bajamos de Internet ya no lo hacemos nosotros.	RVA	Disfruta su escuela (DE)	LT
12	C- Y tu qué piensas 5.			
13	5- Creo que no la usamos porque no nos quedaría tiempo para hacer otras cosas. Todo el día lo tenemos ocupado en muchas actividades. A mí me gusta usarla, pero lo puedo hacer en mí casa, aunque no me dejan usarla mucho.	Tecno Filia (TF)	RFE	Uso de TIC (UT)
14	C- Les gustaría tener clase de computación aquí.			
15	6- A mí sí.	TF		
16	5- Pero entonces te quitaría otra materia, que tal si te quitan talla en madera (jaja)			
17	6- Entonces no. Si me quitan matemáticas sí (jaja).	AF	LT	
18	2- Hay no, matemáticas no, mejor historia.			
19	4- A mí no me gustaría que me quitaran ninguna clase, todas me gustan, además la CP-I la uso en mi casa, en cambio no puedo hacer lo que hago aquí en casa.	DE	AF	TF
20	C- ¿Pero que tal si no les quitan ninguna materia y la maestra sólo la usa para enseñarles cosas de Internet?			
21	1- Así sería buena idea. En las narraciones la maestra podría enseñarnos imágenes y de ahí haríamos el dibujo.	TF	AF	RVT
22	3- Pero a mí me gusta ver como pinta la maestra y si lo vemos en la pantalla ya no vamos a saber como dibujarlo.	RFE		
23	4- Además cada uno de nosotros necesitaría una CP-I para ver las cosas.	LT		
24	C- Bueno, existen pantallas grandes, para que todo mundo pueda verlas.	RVT		
25	5- Bueno si podrían ponerla, pero a mí me gusta ver como dibuja la maestra.	AF	RFE	
26	6- La CP-I no sólo se usa para ver imágenes.	RVT		
27	C- ¿Saben ustedes los usos de la CP-I?			
28	2- Para escribir, para Internet, para hacer dibujos... para juegos.	RVT		
29	3- Para bajar música y navegar.	RVT		
30	6- Para chatear, yo platico con mi abuelita que vive en Canadá una vez a la semana y sale muy barato. También nos enviamos correos.	RVT	UT	
31	4- La computadora tiene muchos usos, pero muchas veces no lo sabemos.	RVT		
32	C- ¿Y aquí, en los salones, qué uso le darían?			
33	2- Para dibujar, hay un lugar, no recuerdo como se llama, con el que puedes hacer dibujitos, con pinceles, spray... se puede borrar y muchas cosas.	RVT	UT	
34	C- Te gustaría en vez de pintura acuarela.			
35	2- No, me gusta más la acuarela. Yo sólo lo use unas veces, pero después me aburrí.	AF	LT	
36	3- Además es mejor con acuarela, es más real.	RVA	LT	
37	5- A mí me gusta como huele la acuarela cuando se seca el papel.	LT	RVA	
38	1- Cuando pones la acuarela muy mojada me gusta ver como se hacen	DE	AF	LT

	hilitos de pintura y se va moviendo.			
39	3- Los colores se mezclan de manera natural.	LT	RVA	
40	6- La CP-I es bonita, pero solo para chatear, no para dibujar.	RVT	LT	RVA
41	1- Como que nada más es divertido las primeras veces luego aburre.	LT		
42	5- Hacer las cosas por la CP-I es más tardado, hay que prenderla, luego entrar al lugar donde quieres ir, luego buscar, y en ocasiones se traban y son muy lentas, en cambio cuando lo hacemos nosotros es rápido.	LT	RVA	
43	6- Eso es porque tu computadora es muy vieja. (jajaja)	LT		
44	5- No es cierto, no lo es tanto.			
45	6- Yo creo que la CP-I es más rápido, pero es más exacto con tus manos.	RVT	RVA	
46	1- Yo creo que aprendes más haciéndolo con tus manos que con las CP-I.	RFE	RVA	LT
47	2- A mí me da igual si se usa o no, mientras no nos quiten las materias que nos gustan.	RFE	AF	
48	4- Pues a mí todas me gustan.	RFE		
49	1. Bueno, se puede tener y la maestra decide cuando la podemos usar.			
50	C- ¿Te sientes mal por no usar CP-I en el salón?			
51	1- La uso en mi casa, me da igual.	TF	RVT	
52	C- ¿Cómo se sienten de que los demás, en otras escuelas, sí usen la CP-I?			
53	5- Es "x", no importa, no es necesaria. Tiene cosas divertidas, pero aquí hacemos otras cosas que en otras escuelas no se hacen.	RVT	RVA	RFE
54	C- ¿Cómo cuáles?			
55	5- Talla en madera, acuarela, el teatro...	RFE	AF	
56	2- Tejido...			
57	6- A mí sí me gustaría tener una CP-I en el salón para chatear en el recreo.	TF	RVT	
58	3- La maestra no nos dejaría.	RFE		
59	2- Ay, no, yo prefiero jugar en el patio.	Necesidad de moverse (NM)		
60	1- Yo también.	NM		
61	2- Lo bonito de esta escuela es la manera en que enseñan y no se necesita la CP-I.	RFE	AF	
62	3- Además nuestros libros de época son bonitos hecho por nosotros, si todo lo hacemos por la CP-I, no serían hecho por nosotros. Yo estuve en otra escuela con CP-I y no hacíamos nada, sólo puro relajo (jaja).	RFE	AF	DE
63	C- ¿Creen que se aprende más con el uso de la CP-I?			
64	2- Pues no, si algo te interesa aprendes, si no, pues no aprendes.	RFE		
65	4- Yo me desespero y quiero echarme a correr. Me aburre estar sentada, yo prefiero hacer cosas donde pueda moverme.	NM	RFE	
66	3- Yo estoy muy contenta así como estamos.	RFE	AF	
67	4- Con nuestra maestra hacemos muchas cosas divertidas, yo no me aburro. Si me divierte entonces pongo atención.	DE	RVA	
68	6- Chatear es divertido, aunque eso lo hago sólo algunas veces en fin de semana.	RVT	UT	
69	1- Pues sí, pero no venimos a la escuela para chatear, a mí me gusta el arte, es mejor hacer las cosas con las manos que con el Mouse.	AF	RFE	DE
		NM		
70	5- Yo creo que no se necesitan, porque imagínate como aprendían las personas cuando no había computadoras.	RFE		
71	6. Sí, tiene ventajas hacerlo con las manos, pero, por ejemplo, cuando escribes con la CP-I puedes borrar los errores y guardar las cosas, ponerle colores a las letras, poner imágenes...	RVT	UT	
72	4- Ay, pues también sin la CP-I, imagínate como es que hacen los pintores sus cuadros.	RVA		
73	3- Es más bonito que las cosas sean nuestras y no de otros.	RVA	LT	
73	2- Si uno hace las cosas aprendes más que cuando las hace la CP-I.	RVA	RFE	LT
75	C- ¿Creen que se aprende más en las otras escuelas que usan la CP-I?			
76	4- Creo que aprenden otras cosas, porque esas escuelas es su forma de enseñar. A lo mejor ellos saben unas cosas que nosotros no sabemos, pero nosotros sabemos otras cosas que ellos no saben.	RVT	RVA	
77	2- En otras escuelas sólo se interesan por que aprendas, pero no se preocupan por los alumnos.	RFE		
78	1- Yo creo que la manera en que aprendemos aquí no requiere la CP-I. En otras escuelas aprendes mucho, pero no sabes hacer nada.	RFE	LT	
79	C- Haber cómo está eso, explícanos.			
80	1- Te dejan muchas tareas, se hacen muchos ejercicios en libros, pero como que no tienen creatividad, sólo se aprenden las cosas de memoria. Aquí también aprendemos, pero además nos divertimos, hacemos cosas emocionantes.	RFE	DE	RVA
81	5- De que sirve la CP-I si no se interesan en el alumno. La CP-I funciona si le damos buen uso, pero si sólo chatamos o jugamos pues no aprendemos.	RFE	LT	
82	6- A mí si me gusta, pero también me gusta mucho como enseña la maestra.	TF	AF	
83	C- ¿Si tuvieras que escoger cuál eliges?			
84	6- Pues como lo hacen aquí, es más bonito.	DE	RVA	

85	2- La manera como enseña la maestra nos hace pensar, no nos da la respuesta, la debemos descubrir entre todos. Por ejemplo, algunas fórmulas de matemáticas las descubrimos. La maestra nos guía, nosotros la hacemos; en otras escuelas te dan la fórmula y luego la usas. Como que aquí te hacen razonar.	RFE	DE	
86	5- Con el uso de la CP-I también se puede razonar, pero como que hace falta moverse porque si no te duele el cuello, es muy cansado. Aquí hacemos de todo: cantamos, jugamos, movimiento corporal, talla, la clase principal, recordamos la clase anterior. No se... parece que todo aquí esta ordenado. En otras escuelas es un relajó.	NM	RFE	RVA
87	3- La CP-I es sólo una herramienta, pero mucho se puede hacer sin ella y de manera más bonita. Si tiene cosas bonitas, pero yo prefiero hacerlas con mis manos o con los ejercicios que nos pone la maestra.	RVT	RVA	NM
88	2- Además a mí me cansa estar tanto tiempo sentada, yo quiero hacer cosas de movimiento. Las cosas que se hacen con la CP-I se guardan o se imprimen, en cambio lo que hacemos con el arte es tuyo, lo puedes tocar y llevar a tu casa.	LT	NM	RVA
89	C- También un dibujo lo puedes hacer, imprimir y llevar a casa.			
90	2- Si, pero, por ejemplo, el perchero que hicimos... no se puede hacer con la CP-I. Lo que hacemos con nuestras manos es real, hecho por nosotros, con la CP-I lo hace la impresora.	RVA	AF	NM
91	4- Uno mueve la CP-I, pero al final ella hace las cosas y no nosotros.	LT		
92	3- A mi me da más gusto tener algo hecho por mí que con la CP-I. Como que lo siento más mío, no sé como explicarlo, pero como que lo cuido más.	DE	LT	RVA
93	1- Las cosas que hemos hecho aquí yo las guardo, como que son más importantes.	DE		
94	6- Yo uso la CP-I en casa, así es que no me hace falta aquí. Me gusta como aprendo en la escuela, con todas las actividades y la manera como enseñan se siente uno bien.	RVT	TF	UT
95	4- Esta es una escuela diferente, en otras escuelas es importante la CP-I, pero aquí, por el arte, la CP-I no es importante, creo que es "x". Me gusta mucho mi escuela y me gusta así como está.	RFE	DE	RVA

PRIMERA ENTREVISTA ABIERTA

Sujeto-tipo

Fecha: 31 de marzo del 2007

Entrevistada: *sujeto tipo*

Puestos:

1. Profesora del grupo de 4°.
2. Profesora de guitarra de 3° a 6°.
3. Miembro del claustro de maestros por más de 15 años.

Estudios:

1. Graduada en Europa como guitarrista profesional.
2. Graduada en Estados Unidos como maestra Waldorf.
3. Licenciada en educación.

Claves:

P- Pregunta del entrevistador.

R- Respuesta entrevistada.

1	P- ¿Cómo percibes a los niños de hoy (de <i>sociedad de la información</i>) con relación a aquellos cuando iniciaste tu labor docente?			
2a	R- La primera diferencia es que los niños actuales están visiblemente más nerviosos. Con más dificultades para centrar su atención, con más dificultades para la percepción intrapersonal, viven como muy fuera, les es cada vez más difícil sacar cosas propias, repiten todo lo que les llega a través de los medios,	Déficit de atención (DA)	Influencia de los medios de comunicación (IMC)	Déficit de la percepción Intrapersonal (DPI)
2b		Vivencia de segunda mano (VSM)		
2c	como patrones de comportamiento, información, todo ello sin reflexionarla, no son capaces de acogerla, solo repiten sin tenerlo como una vivencia, es como un espejismo del conocimiento. Cada vez los niños les es más difícil asombrarse de las cosas sencillas de la vida, como una simple florecita en el camino, como	Vivencia de primera mano (VPM)	Culto a la estimulación (CE)	

2d	<p>un diente de león o algunos animalitos. Los padres ahora ponen desde pequeños a los niños con las TIC's lo cual lleva a los niños a algo así como una búsqueda febril por divertirse. Los niños están muy afuera de sí, en una "ludofilia", un culto a la estimulación que va más allá de la TIC, como por ejemplo, unos tenis: ahora el niño quiere el que tiene foquitos... o el que tiene la figura de "Spiderman". De esta forma el niño crece con una distorsionada idea de la vida.</p> <p>Los TIC son buenos medios, pero meten en el mismo saco cosas valiosas, como material científico, con las no valiosas, como la manipulación, ya que les llega por el mismo medio. El niño mezcla la información, es muy pequeño para distinguir y separa lo valioso de la chatarra. Entonces los padres para, según ellos, eliminar esa chatarra, les llevan a un análisis reflexivo, forzado, de los programas de t.v. por ejemplo, para que se "defiendan". Un pensamiento crítico anticipado es nocivo para los niños.</p>	Riesgo y limitantes de las TIC's (RLT)	Intelectualización prematura (IP)	Reconocimiento de las ventajas de las TIC's (RVT)
3	P- ¿Las necesidades de los niños son las mismas que las de épocas pasada, sin importar si vivimos la era de las TIC's, es decir, tiene el niño los mismos requerimientos sin importar el espacio tiempo donde se desarrolla?			
4a	R- Yo creo que son las dos. Un ser humano es un ser humano, sin importar la época. Su vida emocional, su creatividad, sus deseos de moverse son permanentes.	Respeto a Facultades y necesidades internas (RFNI)		
4b	Se le da mucha importancia a la competencias que van a necesitar en cuanto a destrezas y estamos dejando de lado una parte importante de las competencias que son las actitudes.	Importancia de las Actitudes (IA)		
4c	Estamos hablando de conocimientos , sí, es verdad, van a necesitar muchos conocimientos, pero el espejismo es pensar que los necesitan desde chiquitos , se piensa que son tantos los conocimientos que creemos que no van alcanzar a tenerlos todos si no se los damos desde pequeños. Desde luego van a necesitar muchas destrezas en cuanto lo electrónico. Pensamos sólo en habilidades y no en actitudes. Debido al deseo de alcanzar toda esta información los niveles de estrés, de ansiedad, agresividad, etc. son mayores.	Culto a la información (CI)	Intelectualización	Se prioriza habilidades sobre actitudes (PHA)
4d	<p>Efectivamente, el niño de hoy tiene más necesidades de información, por ende debemos fortalecer la capacidad de asombro, para poder detenerse frente a un millón de informaciones y entre ella encontrar lo importante. Lograr mantener la calma interior a pesar de estar en un aprieto o en un remolino de información. ¿Realmente es posible llegar directo a los conceptos a través de los medios electrónicos, y decirles, ¡mira qué asombroso es tal o cual cosa sencilla de la vida diaria, como el perfecto vuelo de un insecto!? ¿Esa es la mejor manera de resguardar la capacidad de asombro, de la percepción de la belleza? Es decir llegar directamente al concepto. En los niños muy pequeñitos se ve en su rostro ese asombro por las cosas sencillas de la vida, tiene una apertura tal que les hace aprender toda una cultura.</p>	Fortalecer capacidad de asombro (FCA)	CI	Ruta para llegar al concepto (RC)
5	P- ¿El CEG utiliza alguna TIC como estrategia de enseñanza aprendizaje?			
6ª	R- No, ninguna. En el CEG lo que queremos es aprovechar esa capacidad de asombro tan grande de los niños, esa creatividad, ellos quieren asombrarse, y quieren tener el conocimiento de primera mano , por ejemplo, tener una hojita de árbol, estrujarla, saber a qué huele, que forma tiene,	No CP-I	FCA	VPM
6b	y que alguien les cuente un cuento acerca de esa hoja, a través de la imaginación, que ellos se den cuenta que es una hoja viva y que puede tener relación con una mariposa que se posa sobre ella.	Narración	Imagen	Formación
6c		RLT		
6d	Si nosotros pusiéramos frente a un niño una CP-I y enseñarle de una vez, rápido, todas las maravillas de ese árbol, con todos los insectos a su alrededor, entonces los niños se irían a ver la pantalla porque es hipnótica.	VPM	Emoción	FCA
6e		RFNI	FCA	RLT

6f	<p>Si un maestro se tomo el trabajo, que es muy largo, de ir a algún lugar o de contemplar una cosa muy sencilla, como es levantar un viejo tronco de la escuela y mirar que la fauna de la escuela son las cochinillas o un alacrán.</p> <p>Al principio con los niños es así, sin demasiada reflexión, y ya después, ¡después!, la reflexión, pero primero es la vivencia y luego se reflexiona en torno a lo vivido. De esta forma el niño salvaguarda su apertura, entonces sale a la calle y se asombra con cosas sencillas. En cambio uno nota que si un niño que tiene demasiado contacto con las TIC's algo le pasa, es como si uno estuviera cerrando una puerta hacia la vida real.</p> <p>Entonces la vida real no le interesa, ese tipo de niños puede saber muchas cosas, hacer muchas tareas, pero cada vez su atención es menor.</p>	Intelectualización	DA	
7a	<p>Nosotros lo que hacemos es que les narramos historias a los niños, de manera imaginativa, mas emotiva, acerca de algo de la naturaleza y, después de eso, va uno sin decir una palabra a pasear por la naturaleza, entonces los niños están muy abiertos, asombrados, y luego los niños quieren dibujar lo que vieron, y posteriormente</p> <p>quieren reflexionar sobre ello.</p>	Narración	Imagen	Voluntad
7b		Pensamiento		
8	<p>P- Los tecnófilos dicen que también a través de la CP-I se puede producir esa capacidad de asombro en los niños, por ejemplo, en este caso, hacia la naturaleza de una imagen de cualquier cosa, ¿que piensa al respecto? ¿Cuál es la diferencia de asombrarse entre una cochinilla real de la escuela y una imagen de la WEB acerca de unos leones?</p>			
9a	<p>R- En primer lugar lo que necesitamos nosotros como seres humanos es asombrarnos ante la vida que nos rodea, asombrarnos del epazote que crece frente a la casa. Lo que pasa cuando un niño está recibiendo constantemente información o imágenes súper asombrosas, lo que estamos viendo es que los niños pasan de largo ante la vida común y corriente, siempre buscan lo estridente, el culto a la hiper estimulación. Una cosa es asombrarse por lo real, lo que ocurre aquí y ahora, que lo que ocurre no se donde ni cuando. Lo importante es no dejar de asombrarse por lo cotidiano.</p> <p>No es bueno para el niño estar reflexionando antes de asombrarse. Nos han llegado niños con exceso de información, pero no pueden ver lo que tienen frente a sí mismos; están en el consumismo hacia la información y vanidad en cuanto a la cantidad de cosas que saben, es decir, al hecho de que yo se treinta cosas.... pero no soy capaz de cuidar un perrito de mi casa, pero eso sí, te puedo recitar algo sobre cincuenta tipos distintos de perros,</p> <p>pero el pobre perro callejero frente a mi casa lo pateo y no me atrevo a darle algo de comer. La CP-I pone una especie de jerarquía, les es más importante la CP-I o juegos hiper-estimulantes que ir al parquecito. Entre más alto es el nivel socioeconómico se acentúa más el consumismo, el culto a las sensaciones.</p>	FCA	CE	
9b		Intelectualización	RFNI	CI
9c		Formación/ Valores (FV)	DPI	CE
10a	<p>En lo que parece no ser interesante se puede hallar algo asombroso, como algún descubrimiento científico magistral en el parque de la casa, porque fue uno capaz de detenerse y mirar.</p> <p>La sobre estimulación de las CP-I alejan al niño de esas vivencias y capacidades. Por ejemplo, es fácil bajar por la CP-I miles de hojas de información nutricional, pero en lo real prefieren mil veces unas papas fritas que una manzana.</p>	FCA		
10b		RLT	CI	PHA
11	<p>Al niño hay que prepararlo emocionalmente, no dejarlo en total libertad. Hay que introducirlo a lo asombroso a través de las imágenes. Pero no a través de lo dramático, sino al sentido del cuento.</p>	RFNI	Imagen	Narración
12	<p>Primero la vivencia y el asombro, luego la reflexión y lo conceptual, ese proceso genera amor a las cosas.</p>	RC		
13	<p>Nuestros ex alumnos manejan muy bien la CP-I, pero son capaces de apagarle cuando ya no la necesitan, no hay un culto por la máquina.</p>	Tecno- Conciencia (TC)		
14	<p>P- Qué impacto observas cuando el niño queda atrapado entre dos</p>			

	frentes, entre una familia que sí usa la CP-I y la escuela que no la ocupa.			
15	R- Unos son más sociables que los otros. Los niños siempre están en contacto con las TIC's. Hay un conflicto, pero muy adentro el niño agradece lo que aquí hacemos.	RLT	RFNI	
16	P- ¿En cuanto a pensamiento, sentimiento y voluntad, qué estimula la CP-I de ellas?			
	En el niño lo natural es moverse. En la CP-I el movimiento es una destreza ante una máquina. Pero es más bien intelectual.	RFNI		
17	Es difícil que un niño desee hacer un pequeño dibujo de una mariposa, entonces se requiere del adulto para conducirlo a cierto tipo de actividades. ¿Habría que preguntarnos si realmente los niños que están hiper estimulados van a estar en ventaja o desventaja contra los que no lo están?	Rol del docente		
18	Los niños sobre estimulados , hemos notado en el colegio, tienen poco empuje, poca voluntad para emprender cosas. La información es importante, sobre todo en la vida adulta, pero la actual sociedad, y la que viene, necesitan estar preparados para enfrentarse a retos grandes y se requerirá voluntad para hacerlo.	RLT	Voluntad	CE
19	P- Las estrategias educativas de las escuelas cada vez giran más entorno a las TIC's. ¿Cómo es en el caso del CEG, en torno a que gira la clase?			
20	R- Es fuerte lo que voy a decir, gira alrededor del maestro.	Rol del docente		
21a	El maestro debe crear un ambiente tal que se estimule la imaginación , por ejemplo, a través de canciones. Si voy a enseñar las delegaciones de la ciudad, como la Magdalena Contreras, podríamos bajar mucha información de la CP-I, pero si mejor les canto una canción: "Caminito de Contreras, subidita del ajusco, de las verdes magueyeras" Son diferentes los enfoques: uno es a través de la emoción , y el otro sólo del pensamiento, pero para la primera se requiere mucho trabajo por parte del maestro, la segunda prácticamente nada , sólo que tengan disponible una CP-I.	Rol del docente	Arte	Emoción
21b		VPM	Arte	Voluntad
21c	En geografía e historia se puede preparar una visita a las delegaciones, vivenciarlas. Las dibujarán... un verso, una canción acerca de ellas. Se requiere mucha preparación por parte del maestro. El maestro, a partir de las canciones, de la narración literaria, de la exposición con buena dicción, entonación, de la capacidad de dibujar por el maestro, hasta del baile y danza, logra que el niño tenga un contacto vivo a través del arte. Lo que el niño haga a través del arte es suyo, es su logro, y la autoestima se consigue con logros.	Autoestima		
22	El debe ser el primero que se entusiasme , si no el niño no lo hará. A través de las imágenes que el niño forma por sí mismo, entonces tiene la convicción de que, por ejemplo, la geografía es maravillosa o la historia, pero esto no se logra si el maestro no prepara una clase artísticamente concebida.	Emoción	Rol del docente	Arte
23a	El alumno así formado es capaz de ver las cosas de otra forma. Por ejemplo, cuando realizamos salidas a las delegaciones del d.f., son capaces de platicar con un sastre o un carpintero, un plomero, y preguntarle acerca de su oficio, pero no es idea de ellos, es el maestro quien lo propicia , lo prepara, entonces la información que recogen de las vivencias de estos artesanos es de primera mano , la respalda su propia vida, el niño puede ver los gestos, su olor, quizá las manos agrietadas del albañil,	VPM	Rol del docente	FCA
23b	entonces, cuando en un futuro, de grandes, acceden a información de las TIC's se, tiene un respaldo de la vida misma. Un río que primero se vivencio a través de la narración, o de caminar sobre la avenida que antes fue un río (como Río Churubusco), está en la sensibilidad arraigada, tienen cariño por las cosas.	TC	RC	Emoción
24	P- ¿Cómo hacer para no intelectualizar?			
25	Se busca la vivencia, luego la emoción, y luego la reflexión. Primero es macro, solo la vivencia, tiene su énfasis en preescolar.	RC		
26	En la primaria se hace énfasis en lo imaginativo, emotivo y artístico.	RC		
27a	Por ejemplo, hacer un reloj de sol. Primero tener la vivencia de hacer mi reloj, de confeccionarlo de manera artística, algo bello, digno de observarse, no cualquier papel, hay que planearlo, el maestro lo hace. Luego, la vivencia del asombro, de cómo se va moviendo el sol, debe ser puntual para observarlo. Después de que	Arte	RC	Rol del docente

27b	todo eso sucedió, ya en el salón de clases, ahora sí reflexionamos en torno a los movimientos del sol y del planeta. Antes se pudo haber contado leyendas acerca del sol a través de la mitología griega o indígena, eso le da al niño más vida a la vivencia. La vivencia debe ser colorida (en imágenes descriptivas) , llena de observación. Es como compactar algo que la humanidad hizo durante miles de años.	Narración	Imagen	
28	En el caso de las letras la maestra primero cuenta un cuento que probablemente ella inventó, que ya es esa una enseñanza al niño.	Narración		
29	La letra “mmmm” entra por varios sentidos, por la emoción. Se hace una sola letra en grande en su cuaderno y es el sonido lo que llevará al concepto. La “eme” es la “mmmm” para el niño, y todo lo que lleve el sonido “mmmm” le corresponde un signo que es la eme(m). El niño llega solito al concepto , es como si fuera una planta... ya sembramos (la emotividad, el asombro, la vivencia) y solo en el niño sale el concepto.	RC	Emoción	RFNI
30	P- Entonces el rol del maestro es presentar la imagen y ¿la del alumno?			
31	R- Es dejarse emocionar, es ser él mismo.	Rol del alumno		
32	Casi todo el primer grado es en mayúsculas, después al final las minúsculas.			
33a	Los niños poco a poco van a hacer palabras sin hacer planas, siempre que el producto sea hermoso . Cada clase van a poder leer lo que ayer escribieron: primero el hacer, luego el pensar y luego el decodificar, están leyendo lo que ya saben . Ninguno tiene duda de lo que lee porque lo que está leyendo es lo que ya sabe decir. Escriben fragmentos de versos, canciones, de algo que ya saben de memoria.	Respeto a la técnica (RT)	RC	Arte
33b	Con este método se compacta la historia de la humanidad, que primero estuvo en contacto con su mundo, la vivencia, luego pintó, y luego, a partir de estas cosas que pinto, las abstraigo en formas más simples. La humanidad no se encontró un libro y lo leyó: primero dibujó, hizo una abstracción, y después leyó.	RFNI	RC	
34	P- Digamos que si el niño es una repetición de la humanidad, el niño está fuera de contexto con las TIC's, porque no le corresponde aún la era de las TIC's.			
35	R- Exactamente. El niño, en gran medida, a lo largo de su desarrollo está recapitulando la historia de la humanidad. Vemos, por ejemplo, en los niños la época de los recolectores, como le ocurrió a la humanidad, vemos como traen en sus bolsillos una bola de “chuchearías”. Por lo tanto hay un momento para aprender cada cosa porque es el momento en que está listo emotivamente para acogerlo , desea saber de ciertas cosas, tiene un fuerte deseo de aprender ciertos temas de acuerdo a su edad.	RFNI	Emoción	
36	No estamos peleados con las computadoras , de hecho, por ejemplo, en las escuelas Waldorf —de donde toman gran parte de su filosofía escolar— en el nivel preparatoria se introducen al mundo de las computadoras, pero lo hacen desde cero, ellos las fabrican, y crean programas. No es tecnofobia. Las cosas deben hacerse en su momento y no se pierde nada, en cambio si no se hacen en su momento si se pierde mucho. Si uno abre una puerta prematuramente es muy probable que se cierre otra al mismo tiempo, de cosas que algún día se van a necesitar, como ejemplo, el asombro, el amor a las cosas simples.	RFNI	TC	RLT
37	P- ¿Cómo se conforma una clase?			
38	R- Primero es una parte rítmica . Se apela a la parte emotiva del niño, que se vincula con la circulación y la respiratoria . Una media hora o más. Puede ser con movimiento, pero con cosas que tienen que ver con coordinación motriz gruesa, con sentido , no moverse a lo loco, pueden ser también cantos, poesía, etc. Se estimula la circulación en el cerebro y están más aptos para aprender . También equilibra, por eso del estrés del camino a la escuela. Se armoniza, como afinar una orquesta.	RC	Arte	RFNI
39	Después se pasa a la parte del pensamiento . Se reflexiona sobre algo que se expuso el día de ayer.	RC		
40a	Paso a la exposición imaginativa, donde el maestro a través de la PALABRA, suscita en los niños imágenes relacionadas con lo que va aprender, imágenes o emociones . Es importante crear vínculos con lo actual , con su contexto. Si es historia se relaciona con el contexto de su localidad. El entusiasmo del maestro es fundamental , debe emocionarse, debe saber del tema que habla,	Narración	Imagen	Emoción
40b		RT	Rol del docente	

	además de técnicas de desarrollo de la palabra . Ahí es donde no se necesita dinero, pero sí se necesita energía humana.			
41	Luego hay un tercer momento: primero la cabeza, una recapitulación, se estimula la memoria, se reflexiona, se usan las preguntas para que saque el alumno sus propias conclusiones. Lo importante aquí es que el niño se enamore de, por ejemplo, la palabra geografía.	RC	IA	
42	Después se llega “al hacer” con un tinte artístico , puede hacer un dibujo o un mapa, con un respeto a la técnica , a las dimensiones, por ejemplo, no puedo dibujar la calzada de Tlalpan con curvas por que se le antojó, debe respetarse las reglas: Tlalpan es recta.	Arte	RT	Voluntad
43a	Después se pasa a la parte de la voluntad , con el arte, deben quedar las cosas bien , es una fuerte necesidad que no se obliga , es la propia naturaleza del ser humano, la propia estética es quien obliga a que las obras sean bellas. Les encanta a los niños trabajar con el arte.	Voluntad	Arte	Emoción
43b	El arte es parte del niño, es su creación, de lo interior a lo exterior, es su voluntad, no por calificación. Con esto se prioriza lo interior del sujeto y no lo hiper estimulante exterior, como las imágenes y sonidos de la CP-I. La autoridad en este caso tiene que ver con respetar las reglas artísticas, pero no por competir, el arte es personal, no se evalúa. El niño así cultiva su voluntad.	Arte	FV	RT
44a	Y así al siguiente día, se van introduciendo cosas nuevas. Repite e introduce. Con la recapitulación se retoma lo que se hizo con la exposición imaginativa, emotivo, a través de la palabra, entonces el niño lo recuerda, lo expone a través de la palabra, reflexiona y a veces escucha más información que ahora quiere escuchar. Él llega a los conceptos.	Recapitulación y Memoria (RM)	RC	Narración
44b	El maestro todos los días tiene que hacer algo nuevo, amplía lo anterior, el niño quiere escuchar imágenes a través de la palabra. El maestro se puede apoyar en un dibujo simple, sencillo, no acabado.	Rol del docente	Imagen	
44c	Hoy en día todo está acabado, miles de imágenes terminadas, queda poco o nada por imaginar. El apoyo visual rara vez es algo impreso, se usa un poco más en los más grandes.	RLT		
45	P- Algún tecnofílico diría que también se puede a través de la CP-I			
46a	R- No, no se puede. Por ejemplo, si yo les cuento a los niños que al fondo de la calle de la escuela, hace muchos años, algunos niños se iban a remar, porque en esa calle había fosas y canales de agua limpia, entonces cada niño se imagina las cosas a su manera, es una actividad interior emotiva , que enriquece el subconsciente futuro del niño.	VPM	Narración	Imagen
46b	Una imagen de la CP-I es sólo una y cada niño se queda con esa imagen terminada.	RLT		
46c	Si lo imaginamos lo recreamos. Esto garantiza que al niño le guste más la lectura cuando sea grande porque es capaz de reconstruir todo un mundo a partir de lo que lee. El niño crea su imagen, después le entusiasma ver, por ejemplo, una imagen impresa, es decir no estamos peleados con la CP-I o con las fotos, sino que lo que buscamos	RC	Imagen	Emoción
46d	es despertar en el niño ese amor por las cosas. Ese algo que ve, tiene un añadido emotivo. Imágenes relatadas que en algún momento puede convertirse en conceptos. No se atropella el conocimiento a través de los relatos, pero sí lo vincula a la emoción del niño.	FV	RC	Emoción
46e	Si se dedicara la misma cantidad de energía en este sistema como el que se hace por las TIC's, seguramente habría muchísimos frutos. No cancelamos el uso de las TIC's cuando ellos estén más grandes,	TC		
46f	todo en su momento.	RFNI		
46g	Se piensa que al niño hay que asombrarlo con muchos colores brillantes, imágenes sorprendentes, ruidos exagerados, se cree que así se está desarrollando la capacidad de asombro y no es así.	CE		
47	El hacer no siempre es dibujar.			

48a	Aquí nos tenemos que ingeniar para que los niños lleguen a las formulas por si solos, para ello se requiere pleno conocimiento de las matemáticas o de la física, por ejemplo. Ellos redescubren, pero el maestro es el guía. El niño por sí solo no podría hacerlo. Conduce al niño de tal manera que el niño caerá en la cuenta de tal cosa era tal cosa. Cada concepto debe ser primero una vivencia interior.	Rol del docente	RC	Emoción
48b		FV		
48c	Con este método confiamos en que lo hacen tan suyo que se enamoran de ello, e investigan por sí solos. El año pasado ganamos la olimpiada del conocimiento. La labor del maestro es buscar esa información que sí va a tocar esas fibras sensibles del alumno, y no llenarse de información y luego "vomitársela" al niño.	Rol del docente	TC	CI

SEGUNDA ENTREVISTA ABIERTA Maestra de grupo de 6°

Fecha: 21 mayo del 2007

Entrevistada: Profesora del grupo de 6°

Puestos:

1. Profesora del grupo de 6°
2. Profesora de Movimiento Corporal de 3° a 6°
3. Miembro fundadora del claustro de maestros por más de 15 años.

Estudios:

1. Graduada en Alemania como maestra Waldorf.
2. Graduada en Alemania como profesora de gimnasia Bothmer.

Claves:

P- Pregunta del entrevistador.

R- Respuesta entrevistada.

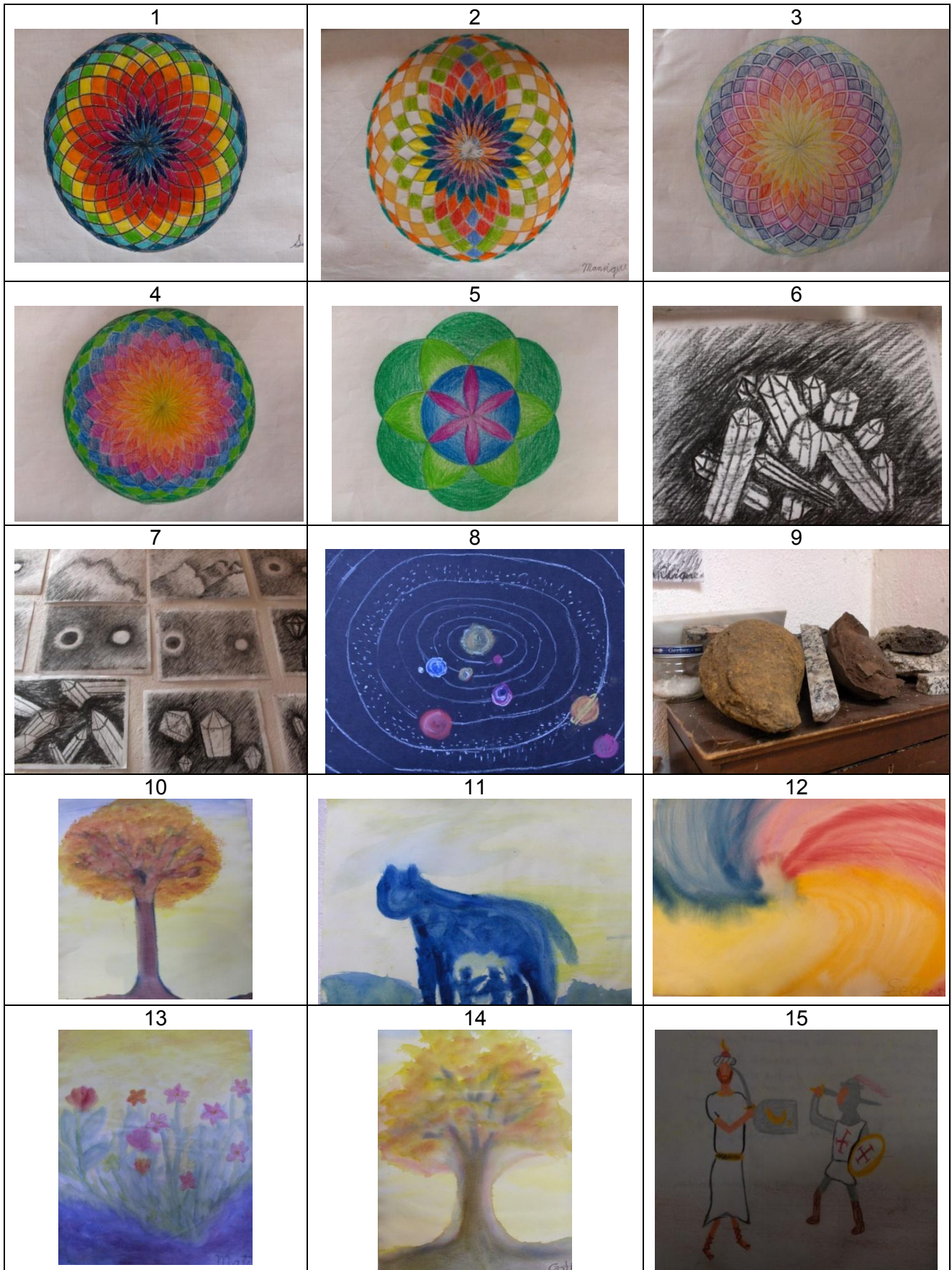
1	P- ¿Cómo se desarrolla una clase cotidiana en tu grupo, qué estructura tiene?			
2	R- Primero es una clase principal de dos horas, y aparte las demás clases que vienen extra.			
3	La estructura de la clase principal consiste, en los primeros veinte minutos, en una parte rítmica para armonizar a los niños. Lo que hago es primeramente un verso para todo el grupo. Después cada uno tiene un verso especial, que se dice durante todo el año, depende del día de la semana, así cada niño. Después de eso, podemos hacer algo de movimiento, algo de ritmo, salir a saltar la cuerda, etc. Después de eso canto, flauta, canticos de la época, como el diez de mayo. Después, para cerrar, un verso, ya que la música te saca, el verso te lleva a dentro . La parte rítmica es importante por que sincroniza al niño con la actividad del día, es como si fueran instrumentos musicales, hay que afinarlos para el concierto del día.	Ritmo	Arte	Voluntad
4 ^a	En la parte media de la clase principal se hace una recapitulación de la última vez, sin ser una repetición exacta, porque siempre se agrega algo nuevo que vas a introducir.	RM	Emoción	
4b	Y al final viene ya hacer algo, un resumen o un dibujo o lo que se tenga que hacer. Para cerrar viene la narración, en el caso de sexto puede ser la lectura de un libro, como el de Marco Polo que ahora leemos. Normalmente es una narración. La parte rítmica, el contenido y el epílogo se consideran como una pequeña obra de arte. El prologo es la parte rítmica, el contenido y el epílogo, como si fuera un libro. Debe tener un enfoque artístico, rítmicamente; es decir, el alumno ya sabe lo que viene , aunque siempre introducimos una pequeña variante . Por un lado es la confianza de que ya sabe lo que viene , pero al mismo tiempo la emoción de que sigue algo nuevo .	Voluntad	Narración	Ritmo
4c	Los niños sienten la seguridad cuando saben lo que viene . Para los niños es una tranquilidad saber que desde que llegan la maestra ya está esperándolos , que los saluda uno por uno, con la mano y con la mirada. Ellos saben que llegan a la escuela, entonces respiran,	Ritmo		

	porque saben lo que sigue, se sienten cómodos. Es como los adultos, dormimos y tenemos la seguridad de que al despertar ahí está el sol. Si no tuviéramos tal certeza entonces ni siquiera podríamos dormir por la incertidumbre, nos sentiríamos nerviosos. Los niños necesitan sentir que ahí está su maestra. Por eso es muy importante no faltar.			
5	P- Noté que en la clase hacen muchas actividades, pero no por periodos largos de tiempo, por qué es así.			
6ª	R- Bueno, ahorita el sexto es un poco caótico, porque aparte que tenemos que cumplir con el programa de la SEP, tenemos que cumplir con nuestros objetivos de acuerdo a nuestra propuesta pedagógica. Además tenemos que prepararlos para su examen de secundaria. Hay mucho trabajo, entonces el arte consiste en mantener la alegría de los niños ante tanto trabajo. Entonces tenemos épocas en donde pueden extenderse más las actividades.	Emoción		
6b	El ritmo es esencial en nuestra propuesta, pero no solamente el ritmo de la clase, la obra de arte diaria, sino también el ritmo en cada época. (Se aborda una sola materia por un periodo de cuatro o cinco semanas. A este lapso se le llama época.). Por ejemplo, con las matemáticas hacia adentro, geografía hacia fuera , es un inhalar y un exhalar , por eso que también debemos planear el ritmo en las épocas, no son al azar.	Ritmo	Épocas	Rol del docente
7	P- ¿Por qué trabajar por épocas?			
8	R- Es muy importante porque los niños pueden concentrarse y disfrutar mejor del tema, no es lo mismo ver un tema completo, que ver un poquito media hora a la semana, el niño se confunde, es como si uno fuera a ver una obra de teatro un cachito cada día, es romper la emoción. No se llega a tomar el sabor de la materia. Con esto se logra más la atención de los niños. Es un grave problema actual, cada vez los niños se pueden concentrar menos. Los niños se dispersan con mayor facilidad.	Emoción	Ritmo	DA
9	P- ¿Cuál es el papel de la emoción?			
	R- La primera parte de la recapitulación apela al pensamiento , porque ya lo oyeron, sólo lo recuerdan . Lo recuerdan y tal vez estoy agregando cosas, y los que no entendieron la primera vez en esta tal vez lo entienden. La segunda parte es lo nuevo, lo más emotivo , los niños se emocionan porque hay algo que no saben, el maestro debe hacerlo con entusiasmo. Después de ello, el final es, bueno..., ahora que hacemos con esto nuevo que tenemos. Al otro día se vuelve a recapitular esto último que se vio, que fue lo nuevo del día anterior, pero ahora ya forma parte del pasado, entonces apelamos al pensamiento otra vez recapitulando lo anterior y que más le voy agregar a la clase, eso es lo nuevo y lo más emocionante. Entonces en la clase se pueden observar de pronto que los niños están muy concentrados y en ocasiones en aparente desorden. Pero los niños vuelven, o uno los hace volver.	RC	Emoción	Ritmo
10	P- ¿Cuáles son los recursos pedagógicos con los que cuenta?			
11	R- Todo el arte es un recurso, también el gusto por las enciclopedias.	Arte		
12	P- ¿Cuál es el papel de la imaginación?			
13	R- Es muy importante en nuestro caso. Es el papel más importante en el nivel primaria. Lo desarrollamos exponiendo la clase. Por ejemplo, no es necesario ir a un río, sino que a través de la palabra el maestro debe despertar la imagen al niño. Y a la hora que dibujan, cada quien hace su dibujo, cada cual lo realiza según como lo imagina. Primero es la emoción, la vivencia. El niño dice qué clase tan bonita y no qué clase tan interesante. Eso les causa una emoción, luego la reflexión. A través de la emoción se llega a la voluntad y después al pensamiento.	Narración	Imagen	Emoción
14	La emoción es lo que reciben de nuevo en la clase, la voluntad es lo que hacen, y el pensamiento es al otro día cuando se reflexiona en torno a lo del día anterior. Dejar reposar lo vivenciado todo el día le facilita comprenderlo mejor al siguiente día.	Voluntad	RC	Tiempo de reposo (TR)
15	P- ¿El rol de la exposición?			
16	R- Con la palabra estamos pintando una imagen. Por eso es que el maestro debe saber hablar correctamente , con buena dicción, pausadamente. Ya en sexto podemos enseñar imágenes de libros, más pequeños no lo hacemos. Es importante vivenciar los temas que vemos, visitar lugares, pero cuando no es posible, por ejemplo, unas montañas nevadas, entonces la palabra es quien lo suple.	Narración	RT	VPM
17	P- ¿Cuál es el papel del arte?			
	R- Está en todo. Como clases extra: pintura, manualidades, guitarra, etc.	Arte		

18a	Pero en todas las demás clase está el arte. En esta edad están en la parte más rítmica de su organismo , de hecho ellos desarrollan después de los siete años, se centran mucho en los pulmones y el corazón. Necesitan entrar en un ritmo externo e interno . Coordinar las partes rítmicas internas con las externas. El arte es también ritmo y ayuda a que se fortalezca la voluntad. Los niños tienen que tocar, por ejemplo, diario la flauta. Es un ratito, pero diario.	Ritmo	RFNI	Arte
18b	Eso apela a la volunta, pero además lo artístico da alegría . Cuando haces algo que no te salía y de pronto ya lo puedes hacer entonces se siente una alegría maravillosa. El arte es casi como una inyección de alegría , pero el arte debe estar en todo, por eso es que tratamos de que cada cosa que hacemos sea como una obra de arte. Se llega a la cabeza a través del corazón .	Voluntad	Emoción	RC
19	P- La pedagogía a través de la historia ha apelado a la parte intelectual del niño de manera directa. Por qué es peligrosa la intelectualización.			
20a	R- Por qué el niño se queda con un concepto, ese es el que aprendieron y ya, no hay más, es una imposición . No hay manera donde haya algo diferente.	Intelectualización		
20b	Por ejemplo: dos mas dos igual a cuatro, y hasta ahí, no tiene movimiento. En cambio si decimos cuatro es igual a dos más dos, pero cuatro es igual a uno más uno, más uno, más uno, o seis menos dos, etc. Estos ejercicios ayudan a la flexibilidad del pensamiento. Si el niño solo aprende conceptos no logra desarrollar su propio pensamiento . Sino que siempre es algo dado, siempre se cita lo que dice "zutano", pero qué piensas tú.	Reflexión	RC	
21	P- Qué opinas acerca de que gran parte de las actividades de muchas escuelas se centren en el uso de la CP-I.			
22	R- Lo que he observado es que la CP-I cansa , agota, el niño empieza a afectarle a la voluntad , puesto que ahí está todo, solo es cuestión de apretar las teclas y todo sale; esto perjudica a la voluntad del niño de manera grave, entonces sí hay un impacto, pero de manera negativa al alumno. Le produce un desgano . Le quita algo que está muy vivo. Es demasiada información y no sabe como digerirla. No es activo, no se involucra. Sólo es novedad .	Voluntad	CI	Moda
23	P- Por qué se la da tanta importancia al uso de las manos.			
24	R- La parte más móvil del cuerpo son los pies y las manos, pero las manos están libres para actuar porque no estamos posado en ellas como en el caso de los pies, además con las manos podemos modificar el mundo y con la cabeza no . Las manos están libres.	Voluntad		
25	P- ¿Se cumplen las exigencias educativas actuales a través de su propuesta?			
26	R- Sí, pero sólo que no vamos al mismo ritmo . De hecho cubrimos más. Nosotros lo aglutinamos . En otros métodos lo hacen por partecitas.	SEP		
	P- Cómo viven el hecho de que en sus casas usan CP-I y aquí no lo hacen, como les impacta esa ausencia.			
27	R- Es una ilusión que no la usen, en casa lo hacen. Nosotros no les dejamos tarea en Internet , no obstante ellos llegan a buscar cosas de los temas que estamos trabajando, entonces llegan y me dicen "encontré tal cosa en Internet, pero me gusta más buscarla en el libro" , lo sienten más cercano. Los niños de mi clase que usan más computadora en casa les notamos fuertes problemas de atención . Como el caso de Roberto, es muy disperso y apático, y usa mucho la CP-I en casa.	UT	DA	
28	P- Entonces parte del impacto por la ausencia de la CP-I es que aquello que se podría hacer con las manos se baja de la CP-I, por ejemplo, esta línea del tiempo.			
29	R- Así es, en lugar de estos dibujos, en otras escuelas se hace con imágenes bajadas de la CP-I. Lo que yo he aprendido es que cuando el niño tiene que hacerlo con sus manos termina por entenderlo. El dibujo refuerza el conocimiento. Lo que pasa por la mano llega mucho mejor a la mente . Si uno escribe o dibuja algo, esto es voluntad, pero que llega más claro al cerebro. Se pueden entender muy bien las instrucciones, pero si no lo hacen , difícilmente se graban.	RC	Arte	Voluntad
	P- Notamos que en la clase es importante el silencio, el orden, la autoridad, por qué.			
30	R- Para empezar un niño no se siente tranquilo si no hay alguien que controle la situación. El niño necesita la autoridad, ellos lo piden, lo necesitan, debe haber alguien que tenga la última palabra, el que sabe acerca de cosas que ellos no saben . La confianza se la dan al maestro, ellos quieren hacer lo que se les diga. Cuando un maestro no sabe bien lo que hace o dice, entonces los niños no se	Rol del docente	AA	Emulación

	sienten contentos. Se dice que un niño es como un instrumento musical, como si fueran un violín, pero quieren estar en manos de un violinista que los sepa tocar. Ellos quieren que el maestro sepa y que ponga orden en el grupo, el niño lo necesita, para aprender el niño necesitan ver los ejemplos. Deben ver a alguien que sabe para saber. El niño quiere llegar a ser como es el adulto. El niño pregunta no tanto por la respuesta, sino para ver como se porta el maestro ante la pregunta. Ellos se preguntan de manera inconsciente: ¿es mi maestro?, ¿es capaz de ser mi maestro? El niño busca la autoridad amada, si el maestro lo está enseñando el alumno lo cree. El maestro es justo, el niño debe saber que el adulto que está enfrente es auténtico , quiere emular al adulto y ya no imitarlo . La actitud es importante y no tanto los títulos que se tienen.			
31	P- Cuando vas a presentar un nuevo tema, algo que el niño no sabe y necesitas que lo aprende, nuevos conceptos, ¿como se alcanza esa meta?			
32a	R- Lo primero es emocionarlos . Hay cosas muy sencillas que no se requiere mucho, por ejemplo $9 \times 1 = 9$, $9 \times 2 = 18$, $9 \times 3 = 27$, $9 \times 4 = 36$, $9 \times 5 = 45$, $9 \times 6 = 54$, $9 \times 7 = 63$, $9 \times 8 = 72$, $9 \times 9 = 81$. Si te fijas las terminaciones de los resultados van del uno al 9 tanto en un sentido como en el otro. Eso no se los digo, sino que a través de preguntas ellos llegan a descubrirlo , y descubrir algo nuevo por sí solos es emocionante. Así hay varias formas. Por ejemplo en las formulas. Aquí no les damos las formulas para que después las apliquen, aquí primero la descubrimos y después la aplican , pero yo tengo que idear como la descubren. Entonces entienden el porqué de una formula, la hacen parte de ellos. Eso significa que eso que no sabían ahora lo saben, su aprendizaje es mucho más profundo, extenso, que si solamente les presento la formula y les enseño aplicarla para que resuelvan problemas y así pasar exámenes . El niño debe descubrir ; no se trata de que el maestro sea muy docto y que les diga como son las cosas, sino más bien que tenga la habilidad para llevar al niño a que él descubra por sí solo las cosas , pero se requiere del adulto para llegar a tales resultados, por sí solos no podrían. Por ejemplo, en las fórmulas. Una vez que descubrimos la formula para sacar el área del cuadrado, entonces les digo: ¿y cómo será la fórmula del triángulo? Ellos comienzan a reflexionar , hasta que después de varias pistas ellos llegan a la formula; es decir, si el rectángulo es base por altura, se llega a que si se parte el cuadrado en dos, entonces es base por altura sobre dos. Y así la descubren.	Emoción	Aprendizaje por Descubrimiento (AD)	Rol del docente
32b	Partimos de cosas sencillas y con ejemplo reales , de su contexto. Lo importante es que se emocionen, y lo hacemos de manera que sea interesante. El maestro es el yo del grupo , por eso es el que debe tomar las decisiones.	VPM		
33	Tratamos de enseñar a los niños lo que les corresponde , por ejemplo, los niños más pequeños están más identificados con el reino animal, entonces vemos mucha zoología; en otros grados será diferente, vemos sus costumbres, como viven, sus formas, todo en relación con el ser humano. Luego ven el reino vegetal, sus característica, etc. En sexto, el reino más a fin con la edad es el reino mineral. El niño es un reflejo de la evolución humana.	RFNI		
	P- ¿Qué es lo que un maestro debe saber hacer?			
34a	R- Tocar flauta, pintar, tejer, cantar, pero sobre todo la actitud de aprender para enseñar , sólo así el alumno aprende. Debe entender lo que va explicar. El maestro debe saber mucho más de lo que va a exponer. Con la emoción del maestro activa	IA	Arte	Emoción
34b	la voluntad del niño , esto les permite obtener nuevos conocimientos. Uno presenta el tema, pero hay mucho más, el niño percibe que hay mucho más atrás de lo expuesto, entonces, gguuuaauu, se emocionan. Por ejemplo nos acaban de traer esta enciclopedia, ellos están ansiosos de ver lo que tiene.	Voluntad	Emoción	
35	En esta edad la CP-I no es necesaria. Llegará el momento en que lo harán. Si el ser humano llega a saber como funcionan las cosas sienten menos miedo.	TC		
36	El impacto por no usar la CP-I es en sentido positivo, al no usarla permite que tanto docente como alumno experimenten vivencias, emociones, que de lo contrario no haría si existiera la CP-I dentro del aula.	VPM	FCA	

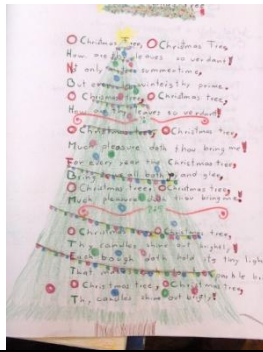
REGISTRO FOTOGRÁFICO



16



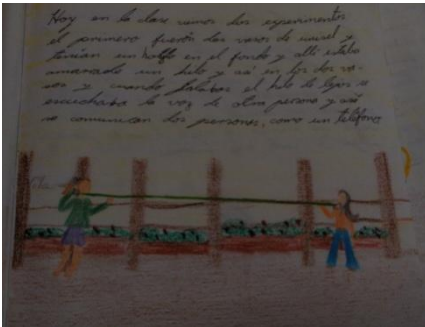
17



18



19



20



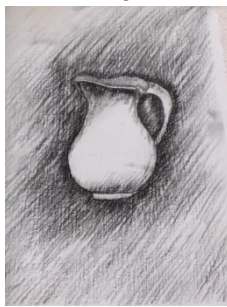
21



22



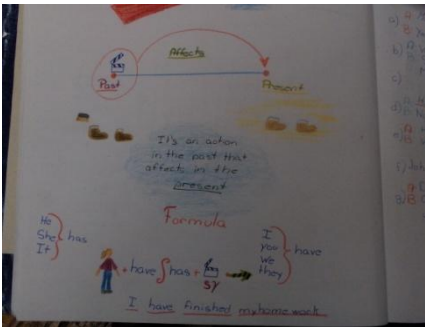
23



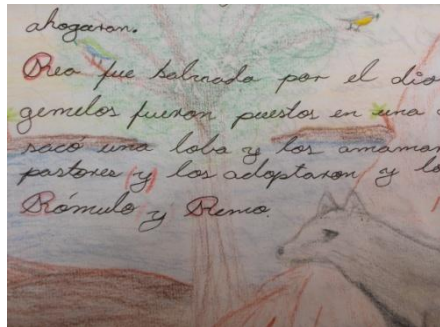
24



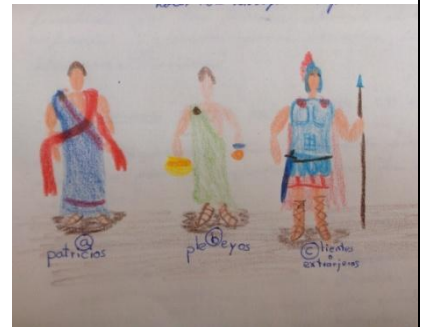
25



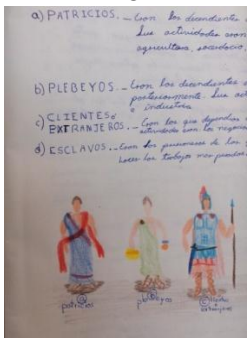
26



27



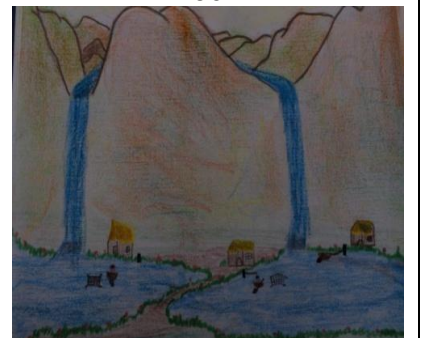
28



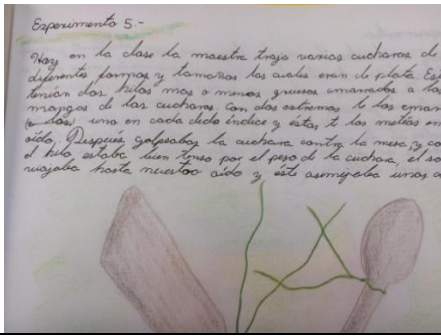
29



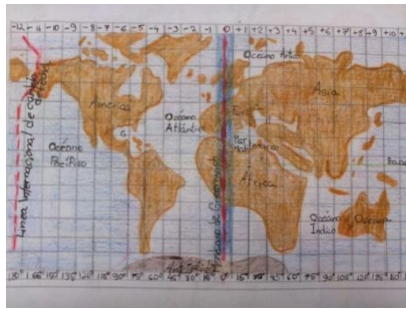
30



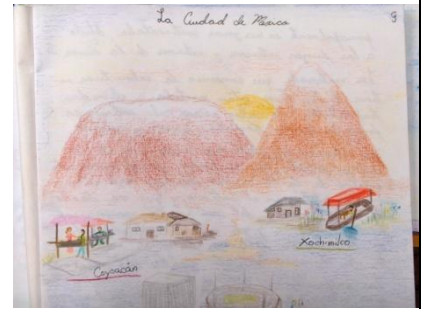
31



32



33



34



35



36



37



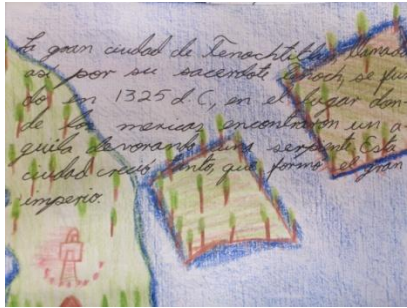
38



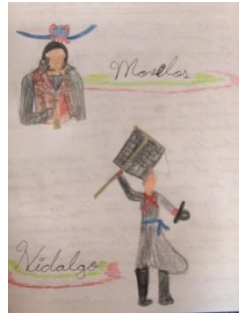
39



40



41



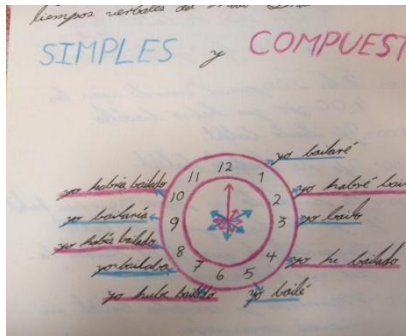
42



43



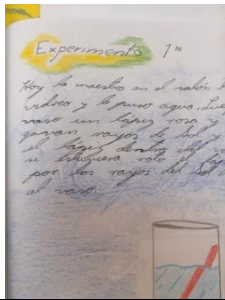
44



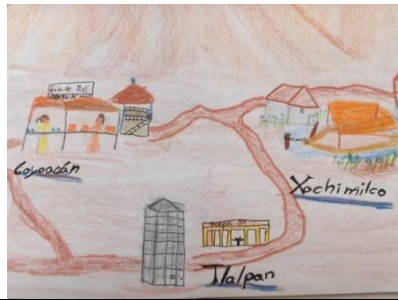
45



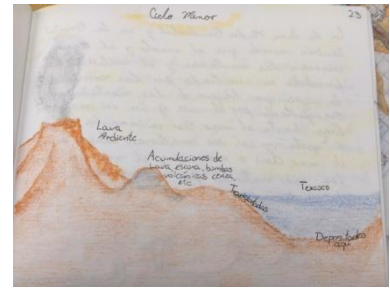
46



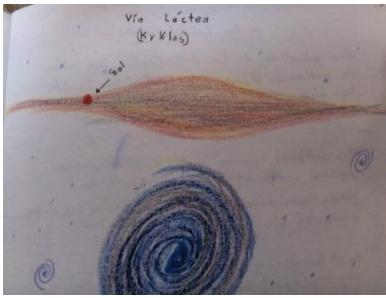
47



48



49



50



51



52



53



54



55



56



57



58



59



60



61



62



63



64



65



66



67



68



69



70



71



72



73



74



75



76



77



78



79

80



81



82



83



84



85



86



87



88



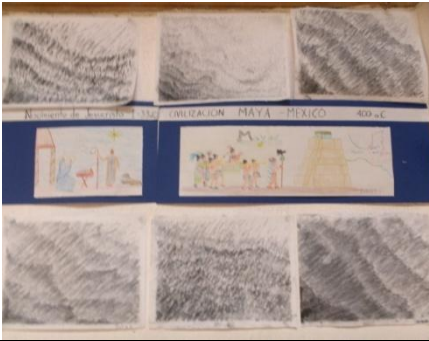
89



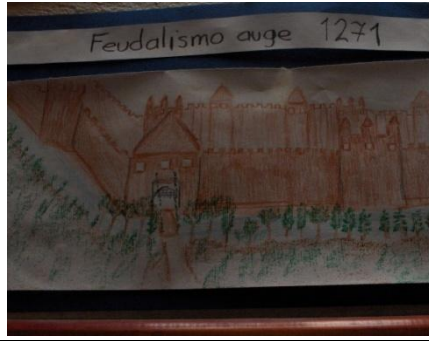
90



91



92



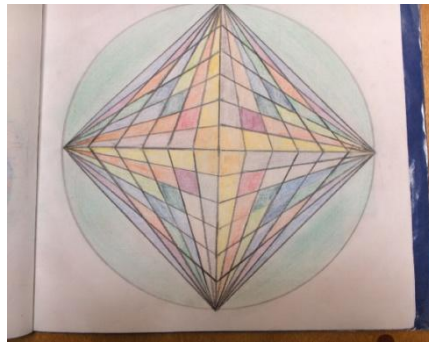
93



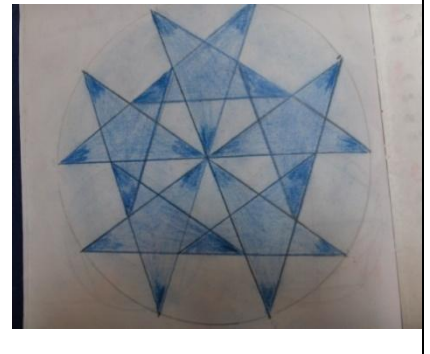
94



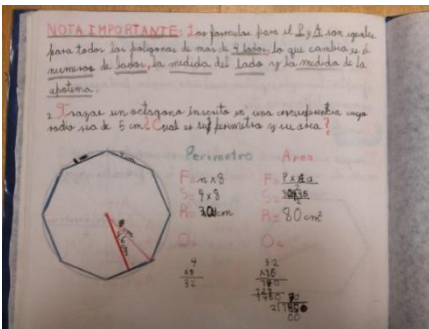
95



96



97



98



99



100



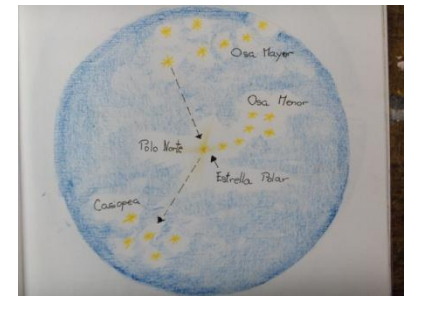
101



102



103



104



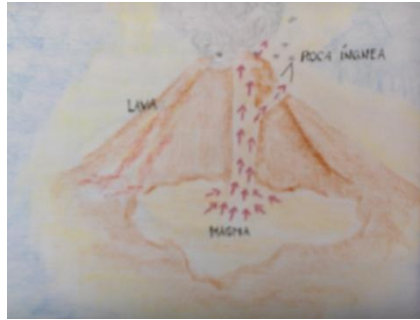
105



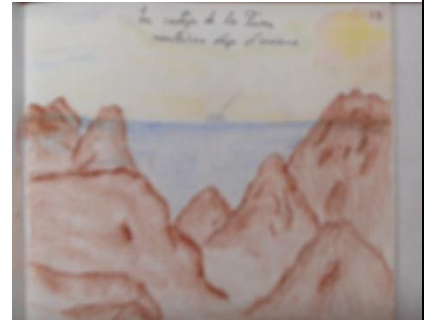
106



107



108



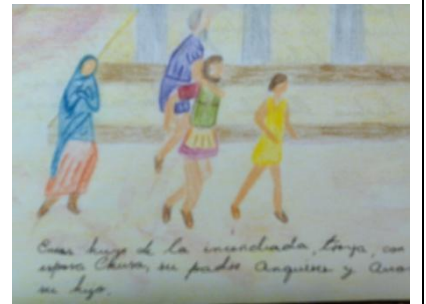
109

La época Colonial
La caída de Tenochtitlan
antiguos dominios
cedaron bajo el man
ernán Cortés, a quien
dor Carlos V nombro
án General, y llamo a
ueva España. Se inicio
poca Colonial de nuest
ego el emperador Carl
boyó a Francisco Piza

110

Vegetales desconocidos a
la época de la colo
De America De Eu
maíz, frijol, papa, África
cacao, cacahuete, Trigo
tomate, calabaza, arroz
tabaco, piña, aguacate, ají
caca, maguay, café,
naranja, melón,

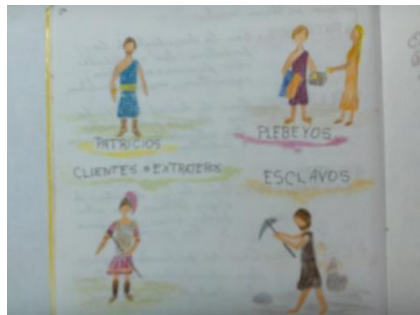
111



112



113



114

Des del año 78 a.d. empezaron a haber
pueblos nómades en Italia, y los n
personas que era mejor que gob
3 personas al mismo tiempo, a esto
llamó: TRIUNVIRATO.
El primer Triunvirato estuvo por
Pompeyo, Craso y Julio César.
El segundo Triunvirato estuvo
por Marco Antonio, Octaviano y Lépido.

115



116



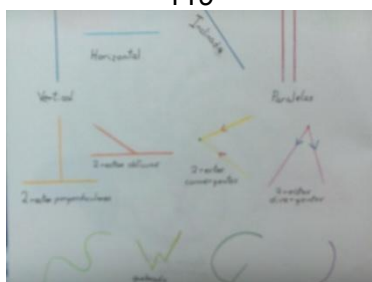
117



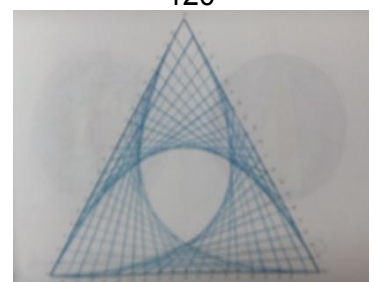
118



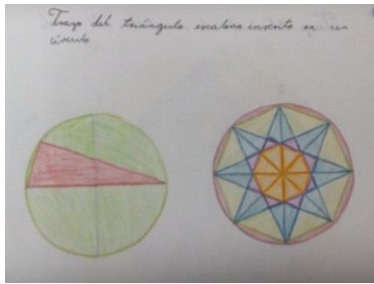
119



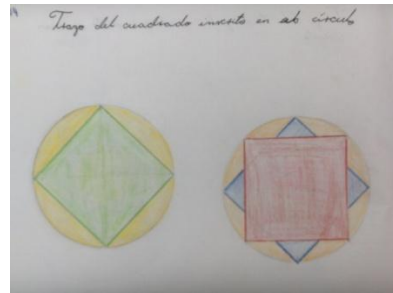
120



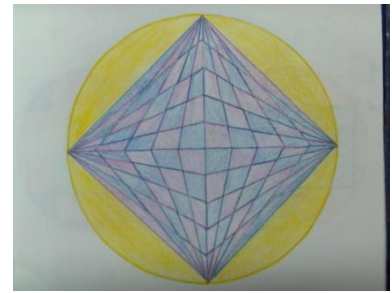
121



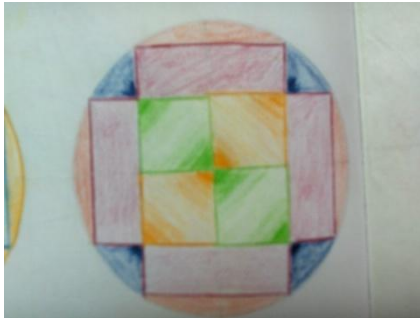
122



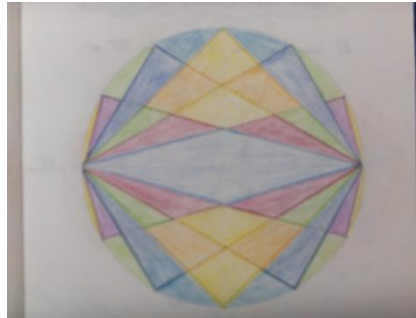
123



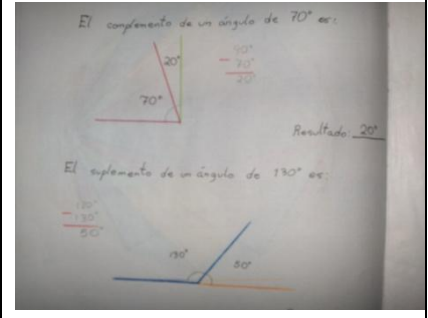
124

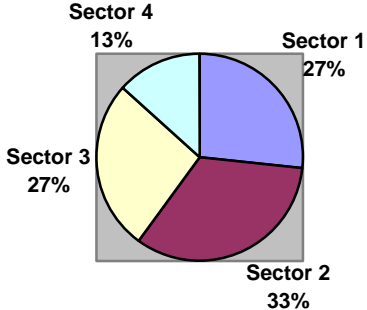
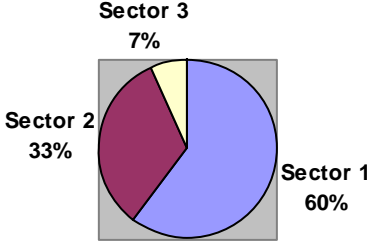
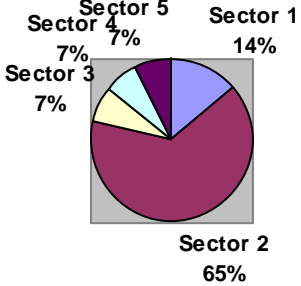
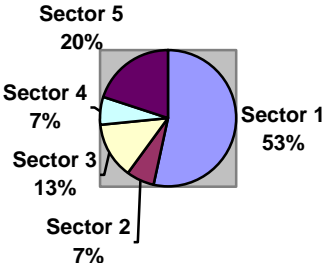
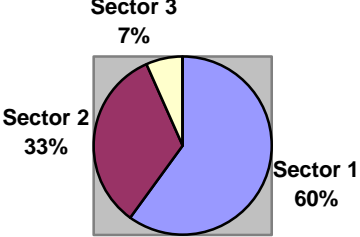


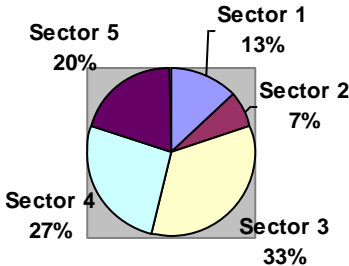
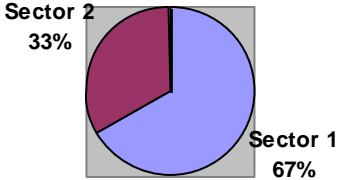
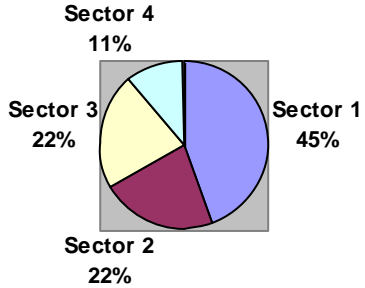
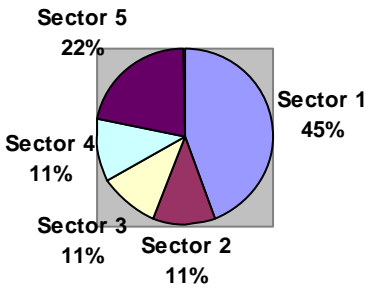
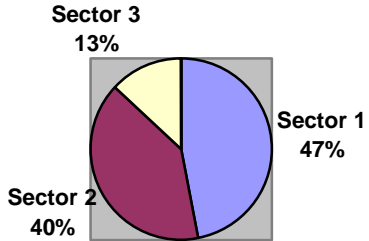
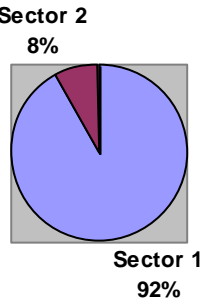
125

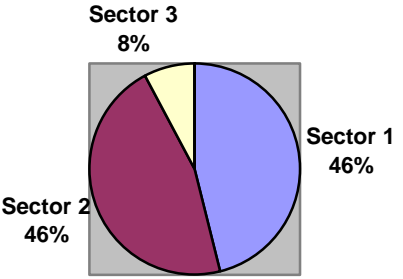
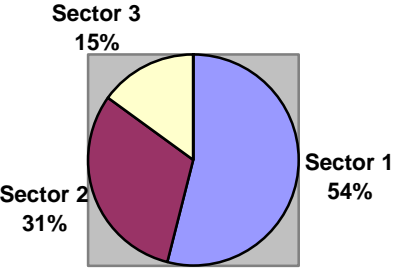
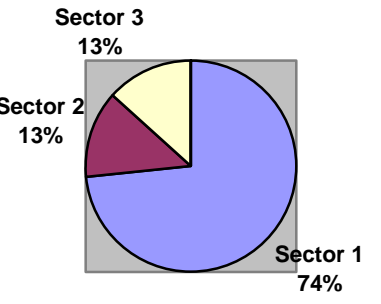
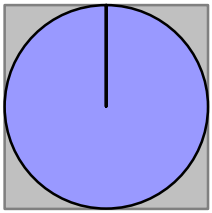
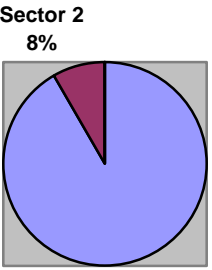
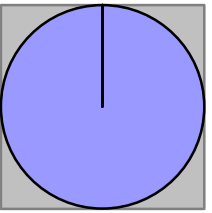


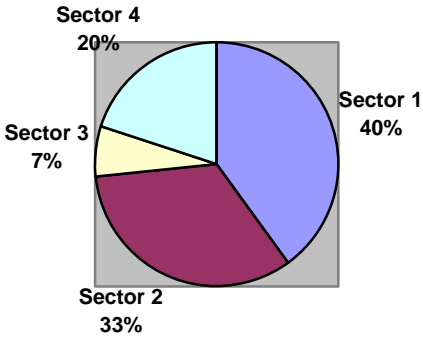
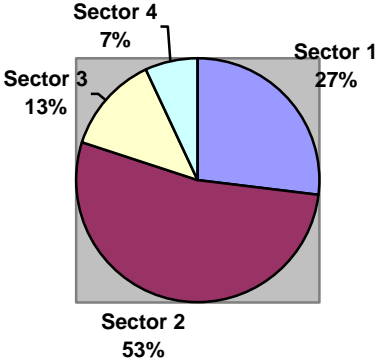
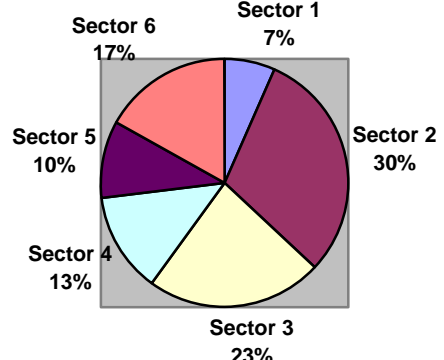
126



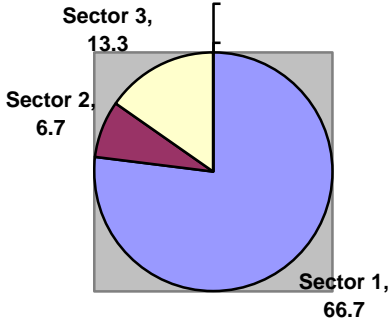
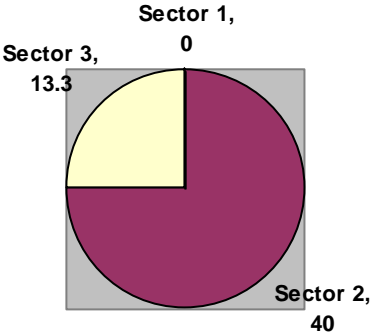
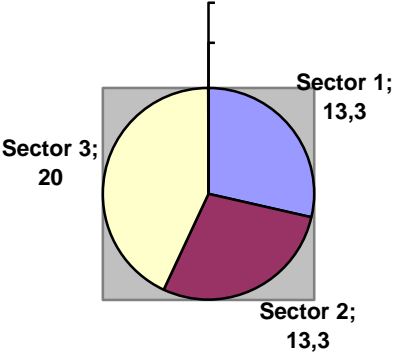
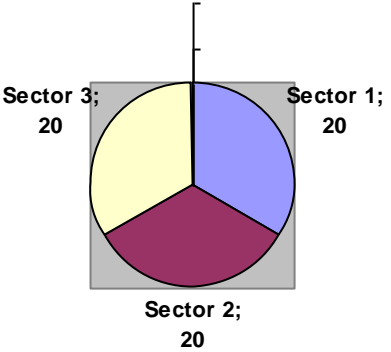
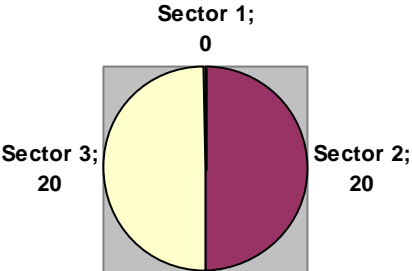
1. ¿Qué es lo que más disfrutas en tu vida diaria?	2. ¿Qué te gusta de tu escuela?	3. ¿Qué no te gusta de ella?																														
<p>1. Actividad manual o artística 2. Actividad que involucra el uso de la C-I o TIC 3. Actividad física 4. Otra actividad</p>  <table border="1"> <caption>Data for Question 1</caption> <thead> <tr><th>Sector</th><th>Percentage</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Sector 1</td><td>27%</td></tr> <tr><td>Sector 2</td><td>33%</td></tr> <tr><td>Sector 3</td><td>27%</td></tr> <tr><td>Sector 4</td><td>13%</td></tr> </tbody> </table>	Sector	Percentage	Sector 1	27%	Sector 2	33%	Sector 3	27%	Sector 4	13%	<p>1. Recursos didácticos 2. Actividad artística 3. Docentes</p>  <table border="1"> <caption>Data for Question 2</caption> <thead> <tr><th>Sector</th><th>Percentage</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Sector 1</td><td>60%</td></tr> <tr><td>Sector 2</td><td>33%</td></tr> <tr><td>Sector 3</td><td>7%</td></tr> </tbody> </table>	Sector	Percentage	Sector 1	60%	Sector 2	33%	Sector 3	7%	<p>1. Actividad física 2. Le gusta todo 3. Falta de espacio 4. Actividad intelectual 5. Disciplina y orden</p>  <table border="1"> <caption>Data for Question 3</caption> <thead> <tr><th>Sector</th><th>Percentage</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Sector 1</td><td>14%</td></tr> <tr><td>Sector 2</td><td>65%</td></tr> <tr><td>Sector 3</td><td>7%</td></tr> <tr><td>Sector 4</td><td>7%</td></tr> <tr><td>Sector 5</td><td>7%</td></tr> </tbody> </table>	Sector	Percentage	Sector 1	14%	Sector 2	65%	Sector 3	7%	Sector 4	7%	Sector 5	7%
Sector	Percentage																															
Sector 1	27%																															
Sector 2	33%																															
Sector 3	27%																															
Sector 4	13%																															
Sector	Percentage																															
Sector 1	60%																															
Sector 2	33%																															
Sector 3	7%																															
Sector	Percentage																															
Sector 1	14%																															
Sector 2	65%																															
Sector 3	7%																															
Sector 4	7%																															
Sector 5	7%																															
<p>4. ¿Qué te gustaría que tuviera tu escuela (que no tiene)?</p>	<p>5. ¿Dime las tres actividades o clases que te gusten más en orden de importancia?</p>	<p>6. ¿Las que te gustan menos?</p>																														
<p>1. Más espacio 2. Alguna clase en especial 3. Continuidad del sistema 4. Instalaciones recreativas 5. Más talleres</p>  <table border="1"> <caption>Data for Question 4</caption> <thead> <tr><th>Sector</th><th>Percentage</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Sector 1</td><td>53%</td></tr> <tr><td>Sector 2</td><td>7%</td></tr> <tr><td>Sector 3</td><td>13%</td></tr> <tr><td>Sector 4</td><td>7%</td></tr> <tr><td>Sector 5</td><td>20%</td></tr> </tbody> </table>	Sector	Percentage	Sector 1	53%	Sector 2	7%	Sector 3	13%	Sector 4	7%	Sector 5	20%	<p>A Talla en madera B Manualidades C Clase de Época D Actividad física E Otras actividades artísticas</p> <p>NOTA: Estas categorías resumen las actividades elegidas por los niños. Ver cuadro anexo para porcentajes.</p>	<p>1. Todas les gustan 2. Actividad intelectual 3. Actividad artística</p>  <table border="1"> <caption>Data for Question 6</caption> <thead> <tr><th>Sector</th><th>Percentage</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Sector 1</td><td>60%</td></tr> <tr><td>Sector 2</td><td>33%</td></tr> <tr><td>Sector 3</td><td>7%</td></tr> </tbody> </table>	Sector	Percentage	Sector 1	60%	Sector 2	33%	Sector 3	7%										
Sector	Percentage																															
Sector 1	53%																															
Sector 2	7%																															
Sector 3	13%																															
Sector 4	7%																															
Sector 5	20%																															
Sector	Percentage																															
Sector 1	60%																															
Sector 2	33%																															
Sector 3	7%																															

<p>7. ¿Qué clase te gustaría que hubiera en tu escuela? (que no tiene actualmente)</p>	<p>8. ¿Has estado en otra escuela? (especificar en qué grado)</p>	<p>9. Si la respuesta es sí: ¿Había algo que te gustara o que no te gustara?</p>																												
<p>1. Computación 2. Actividad intelectual 3. Ninguna 4. Otras actividades artísticas 5. Otras actividades físicas</p>  <table border="1"> <caption>Data for Question 7 Pie Chart</caption> <thead> <tr> <th>Sector</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sector 1</td> <td>13%</td> </tr> <tr> <td>Sector 2</td> <td>7%</td> </tr> <tr> <td>Sector 3</td> <td>33%</td> </tr> <tr> <td>Sector 4</td> <td>27%</td> </tr> <tr> <td>Sector 5</td> <td>20%</td> </tr> </tbody> </table>	Sector	Percentage	Sector 1	13%	Sector 2	7%	Sector 3	33%	Sector 4	27%	Sector 5	20%	<p>1. Sí 2. No</p>  <table border="1"> <caption>Data for Question 8 Pie Chart</caption> <thead> <tr> <th>Sector</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sector 1</td> <td>67%</td> </tr> <tr> <td>Sector 2</td> <td>33%</td> </tr> </tbody> </table>	Sector	Percentage	Sector 1	67%	Sector 2	33%	<p>NO GUSTAR 1. Exceso de trabajo intelectual y estrés 2. Desinterés por los niños 3. Aburrida 4. Todo</p>  <table border="1"> <caption>Data for Question 9 Pie Chart</caption> <thead> <tr> <th>Sector</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sector 1</td> <td>45%</td> </tr> <tr> <td>Sector 2</td> <td>22%</td> </tr> <tr> <td>Sector 3</td> <td>22%</td> </tr> <tr> <td>Sector 4</td> <td>11%</td> </tr> </tbody> </table>	Sector	Percentage	Sector 1	45%	Sector 2	22%	Sector 3	22%	Sector 4	11%
Sector	Percentage																													
Sector 1	13%																													
Sector 2	7%																													
Sector 3	33%																													
Sector 4	27%																													
Sector 5	20%																													
Sector	Percentage																													
Sector 1	67%																													
Sector 2	33%																													
Sector	Percentage																													
Sector 1	45%																													
Sector 2	22%																													
Sector 3	22%																													
Sector 4	11%																													
<p>9. Continuación...</p>	<p>10. ¿Sabes usar la C-I?</p>	<p>11. ¿Dónde y cuánto tiempo la usas?</p>																												
<p>SÍ GUSTAR 1. Escuela grande 2. Actividades que no tiene el CEG 3. Nada 4. Maestro 5. Otros</p>  <table border="1"> <caption>Data for Question 10 Pie Chart</caption> <thead> <tr> <th>Sector</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sector 1</td> <td>45%</td> </tr> <tr> <td>Sector 2</td> <td>11%</td> </tr> <tr> <td>Sector 3</td> <td>11%</td> </tr> <tr> <td>Sector 4</td> <td>11%</td> </tr> <tr> <td>Sector 5</td> <td>22%</td> </tr> </tbody> </table>	Sector	Percentage	Sector 1	45%	Sector 2	11%	Sector 3	11%	Sector 4	11%	Sector 5	22%	<p>1. Sí 2. Un poco 3. No</p>  <table border="1"> <caption>Data for Question 10 Pie Chart</caption> <thead> <tr> <th>Sector</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sector 1</td> <td>47%</td> </tr> <tr> <td>Sector 2</td> <td>40%</td> </tr> <tr> <td>Sector 3</td> <td>13%</td> </tr> </tbody> </table>	Sector	Percentage	Sector 1	47%	Sector 2	40%	Sector 3	13%	<p>LUGAR: 1. Casa 2. Otro lugar</p>  <table border="1"> <caption>Data for Question 11 Pie Chart</caption> <thead> <tr> <th>Sector</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sector 1</td> <td>92%</td> </tr> <tr> <td>Sector 2</td> <td>8%</td> </tr> </tbody> </table>	Sector	Percentage	Sector 1	92%	Sector 2	8%		
Sector	Percentage																													
Sector 1	45%																													
Sector 2	11%																													
Sector 3	11%																													
Sector 4	11%																													
Sector 5	22%																													
Sector	Percentage																													
Sector 1	47%																													
Sector 2	40%																													
Sector 3	13%																													
Sector	Percentage																													
Sector 1	92%																													
Sector 2	8%																													

<p>11. Continuación...</p>	<p>12. ¿Qué uso le das?</p>	<p>13. Tienes amigos de nivel primaria que usen C-I en el salón de clases?</p>																								
<p>TIEMPO POR SEMANA: 1. Menos de una hora 2. De una a dos horas 3. Tres o más</p>  <table border="1"> <caption>Time Usage by Sector</caption> <thead> <tr> <th>Sector</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sector 1</td> <td>46%</td> </tr> <tr> <td>Sector 2</td> <td>46%</td> </tr> <tr> <td>Sector 3</td> <td>8%</td> </tr> </tbody> </table>	Sector	Percentage	Sector 1	46%	Sector 2	46%	Sector 3	8%	<p>1. Diversión 2. Chat 3. Correo</p>  <table border="1"> <caption>Usage by Sector</caption> <thead> <tr> <th>Sector</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sector 1</td> <td>54%</td> </tr> <tr> <td>Sector 2</td> <td>31%</td> </tr> <tr> <td>Sector 3</td> <td>15%</td> </tr> </tbody> </table>	Sector	Percentage	Sector 1	54%	Sector 2	31%	Sector 3	15%	<p>1. Sí 2. No 3. No sabe</p>  <table border="1"> <caption>Friend Usage by Sector</caption> <thead> <tr> <th>Sector</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sector 1</td> <td>74%</td> </tr> <tr> <td>Sector 2</td> <td>13%</td> </tr> <tr> <td>Sector 3</td> <td>13%</td> </tr> </tbody> </table>	Sector	Percentage	Sector 1	74%	Sector 2	13%	Sector 3	13%
Sector	Percentage																									
Sector 1	46%																									
Sector 2	46%																									
Sector 3	8%																									
Sector	Percentage																									
Sector 1	54%																									
Sector 2	31%																									
Sector 3	15%																									
Sector	Percentage																									
Sector 1	74%																									
Sector 2	13%																									
Sector 3	13%																									
<p>14. ¿Te gustaría cambiarte a la escuela de tu amigo? ¿Por qué?</p>	<p>15. ¿Crees que a tu amigo le gustaría estar en esta escuela? ¿Por qué?</p>	<p>16. ¿Te gusta cómo te da la clase la maestra? ¿Por qué?</p>																								
<p>1. No, les gusta su escuela</p>  <table border="1"> <caption>Response to Question 14</caption> <thead> <tr> <th>Sector</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sector 1</td> <td>100%</td> </tr> </tbody> </table>	Sector	Percentage	Sector 1	100%	<p>1. Sí. Por el arte y manualidades 2. No, es una familia muy tradicional</p>  <table border="1"> <caption>Response to Question 15</caption> <thead> <tr> <th>Sector</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sector 1</td> <td>92%</td> </tr> <tr> <td>Sector 2</td> <td>8%</td> </tr> </tbody> </table>	Sector	Percentage	Sector 1	92%	Sector 2	8%	<p>1. Sí</p>  <table border="1"> <caption>Response to Question 16</caption> <thead> <tr> <th>Sector</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sector 1</td> <td>100%</td> </tr> </tbody> </table>	Sector	Percentage	Sector 1	100%										
Sector	Percentage																									
Sector 1	100%																									
Sector	Percentage																									
Sector 1	92%																									
Sector 2	8%																									
Sector	Percentage																									
Sector 1	100%																									

16. Continuación...	17. ¿Qué recuerdas del 5 grado?	18. ¿Dime dos cosas que extrañarás de tu escuela?																																		
<p>1. Por sus narraciones y manera como explica 2. Es interesante 3. Por las actividades que nos pone 4. Por sus características personales</p>  <table border="1"> <caption>Data for Question 16 Pie Chart</caption> <thead> <tr> <th>Sector</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sector 1</td> <td>40%</td> </tr> <tr> <td>Sector 2</td> <td>33%</td> </tr> <tr> <td>Sector 3</td> <td>7%</td> </tr> <tr> <td>Sector 4</td> <td>20%</td> </tr> </tbody> </table>	Sector	Percentage	Sector 1	40%	Sector 2	33%	Sector 3	7%	Sector 4	20%	<p>1. Narraciones 2. Pentatlón 3. Paseo Jardín Botánico 4. Manualidades</p>  <table border="1"> <caption>Data for Question 17 Pie Chart</caption> <thead> <tr> <th>Sector</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sector 1</td> <td>27%</td> </tr> <tr> <td>Sector 2</td> <td>53%</td> </tr> <tr> <td>Sector 3</td> <td>13%</td> </tr> <tr> <td>Sector 4</td> <td>7%</td> </tr> </tbody> </table>	Sector	Percentage	Sector 1	27%	Sector 2	53%	Sector 3	13%	Sector 4	7%	<p>1. Guitarra 2. La manera de enseñar 3. Talla en madera 4. Sus maestros 5. Los amigos 6. Arte</p>  <table border="1"> <caption>Data for Question 18 Pie Chart</caption> <thead> <tr> <th>Sector</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sector 1</td> <td>7%</td> </tr> <tr> <td>Sector 2</td> <td>30%</td> </tr> <tr> <td>Sector 3</td> <td>23%</td> </tr> <tr> <td>Sector 4</td> <td>13%</td> </tr> <tr> <td>Sector 5</td> <td>10%</td> </tr> <tr> <td>Sector 6</td> <td>17%</td> </tr> </tbody> </table>	Sector	Percentage	Sector 1	7%	Sector 2	30%	Sector 3	23%	Sector 4	13%	Sector 5	10%	Sector 6	17%
Sector	Percentage																																			
Sector 1	40%																																			
Sector 2	33%																																			
Sector 3	7%																																			
Sector 4	20%																																			
Sector	Percentage																																			
Sector 1	27%																																			
Sector 2	53%																																			
Sector 3	13%																																			
Sector 4	7%																																			
Sector	Percentage																																			
Sector 1	7%																																			
Sector 2	30%																																			
Sector 3	23%																																			
Sector 4	13%																																			
Sector 5	10%																																			
Sector 6	17%																																			

Cuadro anexo pregunta 5

REGISTROS	TALLA EN MADERA	MANUALIDADES																								
<p>A Talla en madera B Manualidades C Clase de Época D Actividad física E Otras actividades artísticas</p> <p>Sector 1: Como opción número 1 Sector 2: Como opción número 2 Sector 3: Como opción número 3</p>	 <table border="1"> <caption>Data for TALLA EN MADERA</caption> <thead> <tr> <th>Sector</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sector 1</td> <td>66.7</td> </tr> <tr> <td>Sector 3</td> <td>13.3</td> </tr> <tr> <td>Sector 2</td> <td>6.7</td> </tr> </tbody> </table>	Sector	Percentage	Sector 1	66.7	Sector 3	13.3	Sector 2	6.7	 <table border="1"> <caption>Data for MANUALIDADES</caption> <thead> <tr> <th>Sector</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sector 2</td> <td>40</td> </tr> <tr> <td>Sector 3</td> <td>13.3</td> </tr> <tr> <td>Sector 1</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table>	Sector	Percentage	Sector 2	40	Sector 3	13.3	Sector 1	0								
Sector	Percentage																									
Sector 1	66.7																									
Sector 3	13.3																									
Sector 2	6.7																									
Sector	Percentage																									
Sector 2	40																									
Sector 3	13.3																									
Sector 1	0																									
CLASE DE ÉPOCA	ACTIVIDAD FÍSICA	OTRAS ACTIVIDADES ARTÍSTICAS																								
 <table border="1"> <caption>Data for CLASE DE ÉPOCA</caption> <thead> <tr> <th>Sector</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sector 3</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>Sector 1</td> <td>13,3</td> </tr> <tr> <td>Sector 2</td> <td>13,3</td> </tr> </tbody> </table>	Sector	Percentage	Sector 3	20	Sector 1	13,3	Sector 2	13,3	 <table border="1"> <caption>Data for ACTIVIDAD FÍSICA</caption> <thead> <tr> <th>Sector</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sector 3</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>Sector 1</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>Sector 2</td> <td>20</td> </tr> </tbody> </table>	Sector	Percentage	Sector 3	20	Sector 1	20	Sector 2	20	 <table border="1"> <caption>Data for OTRAS ACTIVIDADES ARTÍSTICAS</caption> <thead> <tr> <th>Sector</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sector 3</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>Sector 2</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>Sector 1</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table>	Sector	Percentage	Sector 3	20	Sector 2	20	Sector 1	0
Sector	Percentage																									
Sector 3	20																									
Sector 1	13,3																									
Sector 2	13,3																									
Sector	Percentage																									
Sector 3	20																									
Sector 1	20																									
Sector 2	20																									
Sector	Percentage																									
Sector 3	20																									
Sector 2	20																									
Sector 1	0																									

ENTREVISTA ALUMNOS (Estructurada)

PROCEDIMIENTO:

La entrevista se realizó de manera individual y sin presencia de otras personas.

Se realizó de acuerdo al cuestionario previamente elaborado (Se anexa copia) de la siguiente manera:

Lugar: Taller de talla en madera. Se eligió este lugar porque es un sitio el cual tienen bien identificado.

Hora: Se realizaron en diferentes momentos, según sus actividades cotidianas.

Duración: Cada cuestionario tuvo una duración aproximada de 12 minutos.

PASOS:

Primero: se realizó cada pregunta en el orden establecido. **Segundo:** El alumno contestó verbalmente de manera abierta. **Tercero:** Se escribió la respuesta en el cuestionario.

Los números que aparecen en la tabla corresponden a una pregunta. Al final presentamos las preguntas de cada número.

Alumno	1	2	3	4	5	6	7
Rodrigo	Escuchar música	Como nos enseñan (Arte)	Danza	Patio más grande	Talla en madera, Guitarra Manualidades	inglés	Taller de herrería
Sofía I.	Escuchar el radio	Como nos enseñan (Arte)	Me gusta todo	Patio más grande Talleres por la tarde	Talla en madera, Manualidades Educación física	Todas me gustan	Computación
Sebastián	Lego	Talla en madera	Danza	Clase de ciencias	Geografía Inglés Historia antigua	Guitarra	Clase de ciencias
Aimée	Leer	Los maestros	Me gusta todo	Escuela más grande	Movimiento corporal Manualidades Talla en madera	Todas me gustan	Ninguna
Sofía T.	Dibujar	Talla en madera	Me gusta todo	Patio más grande	Matemáticas Manualidades Movimiento corporal	Todas me gustan	Otras técnicas de pintura
Alfonso	Natación	Como nos enseñan (Arte)	Me gusta todo	Patio más grande	Talla en madera Movimiento corporal Educación física	Todas me gustan	Ninguna
Roberto	Escuchar música	Talla en madera	Me gusta todo	Mayor espacio	Talla en madera Educación física Repaso	Todas me gustan	Computación
Katia	Correr y ejercicio	Como nos enseñan (Arte)	Muchas reglas en el recreo	Que tuviera secundaria	Educación física Ciencias Naturales	Todas me gustan	Ninguna

Rebekka	El ballet	Como nos enseñan	Me gusta todo	Juegos tipo columpios	Talla en madera Movimiento corp. Talla en madera Manualidades	Matemáticas	Natación
María Fernanda	Venir a la escuela	Aprender por el arte	Que es pequeña	Clases de escultura en piedra	Talla en madera Guitarra Astronomía	Matemáticas	Escultura en piedra
Diego	Manualidades	Aprender por el arte	Me gusta todo	Más grande	Talla en madera Manualidades Guitarra	Todas me Gustan	Natación
Mateo	El arte	Como enseñan	Me gusta todo	Mas espacio	Talla en madera Manualidades Movimiento corp.	Todas me gustan	Agricultura
Alejandro	Oír música	El arte	Inglés	Más talleres	Talla en madera Guitarra Las épocas	Matemáticas	Ninguna
Manrique	Navegar	Como enseñan	Me gusta todo	Que tuviera secundaria	Talla en madera Manualidades Dibujo	Inglés	Ninguna
Gotar	Ir de paseo	El arte	Que es pequeña	Mas talleres	Talla en madera Danza Guitarra	Todas me gustan	Talla en piedra

Segundo bloque:

Alumno	8	9	10	11	12	13
Rodrigo	De preescolar a tercero	tamaño Mucho estrés	Sí	En casa. Una hora al mes	Jugar, correo	Si
Sofía I.	De preescolar a tercero	Gustar: tamaño No gustar: mucha tarea	Poco	En casa. Dos horas al mes	Juegos, navegar,	Sí
Sebastián	De preescolar a tercero	Laboratorio de ciencias Maestros apáticos	Sí	En casa. Cuatro horas al mes	Navegar, chatear	No
Aimée	No	-----	Sí	En casa. Cuatro horas al mes	Para comunicarme con mi abuelita hasta Canada, correo	Sí
Sofía T.	No	-----	Poco	En casa. Una hora al mes	Juegos, chatear	Sí
Alfonso	En preescolar	-----	Sí	En casa. Ocho horas al mes	Juegos, Chat	Sí
Roberto	Preescolar a tercero	Laboratorio grande Era aburrida	Poco	En casa. Dos horas al mes	Navegar, juegos	Sí
Katia	De preescolar a segundo	Tamaño Todo	Sí	En casa. Una media hora al mes	Un juego, correo	Sí
Rebekka	No	-----	No	-----	-----	No sé

María Fernanda	De preescolar a tercero	Nada Desinterés de los maestros	Sí	En casa. Hora y media por semana	Juegos, Chat	Sí
Diego	De preescolar a cuarto	Algunos maestros Era aburrido	Poco	En casa. Media hora a la semana	Juegos, Chat	No sé
Mateo	No	-----	Poco	En casa. Una hora a la semana	Correo, navegar	Sí
Alejandro	De preescolar a tercero	La cercanía Muchas tareas	Poco	En casa de un amigo. Una hora a la semana	Navegar, msn	Sí
Manrique	De preescolar a tercero	Venta de refrigerios Muchas tareas	Sí	En casa. Una hora al día	Chat, navegar	Si
Gotar	No	-----	No	-----	-----	No

Tercer bloque

Alumno	14	15	16	17	18
Rodrigo	No	Si, por el arte	Si, sus narraciones	Las narraciones	Talla en madera, el arte
Sofía I.	No, es aburrida y presionan mucho	No, son muy tradicionales	Mucho, es interesante	El pentatlón	Guitarra, talla en madera,
Sebastián	-----	-----	Sí. Me gustan sus narraciones	Narraciones de historia	Talla en madera, la manera de enseñar
Aimée	No	No sabe	Si, es interesante, le entiendo bien	El pentatlón	La manera de enseñar, Talla en madera
Sofía T.	No, tienen pocas manualidades	Sí, no es aburrido	Sí, nos pone versos y canciones	Paseo Jardín Botánico	Amigos y la manera de enseñar
Alfonso	No, me gusta lo que hacemos aquí	Sí, le gustaría el arte	Sí, explica bien, sus narraciones	Narraciones de historia antigua	Amigos, la manera de enseñar
Roberto	No, me gusta los trabajos manuales	Sí, le gusta trabajar con madera	Si, sus narraciones	El pentatlón	Sus maestros, la manera de enseñar
Katia	No	Sí, por el arte	Sí, es paciente, no me aburro	El pentatlón	Sus maestros, la manera de enseñar
Rebekka	-----	-----	Sí, es paciente, su actitud, es correcta	El pentatlón	Amigos, la manera de enseñar.
María Fernanda	No, por el arte	Sí, por las manualidades	Sí, le entiendo y no me aburro, es correcta	El pentatlón	El arte, sus maestros. Es correcta y honesta.
Diego	-----	-----	Las narraciones	Paseo Jardín Botánico	La manera de enseñar, talla en

					madera
Mateo	No, me gusta lo que hacemos aquí	Sí, por los talleres	Sabe muchas cosas y nos controla	Las narraciones	Talla en madera y el arte
Alejandro	No, me gusta mi escuela	Sí, por todo lo que hacemos	No me aburro	Manualidades	La manera de enseñar, guitarra
Manrique	No	Si	Sí, la manera como explica	El pentatlón	Talla en madera y el arte
Gotar	-----	-----	Sí, es exigente, sabe mucho.	El pentatlón	El arte, sus maestros

PREGUNTAS:

1. ¿Qué es lo que más disfrutas en tu vida diaria?
2. ¿Qué te gusta de tu escuela?
3. ¿Qué no te gusta de ella?
4. ¿Qué te gustaría que tuviera tu escuela (que no tiene)?
5. ¿Dime las tres actividades o clases que te gusten más en orden de importancia? ¿Por qué?
6. ¿Y las tres que te gustan menos?
7. ¿Qué clase te gustaría que hubiera en tu escuela? ¿Por qué?
8. ¿Has estado en otra escuela? (especificar en qué grado)
9. Si la respuesta es sí: ¿Qué te gustaba más y qué no te gustaba? ¿Por qué?
10. ¿Sabes usar la C-I?
11. ¿Dónde y cuánto tiempo la usas?
12. ¿Qué uso le das?
13. Tienes amigos de nivel primaria que usen C-I en el salón de clases?
14. ¿Te gustaría cambiarte a la escuela de tu amigo? (como la del amigo) ¿Por qué?
15. ¿Crees que a tu amigo le gustaría estar en esta escuela? ¿Por qué?
16. ¿Te gusta cómo te da la clase la maestra?
17. ¿Qué recuerdas del 5° grado?
18. ¿Qué extrañarás de tu escuela?

