



Secretaría de Educación Pública



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco 092 D.F

PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN DE LA LICENCIATURA EN
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN.

MODALIDAD, TESINA TESTIMONIO

"Otro mundo es posible."

¿Y en realidad la solución es un sistema Montessori?

Para obtener el título de

Licenciado en Sociología de la Educación

Presenta

Axel Escalante Vadillo

Asesora

María Guadalupe Olivier Téllez

Ciudad de México, septiembre de 2021

Índice:

<u>INTRODUCCIÓN:</u>	3
<u>CAPÍTULO I:</u>	13
MARCO TEÓRICO Y CATEGORÍAS (CASO DE ESTUDIO)	13
(Reproducción:)	15
(Resistencia:)	21
(Pedagogía del lugar:)	25
Autonomía:	31
<u>CAPÍTULO II:</u>	40
CONTEXTO HISTÓRICO-EDUCATIVO	40
<u>CAPÍTULO III:</u>	61
LA ESCUELA	61
Educación Cósmica:	62
Mi labor:	66
Día a día:	68
Humanidades y Ocupaciones:	69
Ambiente preparado:	72
Seminario socrático: actividad solemne	72
Microeconomía:	73
LA FUNCIÓN DEL GUÍA:	76
Erdkinder (niños de la tierra):	79
<u>CONSIDERACIONES FINALES:</u>	91
<u>BIBLIOGRAFÍA:</u>	100

Introducción:

La educación ha variado infinitamente según las épocas y los países. La educación se ha encargado de formar al individuo para que este funcione de manera subordinada y responda a la colectividad, para que se convierta en lo que podríamos llamar "hombre o cosa de la sociedad." Quizá hoy haya más esfuerzos para crear una personalidad autónoma en el sujeto.

Si la educación actual se ha enfocado únicamente en el análisis de las relaciones individuales, donde la pedagogía se apoya en la psicología únicamente, pues ésta última, "es la que se encuentra en condiciones de establecer en qué consiste y radica la naturaleza humana". Entonces, queda la necesidad de reforzar el trabajo y la función de un estudio sociológico aplicado a la educación. Es indispensable que el trabajo y el análisis sociológico estructure los significados de las prácticas educativas y los elementos que influyen en dichas prácticas:

"El individuo, al querer la sociedad, se quiere así mismo. La acción que ella ejerce sobre él, especialmente por la vía de la educación, no tiene por objeto y por efecto comprimirlo, disminuirlo, desnaturalizarlo, si no, por el contrario, agrandarlo y hacer de él un ser verdaderamente humano."(Ibarrola, 29, 1985).

La Sociología de la Educación requiere, por tanto, pronunciarse ante los esquemas individualistas. Durkheim sostiene el carácter social de la educación:

"No tan sólo es la sociedad la que ha elevado el tipo humano al rango de modelo que el educador debe esforzarse en reproducir, sino que también es ella la que lo modela y lo modela según sus necesidades. Pues, es un error pensar que esté incluido por entero en la constitución natural del hombre, que tan sólo baste descubrirlo en ésta a través de una observación metódica."

"El hombre que la educación debe plasmar dentro de nosotros, no es el hombre tal como la naturaleza lo ha creado, sino como la sociedad quiere que sea; y lo quiere tal como lo requiere su economía interna." (Durkheim, 104, 1974).

No obstante, la concepción de la educación a partir del establecimiento de parámetros sociales y de sus procesos permite aclarar la cuestión del papel que juega la educación en la reproducción social y obliga a pensar mejor las cosas en pro de la educación “transformadora” en todas sus variantes:

“El ser social constituye el conjunto y un sistema de ideas, de sentimientos, de costumbres, que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes a los que pertenecemos; tales son las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo tipo. Crear ese ser social en cada uno de nosotros, ésta es la meta de la educación.” (Durkheim, 106, 1974).

A partir de las teorías que juega el papel social de la educación, Durkheim pasa al tema de la determinación del campo específico de la sociología de la educación, aunque no esté tan de acuerdo con sus fundamentos, pero justifica los parámetros de un análisis sociológico de la educación. Establece una distinción respecto a la determinación de los fines y la elección de los medios de la educación:

“Ante todo, dado que los fines de la educación son sociales, los medios a través de los cuales dichos fines pueden ser logrados deben tener, necesariamente, el mismo carácter. Y, en efecto, entre todas las instituciones pedagógicas quizás no exista ni una sola que no sea análoga a una institución social de la que reproduce, de forma reproducida y extractada, las características principales.” (Durkheim, 113, 1974).

Durkheim afirma que la sociología tiene un papel central en el ámbito de la reflexión sobre la educación, al definir los fines de ésta y participar en la elaboración de los medios para educar. La pedagogía no puede hacer estas tareas por sí misma y tiene que apoyarse en las metodologías sociológicas., en lo que hace a los fines, a las teorías de la sociología.

Para determinar esta parte y poder dejar en claro porque se tiene que examinar la educación desde el punto de vista sociológico y haciendo a un lado el planteamiento más pedagógico de Durkheim. Ya que hablar de educación y de sus procesos, es implicar al mismo tiempo un proceso social. Se distribuye un conjunto de saberes socio-culturales que tienden a configurar a un sujeto social funcional y adaptado al medio en el que se desenvuelve.

Quizá las consecuencias¹ de las que hablaba Karl Mannheim, sociólogo húngaro, sustenta los argumentos acerca de los procesos educativos y su análisis como un proceso social. *"La educación es parte de las técnicas sociales para influir en la conducta humana y moldearla dentro y para una determinada sociedad."* (Ibarrola, 62, 1985). En tal sentido:

1) La educación no moldea al hombre en abstracto sino dentro y para una determinada sociedad.

2) La unidad educativa última no es nunca el individuo sino el grupo, el cual puede variar de tamaño, fines y funciones. Ahora bien, con estos han de variar al mismo tiempo los modelos predominantes de acción a los que deben sujetarse los individuos en tales grupos.

3) Los fines educativos de la sociedad no se pueden comprender en forma adecuada mientras estén separados de las situaciones a que en cada edad se ha de hacer frente y del orden social para el cual se conciben.

4) Los códigos y las normas no son para el sociólogo fines en sí mismos, sino siempre la expresión de un juego recíproco entre el individuo y el grupo. El hecho de que las normas no sean en sí absolutas, sino que se modifiquen con los cambios del orden social, ayudando de esa suerte a resolver los problemas con que la sociedad se enfrenta, no es cosa que pueda ser vista desde la experiencia de un individuo aislado. Para este individuo tienen que mostrarse como decretos absolutos e inalterables y sin esta creencia en su estabilidad no podrían funcionar. Su verdadera naturaleza y su función en la sociedad, como formas de adaptación colectiva, solo se muestra si seguimos su historia a lo largo de muchas generaciones, poniéndolas continuamente en relación con su trasfondo social en permanente cambio.

¹ Consecuencias descritas por Karl Mannheim en el libro de "Las dimensiones sociales de la educación", antología preparada por María Ibarrola.

5) Estos fines educativos y su contexto social se transmiten a la nueva generación junto con las técnicas educativas dominantes. A su vez las técnicas educativas no se desarrollan jamás en forma aislada, sino siempre como una parte del desarrollo general de las "técnicas sociales". Por eso, solo puede entenderse adecuadamente la educación si la consideramos como una de las técnicas para influir en la conducta humana y como un medio de control social. La más ligera variación en esas técnicas y controles de carácter más general se refleja en la educación en su estricto sentido tal como esta se lleva a cabo entre los muros de la escuela.

6) Ningún sistema educativo es capaz de mantener en la nueva generación la estabilidad afectiva y la integridad mental, a menos que éste unido en una estrategia común con las influencias sociales que actúan fuera de la escuela. Solo mediante la cooperación con ellas, y en nuestros días de modo especial, es posible poner un freno a las influencias sociales que, de otra suerte, desorganizan la vida de la comunidad.

Si vemos el análisis sociológico con el que ve Manheim estas consecuencias en su estudio de la educación, el propósito de la educación era el desarrollo de la personalidad del sujeto y se olvidaron de la "situación social" y su actuar del hombre.

La sociedad, la cultura y el medio interactúan con el individuo, instala una demanda que a la educación le correspondería responder: formar individuos integrales, capaces de reflexionar críticamente acerca de su propio rol en la sociedad. Su responsabilidad de promover la valoración de los principios de empatía, solidaridad y desarrollar en el sujeto la autonomía para analizar críticamente los diversos escenarios relacionales, socio-históricos y culturales, que definen la realidad compartida, a fin de intervenirla y mantener "la resistencia" de las que nos habla Giroux, en pro de la misma.

"Las teorías de la reproducción ofrecen muy poca esperanza para desafiar y cambiar las características represivas de la escolaridad al restar importancia a la intervención humana y a la noción de resistencia, y no sólo las disuelven, sino que desapercibidamente proporcionan una

legitimación para no examinar a los maestros y a los estudiantes en situaciones escolares concretas al ignorar las contradicciones y las luchas que existen en las escuelas." (Ibarrola, 152, 1985).

La educación es la encargada de promover, de manera consciente y reflexiva, la práctica de valores sociales, tanto en las relaciones sociales que lleve y contribuya a enriquecer la dimensión social del sujeto. Y eso sería la parte básica que sustenta lo educativo, creo fielmente, que las escuelas representan un legado olvidado de que los espacios educativos, son espacios de contestación, que responden a las contradicciones ideológicas y estructurales y por una resistencia estudiantil colectivamente informada.

"Las escuelas son espacios sociales caracterizados por curricula abierta y oculta, por grupos jerarquizados según habilidades o conocimientos, por culturas dominantes y "subordinadas" y por ideologías de clase en competencia." (Ibarrola, 153, 1985).

Esencialmente siempre existirán campos sociales y creativos de resistencia, a pesar de que las escuelas se rehúsen, rechacen y descarten prácticas que lleven a la sociedad a un estado de "bienestar cultural, social y político. Hemos resaltado cómo la educación estabiliza a la sociedad, y las diversas formas en que la sociedad depende de la educación como instrumento para conseguir dicha estabilidad. De esta manera, a la educación le asiste tanto un rol innovador como social. Innovador, por cuanto se abre a la transformación, y social, porque ejerce una función histórica de cultura, tratando de adaptar a los sujetos al medio. La cultura y el medio interactúan con el individuo, instala una demanda que a la educación le asiste responder: formar individuos integrales, capaces de reflexionar críticamente acerca de su propio rol en la sociedad.

Bajo las condiciones que se han planteado, la tarea fundamental de las instituciones escolares es, garantizar el pleno desarrollo de la personalidad del hombre, preparar al estudiante para el mundo "adulto", proveyéndolo de instrumentos, de condiciones propicias para todos, de medios de orientación en su realidad para una participación organizada y activa en el proceso eternamente cambiante de transformación social. De esta forma, el proyecto escolar responde a las exigencias y necesidades del desarrollo de la sociedad en cada período histórico.

¿En qué momento se perdieron los significados y los ideales de una educación que, focalice todos sus esfuerzos en el ser humano, en el adolescente, en el niño, en el desarrollo de sus capacidades más creativas y sus potencialidades para mejorar el entorno? y no solo reproducir seres robotizados, seres fabricados en serie, sin autenticidad que tienden a reproducir actos de sumisión, de falta de empatía y con poco o nulo interés en generar propuestas para seguir por un camino de solidaridad y cambio social. Pareciera que solo se forman para reproducir el orden establecido en el campo educativo y en la división social del trabajo un orden establecido por la "dominación de clase".

"Se avanza más o menos en los estudios, pero, de todos modos, se aprende a escribir, a leer, a contar; se aprenden entonces, algunas técnicas y varias otras cosas más, incluso elementos (que pueden ser rudimentarios o profundos) de "cultura científica", o "literaria", elementos directamente utilizables en los distintos puestos de la producción (una instrucción para los obreros, otra para los técnicos, otra para los ingenieros, otra para los cuadros superiores, etc.). En la escuela se aprenden las reglas, los usos habituales y correctos, es decir, en una palabra, reglas del respeto a la división técnico-social del trabajo."
(Ibarrola, 111, 1985)

La educación en México sigue estando en una postura casi enigmática, pareciera que tenemos las respuestas de lo que deberíamos hacer por y para ser humano durante todas sus etapas de desarrollo. La calidad de la educación es un problema integral, sistémico, al final es el resultado de todas sus partes; finalmente todos somos responsables, aunque ciertamente unos más que otros. La investigación educativa, la crítica al sistema educativo, la definición de sus problemas, su análisis y capacidad de explicación, constituyen también una parte en extremo relevante de los componentes que integran la educación en México.

¿Cuáles son los ideales de la educación en México a alcanzar?

Los estudios, estadísticas y análisis ya son bastante extensos y cada año se van actualizando, sin duda aquí pondremos algunos ejemplos de cómo "hemos ido avanzado", pero esos objetivos, a mi parecer, están, "fuera de nuestras manos", las políticas públicas, los programas educativos, lo que dicta la SEP, son ya establecidos por la política o incluso el sector económico.

"Lo anterior permite señalar que la democratización y la búsqueda de calidad es relativa, ya que el espacio más importante que tiene que ver

con las decisiones sobre las finalidades y formas del hacer de la escuela se coarta, centrando la descentralización y la libertad en lo administrativo y económico. Pareciera ser, entonces, que el discurso de la descentralización educativa que busca mejorar la calidad educacional apunta más bien a promover los recortes presupuestarios, viéndose las instituciones educativas y las zonas más pobres en la necesidad de buscar apoyo en las familias u otros organismos. En suma, el Estado sigue manteniendo el control y regulación del sistema educativo, pero se invisibiliza mediante la centralización y autonomía que debe defender, a través de la libertad económica y administrativa: se retira al Estado de la educación y se coloca al mercado en su lugar; luego establece rígidos controles ideológicos". (Sollano, 86, 2013).

El desarrollo de las alternativas educativas busca la construcción de un legado, logran ver a la educación como el medio para contrarrestar lo hegemónico. La misma hegemonía genera alternativas para responder a lo que se descuida en la educación tradicional/oficial.

¿Qué nos queda por hacer como sociólogos de la educación o como docentes?

En el entendido que las políticas públicas, el desarrollo y aplicación de programas están lejos de poder ser modificadas para una mejor adaptación a la sociedad estudiantil y académica, ¿cómo les damos las herramientas y el poder para que la educación sea en beneficio de los afectados por un sistema precario y que no llena las expectativas de un país en constante decaimiento cultural, social, económico y político?

Las políticas educativas son aquellas leyes creadas por el estado para garantizar la educación a nivel nacional. Estas leyes son elaboradas con base a las necesidades del país a fin de ser administradas y que logren aportar mejores y amplios beneficios a la sociedad, proporcionando los recursos que el estado destine al cumplimiento de este fin. Las políticas educativas están diseñadas para resolver los problemas que enfrenta la educación para transformarla y lograr el cumplimiento de los objetivos de "calidad, eficiencia y eficacia". En este sentido la toma de decisiones políticas tendría que responder al enfoque de resolución de problemas.

Para la implementación de una política educativa se requiere de información confiable, credibilidad de las políticas, de conocimientos especializados y de

propuestas precisas ya que de esto dependen efectos políticos, económicos, sociales y culturales para el Estado.

En este sentido, la política educativa actual en México es muy compleja, por un lado, comprende la acción educadora sistemática que el Estado lleva a cabo por medio de instituciones educativas y por el otro, la acción que realiza al "guiar, orientar o modificar la vida cultural" de todo el país.

Para lograr una política educativa que realmente funcione en México, se requiere un cambio, el cual pueda ofrecer a los estudiantes de todos los niveles, un ambiente que permita su pleno desarrollo, tanto espiritualmente, culturalmente y académicamente, le de valorización a su personalidad y a sus capacidades así como crear un perfil de egreso con calidad, pero para la vida misma y no para las competencias, basado en una política moderna para transformar la educación y se tenga posibilidades a futuro de contar con una sociedad capaz de analizar, crear, reflexionar, criticar y proponer nuevas formas de hacer y entender las cosas, que cambie los paradigmas establecidos.

Esta transformación inicia con un cambio en el modelo educativo en donde se tiene que dejar atrás la educación tradicional en la que los profesores únicamente se dedican a exponer los conocimientos, a tomar dictados y a transmitir datos, conceptos, información y conocimientos de los libros, se requiere transitar para lograr ser acompañantes y guías del aprendizaje.

Freire enfatiza que:

"...la educación y la familia a los que se dirige generalmente son jóvenes padres y madres, a los hijos e hijas adolescentes, pero también a los profesores y profesoras porque en ellos trata los problemas que acontecen cada día, y al mismo tiempo los ubica en el amplio marco de los grandes problemas y cambios que suceden en nuestra época y en los que continúan ocurriendo de manera cada vez más acelerada. La idea de Freire es que los padres sepan usar y ejercer la libertad de sus hijos para gestar su autonomía, orientándolos ética y democráticamente. Para él es muy importante educarlos con el ejemplo y que ejerzan su libertad de expresión" (Freire, 45, 1971).

En una sociedad que se ve reflejada por constantes actos desesperanzadores, de injusticia, de rezago educativo, de actos violentos, de medios masivos de desinformación, de desinterés, de alienación, de falta de empatía, de consumo donde la menor prioridad para ese sistema "democrático", son los adolescentes. Y son ellos los que tendríamos que proteger más, de procurar darles las herramientas necesarias y sonará romántico, pero darles mucho amor, de crear para ellos un ambiente de trabajo y de valor, valor para ellos mismos, por y para la comunidad. En este plano de desarrollo, de la adolescencia, el adolescente, busca ser útil para la sociedad.

Esencialmente siempre existirán campos sociales y creativos de resistencia, a pesar de que las escuelas se rehúsen, rechacen y descarten prácticas que lleven a la sociedad a un estado de "bienestar cultural, social y político. Hemos resaltado cómo la educación estabiliza a la sociedad, y las diversas formas en que la sociedad depende de la educación como instrumento para conseguir dicha estabilidad. De esta manera, a la educación le asiste tanto un rol innovador como social. Innovador, por cuanto se abre a la transformación, y social, porque ejerce una función histórica de cultura, tratando de adaptar a los sujetos al medio. La cultura y el medio interactúan con el individuo, instala una demanda que a la educación le asiste responder: formar individuos integrales, capaces de reflexionar críticamente acerca de su propio rol en la sociedad.

Bajo las condiciones que se han planteado, la tarea fundamental de las instituciones escolares es, garantizar el pleno desarrollo de la personalidad del hombre, preparar al estudiante para el mundo "adulto", proveyéndolo de instrumentos, de condiciones propicias para todos, de medios de orientación en su realidad para una participación organizada y activa en el proceso eternamente cambiante de transformación social. De esta forma, el proyecto escolar responde a las exigencias y necesidades del desarrollo de la sociedad en cada período histórico.

La educación en México sigue estando en una postura casi enigmática, pareciera que tenemos las respuestas de lo que deberíamos hacer por y para ser humano durante todas sus etapas de desarrollo. La calidad de la educación

es un problema integral, sistémico, al final es el resultado de todas sus partes; finalmente todos somos responsables, aunque ciertamente unos más que otros. La investigación educativa, la crítica al sistema educativo, la definición de sus problemas, su análisis y capacidad de explicación, constituyen también una parte en extremo relevante de los componentes que integran la educación en México.

La educación Montessori como agente de cambio social, ha buscado la formación de la educación para la libertad, por una cultura educativa que desarrolle el potencial humano. Esto implica una mayor consciencia en los temas y problemáticas sociales, del medio ambiente, de la cultura, el arte, y la búsqueda del bienestar colectivo.

Capítulo I:

Marco teórico y categorías (Caso de estudio)

La importancia de enfatizar en un modelo alternativo en la educación y el propósito de analizarlo desde la sociología de la educación, viene de la inquietud que impera en la actualidad de un sistema educativo y económico desesperanzador para los jóvenes y que es el reflejo social y cultural en el que vivimos. La educación alternativa como estrategia ha servido para recuperar, resistir y generar otras formas del quehacer social y político. La perspectiva de la sociología, se convierte en un saber que recupera la pedagogía que problematiza, sistematiza y produce conocimientos acerca de su objeto: *la educación* y por consecuencia, el ser humano.

La imposición ha llevado a la tendencia y al pensamiento colectivo de que no existen alternativas, se ha reaccionado ante esta imposición hegemónica² en búsqueda de nuevos procesos culturales y sociales. De manera que la sociedad ha venido a buscar suplir las carencias, ausencias, complicidades de los organismos burocráticos/gubernamentales.

Dentro de la lógica mercantilista de la formación humana, el discurso de las competencias y la estandarización de pruebas que evalúan los resultados educativos, imponen parámetros imposibles de alcanzar; se han desechado los ideales de educación integral para todos; caracterizada por valores que logren elevar la humanización dentro de la sociedad.

A partir de las posturas, planteamientos y dilemas en las que se encuentra la educación y de sus distintos acercamientos, el objetivo de este trabajo es poner

² Para Gramsci, la estructura y la superestructura forman un “bloque histórico”, con este concepto nuestro autor, pone de relieve la relación que existe entre la estructura y la superestructura en una formación económico-social, donde a ciertas condiciones materiales de existencia le corresponden determinadas formas organizativas e ideológicas, y donde se realiza la hegemonía de la clase dominante a nivel estructural sobre el conjunto de la sociedad. En la superestructura del bloque se expresa la coerción que ejerce y el consenso que obtiene la clase dominante, y es allí donde los intelectuales cumplen un rol fundamental como articuladores, unificadores del bloque. Pero también en la superestructura es donde se expresan las contradicciones de la estructura, las cuales forman también parte del bloque histórico. De allí que Gramsci diga, que al bloque histórico lo integran no solo la ideología dominante, sino que “es un sistema totalitario de ideologías” (Gramsci, 58, 1986)

en evidencia el acercamiento sociológico a una de las múltiples alternativas pedagógicas: "*Montessori*".

El objetivo social de un modelo alternativo de educación, es proyectar una mirada diferente de las prácticas y saberes en cuanto a la construcción de su contexto, historia, espacialidad, cosmovisiones, fundamentos sociológicos, filosóficos, políticos, culturales y educativos ante la imposición de modelos tradicionales hegemónicos.

En los nuevos paradigmas educativos no debemos permitir que se fragmente o se separe de un replanteamiento social, con el fin de aportar elementos a las investigaciones y prácticas que permita la construcción de espacios comunes que contribuyan a restituir lo educativo en lo social y en lo humano.

Para este apartado de la investigación es importante mencionar algunos casos de la educación alternativa, el por qué su relevancia para la sociología de la educación, para este estudio de caso y su relación con la educación Montessori.

El discurso hegemónico en las escuelas mexicanas renueva la noción del aparato ideológico de Althusser, que posteriormente veremos a detalle porque la escuela reproduce los intereses del Estado. Existe una aproximación sociológica a una pedagogía crítica que ubica el problema de la educación en lo político, no en lo técnico. Al analizar la ideología que recae en los procesos educativos, se observan y se entienden a las escuelas como espacios de resistencia y generación de proyectos comunitarios alternativos al poder del Estado. Postulan que la renovación de la educación no puede separarse del replanteamiento social, con base en las ideas Montessori, aportaciones *freirianas* se intenta una educación crítica.

El análisis institucional aporta la noción de autogestión socio-pedagógica que significa la renuncia a transmitir mensajes en las escuelas y aspira a que el estudiante decida los métodos de aprendizaje. Por último, el concepto de resistencia en la escuela, espacio de contradicción y de conflicto, imagina que pueden generarse prácticas culturales alternativas y/o de oposición a la hegemonía

A partir de las categorías sociológicas establecidas al propio análisis. Podemos mencionar vagamente algunos ejemplos de modelos educativos, donde se encuentra, la educación popular en Argentina, El Movimiento de los sin Tierra, el movimiento estudiantil en Chile, la pedagogía Waldorf, el movimiento y las escuelitas zapatistas se detectan principios sociológicos, políticos y filosóficos como la educación popular. La educación como un asunto de las familias, la escuela, las autoridades y el EZLN. La relación en el aula es horizontal, no autoritaria y activa. Es una formación teórica práctica pues combina la escuela con el trabajo en la comunidad; es una educación no mercantil, porque no se paga por enseñar ni por aprender; tampoco se venden títulos para intercambiarse en el mercado de trabajo.

Por el momento, en la escuela zapatista se enseña a contracorriente del pensamiento hegemónico global. Pareciera que se educa para lo inexistente. Por ejemplo, que para transformar la sociedad no es indispensable tomar el poder formal del Estado. O la renuncia a toda vanguardia para que en la vida cotidiana la comunidad defina su identidad, viva el mandato y la democracia desde abajo.

Las propuestas educativas re-incorporan las dimensiones políticas sociales y culturales de cada uno de los movimientos alternativos en la educación, esto para permitir la entrada a una formación humana, con características en la construcción de un pensamiento crítico, interdisciplinario y multidimensional.

La clave para determinar la relación entre las teorías alternativas, los supuestos de los mismos y las teorías sociológicas es, el tipo de desempeño que ejercen en los espacios educativos y los criterios y contradicciones que las instituciones educativas utilizan para priorizarlas.

(Reproducción:)

Para Bourdieu, la teoría de la reproducción logra sustentar de forma precisa el papel que juega la educación como forma reproductora de la cultura, la estructura social y la económica a través de estrategias de clase. Existen tres estrategias de clase distintas que formulan una relación con la educación: la nueva clase media invierte en cultura para mejorar su estatus social; la "elite" cultural intenta conservar su posición de privilegio y no perder estatus; mientras

que la clase dominante en la esfera económica trata de reconvertir parte de su capital en capital cultural, consiguiendo títulos académicos de prestigio que le ayudan a mantener su posición de dominación.

Es aquí la diferente función social de la educación en cada clase: la nueva clase media intenta una orientación profesional de los estudios en detrimento de los tradicionales estudios educativos; la "elite" cultural defiende éstos a través de posiciones institucionalizadas; y la clase económicamente dominante intenta encaminar la educación al mundo laboral, a través de discursos y conocimientos repetitivos donde lo que prevalece es el ingreso económico y ese estatus y controlar así, las grandes instituciones educativas y no permitir una igualdad social, cultural y económica.

La igualdad formal que proclama el sistema, en realidad transforma los privilegios sociales en méritos individuales. Aun cuando se impute a la valía individual, son los privilegios sociales asociados al origen los que determinan el éxito escolar. *"La influencia del origen social perdura a lo largo de toda la escolaridad y se hace especialmente sensible en los grandes virajes del recorrido escolar"*. (Bourdieu y Passeron, 38, 1973).

Pero esto, al analizar la actividad propiamente educativa, se define la condición estudiantil como, *"definición que permite salvaguardar la idea de que la condición estudiantil es unitaria, homogénea u homogeneizante"* (Bourdieu y Passeron, 37, 1973). Las actitudes culturales, en cierto modo, se heredan, así, los que viven desde su nacimiento en un ambiente cultural intelectualizado, poseen una cultura afín a la escuela y la universidad, mientras que la cultura de las clases subordinadas es ajena, e incluso opuesta, a estas instituciones.

La educación se limita a imponer las pautas de autoridad y reproduce el orden social propio de la sociedad de clases, actuando, además, como mecanismo de legitimación de las jerarquías sociales. Y lo hace con una sutileza que es lo que explica su eficacia, pues como lo anterior no es percibido, la institución llega a contar con la adhesión de los sectores más desfavorecidos.

Ahora, la escuela es considerada incapaz de producir cualquier cambio social. *"La escuela puede mejor que nunca, y, en todo caso, de la única manera*

concebible en una sociedad que presuma de democracia, contribuir a la reproducción del orden establecido al disimular perfectamente la función que desempeña. Lejos de ser incompatible con la reproducción de la estructura de las relaciones de clases, la movilidad individual puede contribuir a la conservación de estas relaciones, al garantizar la estabilidad social por medio de un número limitado de individuos" (Bourdieu y Passeron, 205, 1970).

El sistema educativo, por tanto, inculca, transmite y conserva la cultura de las clases dominantes, contribuyendo así a la reproducción de la estructura social y sus relaciones de clase, y enmascara esta función social creando la imagen o ilusión de autonomía y neutralidad, quedando así legitimado. La escuela sanciona y legitima un sistema de hábitos y prácticas sociales impuesto por una determinada clase, pues el sistema de enseñanza presenta dichos valores y normas culturales de clase como si fueran universales. Y es el capital en general, con todo y su conjunto de recursos, tanto: capital económico, cultural, social, simbólico el que determina las diferencias primarias, y con ello las grandes clases de condiciones de existencia. La estructura patrimonial (forma particular de distribución del capital global entre las diferentes especies de capital) determina diferencias secundarias, que separan distintas fracciones de clase.

Son, los agentes educativos, los que contribuyen y legitiman el conjunto de elementos de diferenciación, independientemente de sus intenciones e ideologías particulares.

"La incorporación de las jerarquías sociales por medio de los esquemas del habitus, inclinan a los agentes, incluso a los más desventajados, a percibir el mundo como evidente y a aceptarlo como natural, más que a rebelarse contra él, a oponerle mundos posibles, diferentes, y aun, antagonistas: el sentido de la posición como sentido de lo que uno puede, o no, "permitirse" implica una aceptación tácita de la propia posición, un sentido de los límites o, lo que viene a ser lo mismo, un sentido de las distancias que se deben marcar o mantener, respetar o hacer respetar". (Bourdieu, 1990: 289).

Las categorías de percepción del mundo social son, en lo esencial, el producto de la incorporación de las estructuras objetivas del espacio social. Este

conjunto de percepciones duraderas y transportables se conforman por la exposición a determinadas condiciones sociales que llevan a los individuos a internalizar las necesidades del entorno social existente, inscribiendo dentro del organismo la inercia y las tensiones externas.

Habitus y violencia simbólica:

El análisis de los principios de la arbitrariedad cultural, la explica Bourdieu a través de su concepto de habitus: el trabajo pedagógico consiste en inculcar la cultura dominante, produciendo en los educandos unos hábitos intelectuales, morales y laborales.

Para esto, desarrolla un concepto mediador entre las determinaciones objetivas las estructuras y las prácticas: *el habitus*. El habitus puede definirse como el conjunto de estructuras mentales, de categorías de percepción, pensamiento y acción que constituyen el principio unificador de las diferentes prácticas.

La escuela sanciona y legitima un sistema de hábitos y prácticas sociales impuesto por una determinada clase, pues el sistema de enseñanza presenta dichos valores y normas culturales de clase como si fueran universales:

"Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural. Las proposiciones que siguen se aplican a toda AP, sea esta AP ejercida por todos los miembros educados de una formación social o de un grupo (educación difusa), por los miembros de un grupo familiar a los que la cultura de un grupo o de una clase confiere esta tarea (educación familiar), o por el sistema de agentes explícitamente designados a este efecto por una institución de función directa o indirectamente exclusiva o parcialmente educativa (educación institucionalizada) o que, salvo especificación expresa, esta AP esté destinada a reproducir la arbitrariedad cultural de las clases dominantes o de las clases dominadas. Dicho de otra forma, el alcance de estas proposiciones se halla definido por el hecho de que se refieren a toda formación social, entendida como sistema de relaciones de fuerza y de significados entre grupos o clases." (Bourdieu y Passeron, 45, 1970).

La acción pedagógica primaria produce un habitus primario característico de un grupo o clase, y sirve de base a cualquier otro hábito posterior. Estos primeros habitus son los familiares y los de clase social. De esta forma se contribuye a la reproducción de la estructura social.

La acción pedagógica es a partir de un análisis objetivo, una violencia simbólica, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una estructura social son el fundamento del poder arbitrario, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural siguiendo un modelo de imposición y de inculcación educativa.

Por el efecto de dominación de la acción pedagógica, las distintas acciones pedagógicas que se ejercen en los diferentes grupos o clases colaboran indirectamente a la dominación de las clases dominantes en los distintos saberes y relaciones de poder.

"La selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es sociológicamente necesaria en la medida en que esta cultura debe su existencia a las condiciones sociales de las que es producto y su inteligibilidad a la coherencia y a las funciones de la estructura de las relaciones significantes que la constituyen." (Bourdieu y Passeron, 50, 1970).

En los modos sociales sigue permeando la reproducción insensata de las relaciones que constituyen la inserción y el desarrollo profesional, entonces ¿por qué invertir tanto dinero y esfuerzo en el crecimiento de la educación a nivel nacional de manera aislada?

Existe una continua sujeción económica y social-familiar a la resignación de los trabajos transitorios y la idea romántica del esfuerzo propio para un crecimiento "prometedor". La competitividad escolar se transforma en una competitividad laboral que reproduce una incesante falsa emancipación en una situación de inferioridad e inseguridad.

El núcleo central del concepto de reproducción en Bourdieu destaca las funciones desempeñadas por lo simbólico en la reproducción de una estructura social desigual. Bourdieu concibe la realidad en términos de relaciones entre

posiciones y condiciones sociales. Es aquí donde la educación y la acción pedagógica cumplen un rol esencial en la reproducción de las estructuras sociales. Su función es la de imponer el arbitrario cultural del grupo o clase dominante.

Por lo tanto, la escuela impone las categorías de pensamiento que aplicamos espontáneamente a cualquier cosa del mundo, adaptando, a la vez, las condiciones sociales de ejercicio de la función de legitimación del orden social. Hablamos aquí de la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre grupos o clases, es decir, de la recepción por cada uno de los valores y saberes dentro de sus posiciones sociales. De este modo, la escuela tiene la función de legitimar las diferencias sociales al hacerlas aparecer como diferencias escolares.

Tenemos entonces una estructura social desigual, donde las clases de agentes entran en competencia por mejorar su posición en un campo determinado y, al hacerlo, legitiman las reglas del juego dominante, aportando así a la reproducción social. En todo este proceso de reproducción social juega un papel central la reproducción cultural, especialmente a través del sistema de enseñanza como mecanismo que contribuye a un mismo tiempo a legitimar el orden social y a adaptar las expectativas subjetivas a las oportunidades objetivas que brinda el campo a cada agente.

Althusser también sostiene que las escuelas representan un sitio esencial e importante para la reproducción de las relaciones de producción capitalista:

"...la escuela lleva consigo dos formas de reproducción fundamentales: la reproducción de las capacitaciones y reglas de la fuerza laboral y la reproducción de las relaciones de producción. Los estudiantes aprenden también las reglas de la buena conducta, por ejemplo, la actitud que debe observar cada agente en la división del trabajo, de acuerdo con el trabajo al que está "destinado": reglas de moral, conciencia cívica y profesional, que realmente significa reglas de respeto a las divisiones socio-técnicas del trabajo y, por última instancia, las reglas del orden establecido por la dominación de clase". (Althusser, 132, 1988).

Es en el sistema educativo bajo los lineamientos capitalistas, donde se inculcan los saberes necesarios para que cada grupo explotados/explotadores, agentes profesionales de la ideología se ajuste a los requerimientos del rol que le corresponde en la división social del trabajo. Esto supone la reproducción de la sumisión de la fuerza de trabajo a la ideología dominante y la reproducción de la capacidad del manejo de esa misma ideología por parte de los agentes de la explotación y la represión.

(Resistencia:)

La reproducción ha enfocado sus estudios sobre el poder y sobre como la cultura dominante, asegura el consenso y la derrota de las clases y de los grupos subordinados. Y las teorías de la resistencia, restauran un grado de innovación y de acción a dichos grupos culturales y económicos.

Una teoría educativa para la oposición» que, como objetivo: *"Formula preguntas, invoca un nuevo discurso para los educadores y apunta a nuevas relaciones y formas de análisis para comprender y cambiar las escuelas y la sociedad en su conjunto"* (Giroux, 18, 1992).

Para Giroux el enfoque estructuralista de Althusser, así como la teoría planteada por Bourdieu y Passeron sobre la reproducción resultan insuficientes en tanto analizan a la dominación como un mecanismo siempre total y a la reproducción, como uno *"irrompible"* (Giroux, 131, 1992) sin tener en cuenta la intervención humana, las contradicciones y las manifestaciones de resistencia que ello implica. La teoría de la resistencia le asigna roles a la acción y activan la experiencia humana como relaciones clave, que median entre estructuras determinantes.

La escuela no debe de ser el espacio que permita ni desarrolle, las formas de reproducción, de sometimiento de estudiantes por los contenidos impartidos arbitrariamente por los docentes, directivos y centros educativos autoritarios, para su obediencia en el sistema laboral, bajo condiciones y salarios precarios.

"La teoría educativa tradicional no ofreció bases reales para la comprensión de la relación entre problemas tales como ideología conocimiento y poder. Esto es, fue eliminado de esta perspectiva

cualquier intento por reflejar en el desarrollo histórico, la selección, el uso y la legitimación de lo que las escuelas han definido como el conocimiento "real". (Giroux, 103, 1983).

Las escuelas también representan espacios de contestación marcados por las contradicciones ideológicas y estructurales y por la resistencia estudiantil que colectivamente se encuentra informada y consciente. Las escuelas son espacios sociales que no están determinados por la ideología de generar conocimiento de fábrica, ni que son instituciones meramente económicas, ni que responde a solo las clases dominantes. También son espacios políticos, culturales e ideológicos.

"Las escuelas todavía definen su papel como agencias de movilidad social aunque regularmente produzcan egresados a una tasa mucho más rápida que la capacidad de la economía para emplearlos". (Ibarrola, 154, 1885).

Los adolescentes en el paso por los distintos planos de desarrollo, se encuentran vulnerables y susceptibles a los distintos estímulos sociales en los distintos espacios, ya sea el familiar, el labora y/o escolar. Los docentes y las instituciones educativas tienen la responsabilidad de guiar a los estudiantes, hacia el conocimiento que los lleven a su máxima expresión como seres humanos, y sobre todo, a la valorización de su personalidad.

Es por eso que las teorías de la resistencia se centran en el papel que juegan los estudiantes al cuestionar los aspectos represivos de la escuela y en como los estudiantes logran participar de forma activa a través de una conducta opositora en una lógica que los posiciona en una clase subordinada y excluida.

Los aspectos actuales que están sujetos a la realidad educativa y laboral, son los que la teoría de la resistencia dictamina, que la escuela permite que los estudiantes no son solo un producto, un daño colateral de la sociedad capitalista y que son sometidos a su paso en la educación hasta su vida adulta laboral. Las escuelas también son espacios complejos, puntos esenciales y espacios creativos de resistencia en los cuales los mensajes transmitidos por

las instituciones educativas en constancia se rehúsan, rechazan y descartan a través de prácticas mediadas por la clase social, la raza, o el sexo.

Giroux rescata los aportes de la Escuela de Frankfurt, particularmente la crítica al desarrollo sobre la naturaleza de la dominación en la relación entre individuo y sociedad y, en este marco, la relación entre estructura, para analizar los procesos políticos, sociales y culturales en que se produce y expresan las estructuras de dominación. Para el autor, los primeros análisis enmarcados dentro de las teorías de la resistencia constituyen un avance para analizar los mecanismos de intervención humana y su relación con las estructuras sociales, dentro de las escuelas.

McLaren también parte de la crítica a las teorías de la reproducción al plantear que son insuficientes para explicar fenómenos sociales referentes a la reproducción social. Además, introduce el análisis acerca de cómo los fenómenos de raza y sexo, además del de pertenencia de clase, impactan en la trayectoria escolar de los estudiantes. En este sentido, retoma a las teorías de la resistencia como aporte para pensar en una pedagogía de la posibilidad.

"Los maestros no pueden hacer más que crear instrumentos de posibilidad en sus salones de clase. No todos los estudiantes querrán tomar parte, pero muchos lo harán. Algunos maestros pueden simplemente no tener la voluntad para funcionar como educadores críticos. La pedagogía crítica no garantiza que la resistencia tendrá lugar; pero proporciona a los maestros los fundamentos para comprender la resistencia" (McLaren, 232, 1995).

La resistencia, en cambio, en la escuela puede ser un espacio de transformación más allá de las determinantes sociales y el papel reproductor que tiene la escuela. En este sentido, entienden que los teóricos de la reproducción han dejado de lado el papel del sujeto y por ende, desatienden la capacidad que pueden tener alumnos y docentes a resistir a la cultura dominante o a la reproducción social que impone la escuela.

Es necesario, como agentes dedicados a la educación, proveer a los estudiantes de una gama más amplias de posibilidades de aprendizaje, social, político, cultural y académico:

"...la direccionalidad de la educación, esta vocación que ella tiene, como acción específicamente humana, de "remitirse" a sueños, ideales, utopías y objetivos, donde se encuentra lo que vengo llamando "politicidad de la educación. La cualidad de ser política, inherente a su naturaleza. La neutralidad de la educación es, en verdad, imposible, no porque profesores y profesoras "alborotadores" y "subversivos" lo determinen. La educación no se vuelve política por causa de la decisión de este o de aquel educador. Ella es política. Quien piensa así, quien afirma que es por obra de este o de aquel educador, más activista que otra cosa, por lo que la educación se vuelve política, no puede esconder la forma menospreciadora en que entiende la política. Pues es precisamente en la medida en que la educación es pervertida y disminuida por la acción de "alborotadores" que ella, dejando de ser verdadera educación, pasa a ser política, algo sin valor." (Freire, 104, 1997).

Y por eso la necesidad de lograr que la educación se vuelva una "acción" interventora del mundo, así como la necesidad de crear nuevos espacios educativo-sociales para los jóvenes, alejados de la continua reproducción dominante de modelos educativos, culturales y económicos.

Hay que distinguir entre actos que se deben a las inconformidades y las consecuencias que reflejan algo positivo a la educación y los que caen en la lógica de la reproducción social.

Esta postura permite romper la alternativa escolástica entre lo que determina las relaciones sociales, las prácticas educativas actuales y la libertad.

"El lugar que ocupamos como cuerpo en los espacios físico y social nos ubica en un orden y nos da un rango. Mientras que el espacio físico se define por la exterioridad recíproca de las posiciones, el espacio social se define como distinción de posiciones por el lugar que ocupan y la

distancia que separan a los agentes y los objetos materiales. Todas las distinciones y divisiones del espacio social se expresan real y simbólicamente, en el espacio físico apropiado como espacio social codificado. Este espacio se define por una correspondencia entre un orden determinado de coexistencia (o de distribución) de los agentes y un orden determinado de coexistencia (o de distribución) de las propiedades."(Bourdieu, 179,1991).

El mundo/espacio social debe comprender, abarcar y en consecuencia incorporar las estructuras sociales en forma de estructuras de disposición, de posibilidades objetivas en forma de expectativas y alternativa, adquiere un conocimiento, un dominio práctico del espacio educativo que rodea y determina las relaciones social-educativas.

(Pedagogía del lugar:)

Los espacios -social-educativos y como se menciona en los siguientes párrafos, deben de estar en continuo movimiento, creación, desarrollo y aprendizaje. De aquí la razón por la cual enfatizar en el concepto de "*pedagogía del lugar*", empleado por David Orr. Dicho concepto se realiza en Montessori para acompañar el aprendizaje y el estudio de los temas de Humanidades y de Ocupaciones. Cada bimestre se escoge un lugar o dos para visitar que haga referencia al tema visto en clase, por ejemplo; la humanidad es "Descubriendo el mundo", tema para estudiar los viajes de exploración, rutas de comercio, descubrimientos y colonización. Para este tema se visitó el Museo de Cartografía, y la presa Madín, se remó con kayak y se puso a prueba las habilidades de navegación y ubicación de los estudiantes, para la ocupación de Meteorología, se visitó el Centro Meteorológico de la Ciudad de México, y experimentaron y realizaron el lanzamiento de la sonda que registra el clima de la ciudad. Y así sucede con cada tema, para que el aprendizaje no solo sea conceptual y teórico, si no que sea realizar las actividades, el trabajo, y que lo puedan vivir desde formas propias de aprendizaje, social, cultural, presencial y que el registro del conocimiento sea independiente, con ritmos individuales de trabajo, observación y análisis.

La idea se ve redactada en los escritos de David Orr, quien describe el viaje de Thoreau, quién se fue a vivir junto a un estanque ordinario en las afueras de un pueblo de Nueva Inglaterra, para llevar su vida y lograr reducirla a sus términos más bajos. Thoreau no "investigó" al estanque Walden, más bien, se fue a vivir, como él mismo dijo, "deliberadamente". No buscó lo lejano y lo exótico, pero lo ordinario, los hechos esenciales de la vida. Él no produjo datos particularmente utilizables, pero vivió su tema con cuidado, observando a Walden, sus alrededores y a sí mismo. En el proceso, reveló algo del potencial sin explotar en el lugar común, en nuestros propios lugares, en nosotros mismos, y la relación entre los tres. La excursión de Thoreau fue "interdisciplinaria". Él no se restringió a un casillero académico: *"Su "disciplina" era tan amplia como su imaginación y tan específico como los \$ 28,12 que gastó en su casa"*. (Orr, 262, 2011).

Thoreau vivió su tema. *Walden* es más que un diario de lo que pensaba; está un registro de lo que hizo y lo que experimentó.

Aparte de sus méritos como literatura o filosofía, para Thoreau, *Walden* es un antídoto a la idea de que la educación es una actividad interior y pasiva que ocurre entre las edades de 6 y 21 años. En contraste con las tendencias a segregar disciplinas, y para segregar el intelecto de su entorno, *Walden* es un modelo de la posible unidad entre personalidad, educación y lugar. Para Thoreau:

"Walden was more than his location. It was a laboratory for observation and experimentation; a library of data about geology, history, flora, and fauna; a source of inspiration and renewal; and a testing ground for the man. Walden is a dialogue between a man and a place, not a monologue". (Orr, 263, 2011).

La importancia del lugar en la educación se ha pasado por alto. Se ha acostumbrado al hombre, desde, lo emocional, social y físico a establecer un lugar en concreto para poder "desarrollar su aprendizaje". Y se ha extendido ahora a nuestros días. Con lo que permea en la actualidad (Covid 19), parece que las instituciones educativas no lograron reconfigurar su posición, su lugar y adaptarse a cambiar de lugar e identificar que la educación no es un espacio,

va más allá de los muros escolares. Hay una facilidad con la que perdemos lo inmediato y lo mundano. Las cosas más cercanas a la mano suelen ser las más difíciles de ver.

"We are, as Raymond Dasmann noted long ago, "biosphere people," supplied with all these and more from places around the world that are largely unknown to us, as are those to which we consign our toxic and radioactive wastes, garbage, sewage, and industrial trash. We consume a great deal of time and energy going somewhere else. The average American moves 10 times in a lifetime and spends countless hours at airports and on highways going to places that look a great deal like those just left behind. Our lives are lived amidst the architectural expressions of de-placement: the shopping mall, apartment, neon strip, freeway, glass office tower, and homogenized development—none of which encourage much sense of rootedness, responsibility, and belonging." (Orr, 264, 2011)

La integración de una pedagogía de lugar en la educación es importante, en primer lugar, porque requiere la combinación de intelecto con experiencia. No "la clase típica", donde las relaciones sociales dentro del salón de clases funcionan como un escenario para conferencias y debates, los cuales, son importantes para el crecimiento intelectual. El estudio de una pedagogía del lugar, sin embargo, implica dimensiones del intelecto: observación directa, investigación, experimentación, exploración y habilidad en la aplicación del conocimiento a situaciones de la vida misma.

"La pedagogía del lugar contrarresta la abstracción, es el mundo natural incorporando principios de aprendizaje que involucran observación directa, investigación, experimentación, y habilidades manuales. La pedagogía del lugar es el laboratorio que proporciona los materiales prácticos a través de la diversidad del hábitat y sus mensajes a través de una experiencia comunitaria. Se pone énfasis en humanos historia, ciencias sociales, ciencias políticas, geología, biología, entre otros, como creación de un "mosaico complejo" que amplía las percepciones sobre

las aplicaciones de las disciplinas y profundiza la percepción del tiempo."
(Orr, 183, 2011).

La importancia del lugar en la educación se ha pasado por alto y se da por sentado la significación del mismo. Las cosas más cercanas a nosotros, suelen ser las más difíciles de ver. Para los ortodoxos de la educación, el lugar educativo solo está delimitado por cuatro paredes, una que otra ventana, un pizarrón, la gran tarima del "ojo que lo ve todo" y aun así, sigue siendo para ellos un concepto nebuloso. Sin ese espacio, el acto educativo no puede concretarse. Sin embargo, es comprensible que Thoreau dedicó poco tiempo a tratar de definir los límites precisos de su lugar, y tampoco fue necesario hacerlo. Walden es un estudio de un área lo suficientemente pequeña como para caminar fácilmente sobre ella en un día y aun así observarla cuidadosamente. El lugar se define por su escala humana: un hogar, un vecindario, una comunidad, cuarenta acres, mil acres.

El lugar es nebuloso para los educadores porque, en gran medida, somos una sociedad desplazada, excluida constantemente. Nuestros lugares intermedios ya no son fuentes de alimento, agua, sustento, energía, materiales, amigos, cultura, recreación o inspiración sagrada.

"The integration of place into education is important for four reasons. First, it requires the combination of intellect with experience. The typical classroom is an arena for lecture and discussion, both of which are important to intellectual growth. The study of place involves complementary dimensions of intellect: direct observation, investigation, experimentation, and skill in the application of knowledge.

...A place has a human history and a geologic past: it is a part of an ecosystem with a variety of microsystems, it is a social, economic, and political order: they import or export energy, materials, water, and wastes, they are linked by innumerable bonds to other places. A place cannot be understood from the vantage point of a single discipline or specialization. It can be understood only on its terms as a complex mosaic of phenomena and problems. The classroom and indoor laboratory are ideal environments in which to narrow reality in order to

focus on bits and pieces. The study of place, by contrast, enables us to widen the focus to examine the interrelationships between disciplines and to lengthen our perception of time." (Orr, 186, 2011).

Los estudiantes deben ser motivados e incentivados a actuar sobre la base de la información de lo académico y poder identificar proyectos para promover una relación social-científica, mayor autosuficiencia y aprendizaje interdisciplinario.

Siempre que tengamos en mente la discusión de un nuevo movimiento en educación, es, especialmente necesario tener una visión más amplia y siempre enfocada a una transformación social. De lo contrario, las modificaciones o cambios dentro de la escuela podrían ser consideradas como invenciones arbitrarias de los agentes particulares (profesores); en el peor de los casos, modas pasajeras y, en el mejor de los casos, simplemente mejoras en ciertos aspectos, este es el plano en el que es demasiado habitual considerar cambios escolares.

La modificación que se está produciendo en el método y el plan de estudios de la educación es tanto un producto del cambio de situación social, y un tanto esfuerzo para satisfacer las necesidades de la nueva sociedad que se está formando, al igual que los cambios en los modos de industria y comercio.

La escuela es un aparato, un saber y un campo multidisciplinario. Estas funciones en la enseñanza y en los sujetos que confluyen en un mismo espacio, dan paso al control sobre los mismos. Un aparato reproductor y disciplinario de la escuela se despliega interna y externamente mediante la distribución de los individuos en el espacio y por medio de un saber sobre los cuerpos y sus acciones. En la escuela se aplica esta técnica de las distribuciones, que conduce a un tipo de control y sujeción de los cuerpos, con el fin de obtener de ellos, ventajas productivas y, a la vez, permiten la neutralización de sus actos de resistencia.

"Un espacio cerrado, recortado, vigilado, en todos sus puntos, en el que los individuos están insertos en un lugar fijo, en el que los menores movimientos se hallan controlados, en el que todos los acontecimientos están registrados, en el que un trabajo ininterrumpido de escritura une el

centro y la periferia, en el que el poder se ejerce por entero de acuerdo con una figura jerárquica, en el que cada individuo, está constantemente localizado, examinado y distribuido". (Foucault, 201, 1984).

Es importante tener presente estas referencias al momento de analizar y buscar nuevas formas de re-pensar la educación, ¿qué buscan las instituciones educativas en su búsqueda por "mejorar" la educación? Pareciera que buscan homogeneizar estados de control, estados, estáticos, sin movimiento ni "cadencia", así como el ser humano y sobre todo los adolescentes, cambian día a día, se adaptan, se re-construyen, se re-piensen... así tendría que pensarse la educación, en movimiento, en constante cambio y adaptación, adaptación a ellos, los estudiantes, y dejar de objetivizarlos, rellenarlos, empacarlos y venderlos al mejor postor.

A Foucault le sorprende como el sistema penitenciario diseñado por Jeremy Bentham pueda servir como modelo para las nuevas formas de castigo, control y disciplina moderna, llegando a preguntarse: *"¿No es sorprendente, que la prisión celular, con sus cronologías regulares, trabajo forzado, sus autoridades de vigilancia y registro, sus expertos en normalidad se haya convertido en el instrumento de castigo?" –Y continúa diciendo– "¿No es sorprendente que las prisiones se asemejen a fábricas, escuelas, cuarteles, hospitales, todos los cuales se asemejan a las prisiones?" (Foucault, 230,1984).*

La sociedad en si conlleva ciertos requisitos, de actuar, de convivir, de socializar, de aprender, de consumir, de protestar, de vestir... dictados por el grupo humano en el que vivimos. Las condiciones sociales, educativas y culturales actuales hacen que los procesos adaptativos sean más complejos para los adolescentes, creando una inseguridad colectiva, no solo entre los adolescentes si no en la sociedad en general. Para María Montessori, *"la adaptación era, "felicidad, tranquilidad y en cierto modo el equilibrio interno que da la sensación de seguridad al niño. Está basada en la permanencia del equilibrio espiritual, ético y económico del ambiente grupal en el que se desenvuelve su familia y tiene una determinada categoría social." (Montessori, 1, 1956).*

Los hechos que pueden ser analizados o incluso intervenidos socialmente y educativamente y que nos pueden ayudar en los procesos educativos para mejorar las condiciones de los estudiantes, se encuentran en ellos mismos. Y no encontrar en ellos lo que menciona Foucault: *"Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser-transformado y perfeccionado."* (Foucault, 140, 1984).

Lo que se aprende por el cuerpo no es algo que se posee, como un saber que uno pueda mantener delante de sí, sino algo que se es. Es así que, lo corporal hace visible un porte determinado, una manera específica de hablar, de caminar, y por eso de sentir y de pensar; en síntesis de ser.

Autonomía:

Pensar que como educadores o como "creadores de la educación (autoridades educativas) podemos o tenemos el derecho de llegar como mesías asumiendo y creyendo que tenemos la verdad absoluta, y peor aún, pensar que el estudiante, en este caso el adolescente (12-18), no sabe, no percibe, no siente, no crea, no trabaja, no lee, no tiene empatía, no tiene conocimiento, y no tiene amor por la comunidad y la naturaleza. Y que, con su justa razón, si no cumple con los estatutos o los ideales del pensamiento reproductor y dominante de la educación, tiene y merece ser castigado, regañado, reprobado, excluido y rechazado.

Si quisiera recalcar ciertas posturas Freirianas, porque son teorías de una pedagogía que es totalmente sociológica. Que son posturas que sirven para la construcción sociológica del estudio de la educación. Aunque haga referencia a las prácticas individuales de los participantes en los actos educativos, los alcances e impactos son a un nivel social, cultural e ideológico. Y haciendo referencia al párrafo anterior, Freire dice y quisiera hacer referencia al apartado completo:

"Pensar acertadamente impone al profesor o, en términos más amplios, a la escuela, el deber de respetar no solo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares -saberes socialmente contruidos en la práctica comunitaria-, sino también, como los vengo sugiriendo hace más de treinta años, discutir con los alumnos la razón

de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos. ¿Por qué no aprovechar la experiencia que tienen los alumnos de vivir en aéreas de la ciudad descuidadas por el poder público para discutir, por ejemplo, la contaminación de los arroyos y de los riachos y los bajos niveles de bienestar de la población, los basureros abiertos y los riesgos que ofrecen a la salud de la gente? ¿Por qué no hay basureros abiertos en el corazón de los barrios ricos, o incluso en los barrios de clase media de los centros urbanos?

¿Por qué no discutir con los alumnos la realidad concreta a la que hay que asociar la materia cuyo contenido se enseña: ¿la realidad agresiva, en que la violencia es una constante y la convivencia de las personas con la muerte es mucho mayor que con la vida? ¿Por qué no establecer una "intimidad" necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos? ¿Por qué no discutir las implicaciones políticas e ideológicas de la falta de atención de los dominantes en relación con las aéreas pobres de la ciudad? ¿Y la ética de clase incrustada en esa desatención? Porque, dirá un educador reaccionariamente pragmático, la escuela no tiene nada que ver con eso. La escuela no es partido. Ella tiene que enseñar los contenidos, transferirlos a los alumnos. Una vez aprendidos, éstos operan por sí mismos." (Freire, 31, 1997).

La educación a través de los años se ha dedicado a la acumulación de múltiples métodos, políticas, teorías, prácticas, intervenciones. Todas con una finalidad social, pero parece carecer de un acercamiento a la consideración de la vida misma. Existe una falta de interés y un alejamiento por el ser humano, el ser social, el estudiante, el adolescente. Los esquemizamos, etiquetamos, prejugamos, los reproducimos y los lanzamos a una realidad terrorífica; llena de desempleo, de sueldos que dan risa, de violencia, de bajos presupuestos para el arte y la cultura, una cultura de guerra, de competencias, matrículas que no dan el ancho, instituciones que están lejos de cumplir con lo más básico, mantener un servicio digno y que le permita realizarse a la sociedad en plenitud como seres humanos. Los lanzamos al ruedo, y no procuramos protegerlos, o protegernos. "El pensamiento soberano de no involucrarnos".

¿Por qué no está "permitido" involucrarnos, recomendar un libro y discutirlo, encaminarlo al trabajo, al cuidado, a la comunidad y enseñar a que lo puede hacer solo, brindar las herramientas, no solo académicas y de conocimientos, que sepan el porqué de las cosas, como involucrarse para poder cambiarlas?, No solo reproducir para cumplir con fechas límites, con los jefes, con los maestros, copiar y pegar, no involucrase con la naturaleza, encerrarlos en un espacio, cerrar la puerta y hoy no entras...

La libertad educativa permitida bajo un panorama autónomo, se sostiene con base en consideraciones que derivan de la autodeterminación, social, político económico y cultural. En este sentido, la educación autónoma posee una organización propia que no depende de una normatividad política-institucional impuesta, pero que posibilita desde adentro la transmisión social de conocimientos surgidos de prioridades establecidas en colectivo

La lucha por la autonomía educativa aparece como un aspecto primordial en las estrategias sociales por desarrollar paralelamente una construcción social de discursos y prácticas políticas de educación. Más allá de considerar estas prácticas autonómicas como un acto de subversión, desde el punto de vista de las políticas públicas impuestas por el Estado, el ejercicio del derecho de instituciones educativas a la autodeterminación en sus propios procesos educativos muestra la realidad de una participación social, nada "ilegítima", en la construcción de proyectos escolares, creativos y en rebelión ante las políticas nacionales.

La política de la autonomía, por un lado, tiene como objetivo "liberar la creatividad" y "crear la libertad", y por otro, la autonomía individual y colectiva también se define como "autolimitación". El objetivo de la autonomía sería, parafraseando a Aristóteles con Castoriadis, "*hacer de cada individuo un "ser capaz de gobernar y ser gobernado", es decir, fortalecer las capacidades de "mandar obedeciendo" sin pedir permiso al Estado ni recurrir a profesionales de la política.* (Castoriadis, 120, 1990).

Cornelius Castoriadis considera la lucha por la autonomía, es decir, por auto-instituirse, para regirse a partir de reglas colectivamente propias. La concibe también como una lucha contra la sumisión a instituciones sociales

heterónomas que imponen desde el exterior maneras alienantes de pensar y actuar.

"La autonomía, tal como la hemos definido, conduce directamente al problema político y social. La concepción que hemos despejado muestra a la vez que no se puede querer la autonomía sin quererla para todos, y que su realización no puede concebirse plenamente más que como empresa colectiva. Si ya no se trata de entender en estos términos ni la libertad inalienable de un sujeto abstracto, ni el dominio de una conciencia pura sobre un material indiferenciado y esencialmente el mismo para todos y siempre, el obstáculo bruto que la libertad tendría que superar (las pasiones, la inercia, etcétera); si el problema de la autonomía radica en que el sujeto encuentra en sí mismo un sentido que no es suyo y que debe transformar, utilizándolo; si la autonomía es esa relación en la cual los demás están siempre presentes como alteridad, – entonces la autonomía no es concebible, ya filosóficamente, más que como un problema y una relación social. (Castoriadis, 170, 1975).

La autonomía puede ser un medio e incentivo para movilizar a los actores educativos y sociales, dinamizando el funcionamiento de las instituciones educativas, por medio de una identidad institucional en torno a objetivos comunes, que den una cohesión a la acción educativa de las escuelas. *"Una gran parte de las reformas educativas de los 90 en América Latina fueron realizadas bajo una crítica a la ineficacia del Estado central y la gestión pública, por lo que se abogaba por una descentralización en educación a las diferentes instancias gubernamentales, minimizando la responsabilidad del Estado en educación". (Krawczyk y Vieira, 61, 2007).*

A pesar de los intentos por implementar nuevos procesos autónomos en la educación, el concepto de autonomía sigue siendo relativo, ¿qué institución es "más autónoma que otra, y que procesos identifican tal hecho?, se debe distinguir la "autonomía", como capacidad de los agentes educativos centros, profesores, estudiantes y familias para gestionar decisiones propias, de la "descentralización", como distribución territorial del poder o transferencia de competencias en educación. A partir de esta distinción podríamos utilizar tres

aspectos según Cribb y Gerwitz; *"el loci y modos de autonomía (quiénes son los agentes y cómo ejercen su acción), los dominios de autonomía y control (cuáles son las esferas sobre las que puede ser ejercida la autonomía o control) y modos de control (las formas generales y mecanismos específicos por los que se regula la autonomía, los agentes de control y cómo este se ejerce)"* (Cribb y Gerwitz, 205, 2008).

La autonomía, como una propuesta en el discurso educativo, despierta una seducción a quién pretende seguir desarrollando nuevas formas de trabajo y gestión al priorizar los deseos de obtener mayor libertad. Dicha libertad que acompaña la colaboración o la calidad, a los que a menudo va asociado, dentro de las nuevas formas de regulación y funcionamiento de las aplicaciones educativas. La responsabilidad del funcionamiento de las instituciones educativas, depende, primariamente, de ellos mismos, induciéndolos a que sean más productivos, por lo que al final el fracaso o no consecución de los efectos deseados será imputado a los propios agentes. Si un control del currículum y enseñanza no lleva muy lejos, las apelaciones de autonomía pretenden inducir al compromiso de los agentes educativos, posibilitar la gestión y toma de decisiones más oportunas, adecuar el currículum a cada contexto o los métodos de enseñanza más adecuados.

No basta una autonomía como incremento de la capacidad de toma de decisiones a nivel de escuela, para implicar a los agentes en la toma de decisiones, en el compromiso colectivo y en el aprendizaje de la organización.

La autonomía es un acto social que siempre ira de forma gradual, por lo que manifiesta una heterogeneidad en las formas y prácticas específicas que adopta cada institución educativa.

Combinar la libertad con la organización del trabajo implica una modificación de las prácticas educativas y una ruptura con la estructura rígida de la escuela tradicional, tanto desde el punto de vista de la sociología de la educación como de la pedagogía contemporánea. En este sentido, se daba al estudiante la libertad de conocimiento, de movimiento, de experimentación y de expresión, respondiendo a las necesidades de cada estudiante y creando un ambiente que facilitara el camino de la autoconstrucción del hombre. La capacidad de

libertad y la necesidad de límites son dos conceptos que cada persona involucrada en la búsqueda de la misma debe profundizar y dominar. *"En el fondo, lo esencial de las relaciones entre educador y educando, entre autoridad y libertades, entre padres, madres, hijos e hijas es la reinención del ser humano en el aprendizaje de su autonomía."* (Freire, 90, 1997). La autonomía es un acto social que siempre iría de forma gradual, por lo que manifiesta una heterogeneidad en las formas y prácticas específicas que adopta cada institución educativa.

¿Por qué no está "permitido" involucrarnos, recomendar un libro y discutirlo, encaminarlo al trabajo, al cuidado, a la comunidad y enseñar a que lo puede hacer solo, brindar las herramientas, no solo académicas y de conocimientos, que sepan el porqué de las cosas, como involucrarse para poder cambiarlas?, No solo reproducir para cumplir con fechas límites, con los jefes, con los maestros, copiar y pegar, no involucrarse con la naturaleza, encerrarlos en un espacio, cerrar la puerta y hoy no entras...

Creo que en este apartado quisiera citar a Mario Benedetti, que invita a los jóvenes a cambiar los paradigmas:

*"¿Qué les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de paciencia y asco?
¿Sólo grafitti? ¿Rock? ¿Escepticismo?
también les queda no decir amén
no dejar que les maten el amor
recuperar el habla y la utopía
ser jóvenes sin prisa y con memoria
situarse en una historia que es la suya
no convertirse en viejos prematuros
¿qué les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de rutina y ruina?
¿Cocaína? ¿Cerveza? ¿Barras bravas?
les queda respirar / abrir los ojos*

*descubrir las raíces del horror
inventar paz así sea a ponchazos
entenderse con la naturaleza
y con la lluvia y los relámpagos
y con el sentimiento y con la muerte
esa loca de atar y desatar
¿qué les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de consumo y humo?
¿Vértigo? ¿Asaltos? ¿Discotecas?
también les queda discutir con dios
tanto si existe como si no existe
tender manos que ayudan / abrir puertas
entre el corazón propio y el ajeno /
sobre todo, les queda hacer futuro
a pesar de los ruines de pasado
y los sabios granujas del presente. (Mario Benedetti).*

La educación actúa de forma indiferente y excluida de la vida social contemporánea. Es importante tener en cuenta que al analizar la educación no puedes dejar de fuera otras realidades sociales, realidades que no permiten que los procesos socio-educativos y culturales se concreten y homogenicen.

"Cuando se estudia históricamente la manera como se han formado y desarrollado los sistemas de educación, se ve que ellos dependen de la religión, de la organización política, del grado de desarrollo de la ciencia, del estado de la industria, etc. Si se les separa de todas esas causas históricas, se vuelven incomprensibles". (Ibarrola, 22, 1985).

Si no se unifican todas las partes y sus procesos sociales, se fragmenta la personalidad humana y el de su cuidado. Tenemos, por ejemplo, a la familia, no forma parte de la educación pero si de la sociedad. La familia que forma parte de la sociedad y que se pretende que se involucre en los procesos

educativos de sus hijos, pero esta se encuentra aislada, descuidada e ignorada. La escuela también se encuentra apartada de la sociedad. María Montessori dice:

"No existe una concepción unitaria, un esfuerzo social por la vida, sino fragmentos que se ignoran mutuamente y que se refieren sucesiva o alternativamente a la escuela, a la familia y a la universidad concebida como escuela, la cual se hace cargo de la última parte del período educativo... Por tanto, no existe un verdadero sistema que ayude al desarrollo de la vida". (Montessori, 25, 1986).

Se hace énfasis en los autores citados, y por obvias razones a María Montessori porque permiten un mejor entendimiento que los procesos educativos no pueden ser desligados ni desentendidos de los procesos sociales que existen fuera de los muros institucionales de la educación.

La educación e incluso las formas pedagógicas que se aplican a través de propuestas muy concretas como la Montessori, no son, a final de cuentas, simples aplicaciones de impacto individual, sino que se asientan en una sociedad en particular.

Así como la reflexión de tomar responsabilidad en nuestro actuar fuera de las políticas públicas y centrarnos en los procesos educativos de los que estamos encargados como sociólogos de la educación y/o como docentes y ser los interventores, los observadores de las manifestaciones sociales y culturales más hermosas en los seres humanos y en los adolescentes.

"Al comprobar, nos volvemos capaces de intervenir en la realidad, tarea incomparablemente más compleja y generadora de nuevos saberes que la de simplemente adaptarnos a ella. Es por eso también por lo que no me parece posible ni aceptable la posición ingenua o, peor, astutamente neutral de quien estudia, ya sea el físico, el biólogo, el sociólogo, el matemático o el pensador de la educación. Nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros de manera neutral. No puedo estar en el mundo, con las manos enguantadas, solamente comprobando. En mí la adaptación es solo el camino para la inserción, que implica, decisión, elección, intervención en la realidad. Hay

preguntas que debemos formular insistentemente y que nos hacen ver la imposibilidad de estudiar por estudiar. De estudiar sin compromiso como si de repente, misteriosamente, no tuviéramos nada que ver con el mundo, un externo y distante mundo, ajeno a nosotros como nosotros a él". (Freire, 75, 1997).

La educación debe de estar encaminada a ser ese elemento que permita al sujeto, como dice Freire, intervenir en el mundo para buscar mejorarlo, no ser simples observadores y esto transferirlo al trabajo diario de quien pretenda dedicarse a la educación.

Este primer capítulo no pretende un análisis aislado ni comparativo entre autores o abordajes y desvíos pedagógicos. No obstante, conduce a un análisis interdisciplinario de su contenido. Cada autor puede identificarse a una corriente educativa determinada y generar una teorización referente a la propia investigación, quedando clara la singularidad de sus aportaciones. A pesar de de esta singularidad, existe una coincidencia entre los autores y es, la insatisfacción ante la institución escolar moderna y la educación que ofrece a niños y jóvenes. Las teorías revisadas se pronuncian en contra de las relaciones sociales que emergen en las instituciones educativas y manifiestan una preocupación por la pasividad y por el autoritarismo que los agentes socio-educativos aplican en las mismas.

Tener las consideraciones para transformar los modelos educativos, las relaciones sociales en el aprendizaje a partir de las teorías de la sociología de la educación es, posicionar a la educación con la vida misma, es re-pensar la educación como un acto de "*amor*", acto que busca potenciar la vida, busca el pleno desarrollo de la libertad, del diálogo, de la comunidad, del desarrollo con y por el otro. y que se aleja del pensamiento que la educación está destinada a reproducir modelos que responden a las clases dominantes y a un sistema neoliberal-capitalista.

Las implicaciones para lograr una reforma de las instituciones educativas es la importancia de otorgar un alto valor a la experiencia del estudiante. Esta perspectiva de "educación para la vida" es el vínculo más fuerte entre las teorías sociológicas y la educación Montessori. En otras palabras, estas teorías

pueden ayudar a ilustrar diferentes dimensiones positivas de las escuelas Montessori.

Capítulo II:

Contexto histórico-educativo

El sentido y los valores primarios de la educación se han ido perdiendo, se pierden a partir de que como adultos y "especialistas en las materias o en lo educativo", deseamos cumplir nuestras propias expectativas de la educación y no del niño mismo o el adolescente. El legado y la transformación que ha dejado Montessori en el mundo es la de re- construirnos y re- configurarnos como hombres para dejar el camino a nuevas generaciones, en este sentido, preparar el ambiente, entender los procesos sociales y de desarrollo del niño y/o adolescente y ser guías y observadores de su auto aprendizaje con el otro. Los procesos de los niños y del adolescente van de la mano con la observación de sus etapas sensibles, se respeta el trabajo en su independencia. No hay situaciones superfluas, y responden meramente al desarrollo del niño y el adolescente.

"Todo está estrictamente interrelacionado en este planeta. Y que cada ciencia estudia solo los detalles de un conocimiento total. Para hablar después de la vida del hombre en la superficie del planeta es hablar de historia. Y cada detalle tiene interés del niño en razón de su estricta relación con otros. Podemos compararlo con un tapiz: cada detalle es una pieza de bordado: el conjunto constituye una magnífica pieza".
(Montessori, 22, 1986).

La educación ya no debe basarse en un programa preestablecido, sino en el conocimiento de la vida humana, el concepto de una educación que asuma la vida como centro de su propia función.

Para entender el contexto y la trascendencia de un modelo Montessori para adolescentes en México debemos tener en cuenta durante toda la investigación

que el mayor propósito educativo para María Montessori era ayudar al desarrollo del niño y del adolescente a adaptarse a las condiciones físicas de su entorno, de su ambiente y a los requisitos sociales dictados por la forma de vida dentro del grupo social en el que se encuentra. Dicha adaptación no hace referencia a las teorías críticas, de seguir reproduciendo modelos hegemónicos y dominantes, "*adaptarse a lo que hay*". La adaptación debe estar guiada hacia la búsqueda de la felicidad, el equilibrio que les puede brindar al niño y al adolescente una sensación de seguridad. Esto debe permanecer en un constante equilibrio espiritual, ético, cultural, social y económico dentro de sus categorías sociales. De esta forma en la adaptación, se considera a dicha estabilidad la representación de la base de la cual partirá la realización de las aspiraciones individuales y sociales del niño y el adolescente.

Partiendo desde este punto de vista, ante la gran cantidad de violencia, corporal, verbal y emotiva que se genera en contra de los niños y adolescentes en su educación, debido a la falta de posturas que ataquen directamente el problema. La educación Montessori, aplicada con mucha responsabilidad metodológica, sin duda, ha sido fundamental en la creación del espíritu humano, autónomo y creativo de sus estudiantes. Sin embargo sabemos que ante una negación, ignorancia y una fuerte institución burocrática-educativa existe ante estas propuestas educativas, una gran cantidad de obstáculos metodológicos, administrativos, técnicos, políticos, escolares, laborales y sobre todo humano, que van a impedir el pleno desarrollo de esta identidad, por la irresponsable actitud de los encargados de las instituciones de organizar estas categorías sociales en beneficio de unos cuantos. Es necesario entonces, abordar dichos significados bajo la lupa sociológica y utópica para comenzar a descubrir juntos, adultos, adolescentes, niños, docentes y discentes, esa brecha que afecta nuestras relaciones humanas para bajar los niveles de agresión, represión y desdén en el mundo educativo, alejándose de los sistemas represivos de la formación humana.

Después de haber concluido en un proceso laboral educativo que dejaba mucho que desear a la educación en México, como coordinador de humanidades y de disciplina, aparte de impartir la clase de administración

social para sexto de preparatoria en un colegio privado, llegué a MAP, *Montessori Adolescent Program*. Una escuela dedicada a adolescentes de entre 12 y 18 años, secundaria y preparatoria situada al norte, en el Estado de México, Tlalnepantla. Dicho colegio tiene implementado desde hace 11 años el sistema Montessori que avala NAMTA *North American Montessori Teachers Association*. MAP se fundó hace 10 años bajo la dirección de Bárbara Basáñez, pedagoga y creyente ferviente de la filosofía Montessori aplicada a adolescentes.

Durante el tercer plano de desarrollo, la tarea de los guías es ayudar a los adolescentes en su camino a la adultez/madurez y ayudar al total desarrollo de la personalidad para alcanzar la independencia económica y social.

Debemos conocer a los adolescentes y darles trabajo tanto manual como intelectual. El trabajo tiene que darse en un ambiente preparado de paz y tranquilidad, colaborativo, crear con ellos la interdependencia, libre de la dominación del adulto.

Desde el comienzo de mi proceso, la observación hacia un análisis sociológico de una propuesta educativa alternativa, inicia desde la parte estructural y física de una institución. De inicio el espacio está constituido en una casa, muy alejado a la descripción de Foucault sobre las instituciones educativas.

Dichas instituciones, fabrican espacios complejos: arquitectónicos, funcionales y jerárquicos, que permiten una vigilancia de todos, marcan lugares que indican valores y garantizan la obediencia de los individuos.

"El viejo esquema del encierro y de la clausura del muro grueso, de la puerta sólida que impiden entrar o salir." (Foucault, 177, 1984)... "Un espacio cerrado, recortado, vigilado, en todos sus puntos, en el que los individuos están insertos en un lugar fijo, en el que los menores movimientos se hallan controlados, en el que todos los acontecimientos están registrados, en el que un trabajo ininterrumpido de escritura une el centro y la periferia, en el que el poder se ejerce por entero de acuerdo con una figura jerárquica, en el que cada individuo, está constantemente

localizado, examinado y distribuido." (Foucault, 201, 1984).

En el sistema Montessori se plantean, desde una granja hasta casas adaptadas, con espacios abiertos, salones sin pizarrones, mesas largas, oficinas abiertas, jardín, huertos, cocina, comedor, y un "salón de la paz". Cada espacio guarda y muestra objetos para el aprendizaje, desde mapas gigantes, líneas del tiempo, las cuales tienen una relevancia e importancia casi sagrada en la escuela, ya que con ellas el adolescente se concientiza y comprende el lugar que ocupamos en la historia. Como lo mencionamos al principio cada elemento de la escuela representa algo significativo para el adolescente, y él debe mantener el cuidado y el respeto hacia los objetos, como en un museo.

Cada espacio representa distintos rituales, uno de los más importantes es el comedor, ahí transcurre la máxima convivencia. Hay dos momentos para la comida, el lunch a las 11 de la mañana, el cual está a cargo de una cocinera y ayudante, preparando productos frescos y el segundo, el más importante la comida, donde se establecen *managers* y encargados de cocina. Los estudiantes elegidos aleatoriamente cada día de la semana para estar encargados de la cocina, y ellos mismos preparan el menú y la comida, al terminar de cocinar se le invita a todos a sentarse en su mesa, los encargados del comedor deciden donde sentar a cada uno, para que exista una convivencia general y no haya división de grupos. Ya que todos están sentados, se dan anuncios importantes, se monta la comida como en un buffet, y el encargado de la cocina presenta a todos la comida, y tradicionalmente escoge y recita una frase para la reflexión. Después los estudiantes pasan a servirse su comida. Nunca nadie se queda solo en la mesa, siempre se quedan acompañando a su compañero hasta que termine. Al finalizar cada estudiante se levanta y se dirige a la cocina para lavar sus propios cubiertos y platos.

Otro espacio de suma importancia es el Viktor Frankl³ un espacio dedicado a las "juntas de consejo". Dichas juntas transcurren los días viernes al cierre de

³ Viktor Emil Frankl (Viena, Austria; 26 de marzo de 1905-2 de septiembre de 1997), conocido como Viktor Frankl, fue un neurólogo, psiquiatra y filósofo austríaco, fundador de la logoterapia y análisis existencial.

clases. En este espacio tanto guías participan en un ritual para resolver problemas y hablar de lo que ha sucedido en la escuela durante la semana. Al centro los grandes objetos de MAP. Un remo, que representa la navegación en contra de la corriente, pero todos juntos. El otro es un atrapa sueños, tejido por la primera generación, cuenta con unas cuentas de madera, que si las mueves, mueve todas. Representa la interdependencia de cada una de sus partes, y sirve para la reflexión de que toda acción repercute en los demás y concientizar nuestras acciones para con los demás. La junta se abre con la asistencia, seguido de una reflexión de alguna frase, o pequeño fragmento de alguna lectura relevante en el momento, después se habla de cómo va transcurriendo las humanidades y ocupaciones. Posteriormente se habla sobre los managers, estos son de mucha importancia en la escuela, ya que recalca el trabajo independiente de los estudiantes, en especial los de último año. A cada uno se le da la responsabilidad de una tarea de manager, (existen los de, deportes, los de viajes y pedagogías del lugar, los de sustentabilidad, los de cocina, los de "housekeeping"), cada uno con la responsabilidad de trabajar y asegurarse de que sus áreas estén coordinadas con lo que ocurre en MAP y estén funcionando al cien por ciento. Al terminar esta parte se habla de los "issues", una situación que le esté molestando o preocupando a los estudiantes o incluso de los guías, se deben resolver al momento con respeto y empatía. Para finalizar los estudiantes y guías cierran con agradecimientos y felicitaciones hacia la comunidad.

Cada espacio y momento que acompaña al estudiante en MAP, invita a la reflexión, a la imaginación y al trabajo.

El acercamiento con los adolescentes en MAP viene de otra parte, hay una conexión y un querer por la comunidad, dicha comunidad se va conformando en una propuesta entre escuelas Montessori de México y América Latina, llamada "clanes", cada Montessori conforma su clan. En MAP es el "Clan del Árbol". Esto representa un mayor significado para el adolescente de pertenencia.

Sobrevivió desde 1942 a 1945 en varios campos de concentración nazis, incluidos Auschwitz y Dachau. A partir de esa experiencia, escribió el libro best seller, "El hombre en busca de sentido".

Existe un momento del año donde se prepara al adolescente en una "Odisea" (tomado de Homero. La odisea es un poema épico que narra las aventuras de Odiseo, también conocido como Ulises, en su viaje de regreso a su patria, Ítaca, desde el momento en que finaliza la guerra de Troya, narrada en la Ilíada, hasta el momento en que finalmente vuelve a su hogar, muchos años después.) Se emprende un viaje de 3 a 4 días, dicho viaje lo planifican los estudiantes de tercero, para dar iniciación de los de nuevo ingreso al clan del árbol y así poder apadrinarlos. Ocurre después de varios días de largas caminatas, aprendizajes y experiencias que logran desprender actitudes de egoísmo, de falta de empatía. Los humaniza para lograr una mejor conexión con la comunidad y la naturaleza. El último día es el más especial. En la noche se prepara un ritual para que los de nuevo ingreso comiencen su integración al clan del árbol, cada uno de los estudiantes de tercero escogerán a quien apadrinar, esto significa que lo ayudara y lo guiara hacia un mejor entendimiento de las cosas y será su acompañante en cuestiones académicas, sociales y emocionales, no solo durante su estancia en la escuela, sino para toda la vida. Así mismo los de tercero eligen su tótem que los representara al finalizar su vida en la secundaria. Dicho tótem debe de representar lo que él cree que hace falta en su vida para fortalecer su espíritu. Sera pirograbado por ellos y quedaran como legado en el salón de la paz al finalizar su graduación.

Es importante hacer referencia a Montessori, no solo por el trabajo aquí descrito, sino por el impacto que ha generado a la educación contemporánea.

María Montessori bajo el contexto que vivió, un periodo de guerra tras guerra logró cambiar los parámetros educativos existentes hasta ese momento, poniendo al niño como el protagonista de todo el proceso educativo. Primero, porque creó nuevos materiales con el objetivo de favorecer el auto aprendizaje. Y después, porque puso la escuela al alcance del niño, pensando que debía ser la escuela, la que buscara la adaptación del niño, y no el niño adaptarse a la escuela. Logró contextualizar la relación entre educación y paz. María Montessori descubrió la universalidad del desarrollo humano.

En nuestros días, la educación Montessori se ofrece en más de 154 países de todo el mundo.

A través de las experiencias, el trabajo de observación y con ayuda de testimonios de los mismos guías, el impacto que tiene María Montessori para la educación contemporánea radica en ejes muy concretos, pero a la vez muy complejos y que dan gran campo de análisis.

Primero podríamos hablar de su intención de crear el vínculo entre paz y educación, tras vivir una cultura de guerra y donde los niños no tenían ninguna esperanza, donde la educación se transformó en una cuestión dictatorial de crear hombres-niños, y para Montessori era prioridad crear una educación para la paz. Rescatar a los niños de un contexto violento y ella creía que la educación era la alternativa a través de los ambientes preparados. Ella creía en la resignificación del mundo y del hombre. Hasta la fecha su filosofía se ve reflejada en los muros de las casas educativas Montessori. Para María Montessori el establecimiento de la paz en el mundo se necesitaba dos cosas; una nueva construcción de hombre, "*el hombre mejor*", y también la creación de un "*ambiente*" que no tenga límites para las expectativas infinitas del hombre.

"Si el hombre hubiera crecido en la salud psíquica, realizando plenamente el desarrollo de un carácter fuerte y de una inteligencia clara, no hubiera podido sufrir en si la coexistencia de principios morales contradictorios, ni tornarse simultáneamente partidario de dos justicias, una que protege la existencia y otra que la destruye; ni mucho menos cultivar en su corazón dos virtudes: el amor y el odio. De la misma manera no hubiera podido concebir dos disciplinas, una que reúne las energías humanas para construir y otra que las reúne para destruir lo que ha sido construido". (Montessori, 18, 1965)

Pareciera, y no tendría nada de malo, ver que la educación Montessori se encamina por lo romántico y quizá en el contexto actual en lo utópico. Por rescatar lo más simple y humano que es el amor por lo humano, por el niño, por el adolescente, pues en ellos esta puesta la esperanza. Actualmente el trabajo que se presenta en la educación Montessori y que tendría que recuperarse como filosofía de la educación contemporánea, es la sensación de

comunidad. Vivimos un contexto de educación individualista, competitiva y hasta regresamos años y años al conductismo. Dejó de existir una mirada del otro y los objetivos de fomentar la educación y paz es llevar al niño, adolescente a un entorno de trabajo en la transversalidad y que eso envuelva al niño y al adolescente, a que todo lo que trabaja es por y para los demás, por el otro ser, por la naturaleza y el cosmos. La organización del niño y el adolescente en las escuelas Montessori está pensada para fomentar el sentimiento de comunidad y las interacciones sociales. Todo el conocimiento englobado en el término de "educación cósmica" que más adelante profundizaremos en este apartado.

Si no se unifican todas las partes y sus procesos sociales, se fragmenta la personalidad humana y el de su cuidado. Tenemos, por ejemplo, a la familia, no forma parte de la educación pero sí de la sociedad. La familia que forma parte de la sociedad y que se pretende que se involucre en los procesos educativos de sus hijos, pero esta se encuentra aislada, descuidada e ignorada. La escuela también se encuentra apartada de la sociedad. María Montessori dice:

"No existe una concepción unitaria, un esfuerzo social por la vida, sino fragmentos que se ignoran mutuamente y que se refieren sucesiva o alternativamente a la escuela, a la familia y a la universidad concebida como escuela, la cual se hace cargo de la última parte del período educativo... Por tanto, no existe un verdadero sistema que ayude al desarrollo de la vida". (Montessori, 25, 1986).

El trabajo propuesto por María Montessori constituye un modelo educativo, y no solo un método aplicado a la enseñanza. Su concepción filosófica del aprendizaje, va de la relación entre el guía y estudiante y de la finalidad social de los procesos educativos.

¿Cómo ha impactado a los sistemas de enseñanza contemporáneos, las teorías educativas de María Montessori?

Nacida en Chiaravalle, en el año de 1870 y murió en Noordwijk, en 1952.

María Montessori fue una doctora, pedagoga italiana que renovó la enseñanza desarrollando un particular método, conocido como método Montessori, que se

aplicaría inicialmente en escuelas primarias italianas y más tarde en todo el mundo. El método proponía una gran diversificación del trabajo y la máxima libertad posible, de modo que el niño aprendiera en gran medida por sí mismo y al ritmo de sus propios descubrimientos.

Licenciada en medicina en 1896 por la Universidad de Roma y ayudante el año siguiente en la cátedra de psiquiatría de la misma universidad, María Montessori se vio impulsada por su instinto al estudio de los niños con alteraciones del desarrollo cognitivo, y advirtió inmediatamente que su problema, más que médico, era pedagógico.

Desde que María Montessori fundó la primera *Casa de niños* o *Casa dei Bambini*, en una zona popular de un barrio romano, San Lorenzo. La puso en marcha el 6 de enero de 1907, podría decirse que fue la referencia para marcar un antes y después en la educación, sobre todo en la educación infantil. *La Casa de niños* fue una auténtica transformación que, además no se basaba en ningún tipo de teoría ya prescrita en educación, sino se fue escribiendo a partir de la propia experiencia educativa.

"Actualmente, mientras el mundo se halla dividido, y se piensa en formular planes para una futura reconstrucción, la educación es considerada universalmente como uno de los medios más eficaces para llevar a cabo esta reconstrucción, porque no cabe duda de que desde el punto de vista síquico el género humano se halla por debajo del nivel que la civilización asegura haber alcanzado.

Yo también pienso que la humanidad se halla lejos del grado de preparación necesario para llevar a cabo la evolución a que aspira con tanta vehemencia: la construcción de una sociedad pacífica y en armonía, y la eliminación de las guerras. Los hombres aún no son capaces de controlar y dirigir los acontecimientos, sino que más bien son víctimas de ellos."(Montessori, 13, 1986)

¿Cómo funciona el sistema *Montessori*?, desde una perspectiva amplia y muy básica, los niños y los adolescentes se desarrollan en un "ambiente

preparado"⁴, basado en principios determinantes (autonomía; independencia; iniciativa; capacidad de elegir; desarrollo de la voluntad; y autodisciplina) con la idea de que el niño/adolescente sea su propio maestro. Montessori no quería crear genios, sino dar a cada persona la oportunidad de poder desarrollar sus propias capacidades, por sí misma y con los otros. De esta manera, ayudar a los niños a ser humanos; empáticos, conscientes, trabajadores, solidarios equilibrados e independientes tanto académicamente como espiritualmente.

"El niño está dotado de poderes desconocidos, que pueden encaminarnos hacia un luminoso porvenir. Si verdaderamente se quiere llevar a cabo una reconstrucción, el objeto de la educación debe ser el desarrollo de las potencialidades humanas. En los tiempos modernos, la vida síquica del recién nacido ha suscitado gran interés, y algunos psicólogos se han dedicado a la observación del desarrollo infantil durante las tres primeras horas después del nacimiento. Otros, tras haberlo estudiado minuciosamente, han llegado a la conclusión de que los primeros dos años de vida son los más importantes para el desarrollo del hombre." (Montessori, 14, 1986).

Pero, estos principios innovadores le crearon numerosas dificultades, hasta el punto de obligarle a tener que abandonar la Italia fascista de 1933, porque su experiencia educativa chocaba frontalmente con el sistema totalitario. El fascismo se servía de la escuela para adoctrinar a los jóvenes, los entrenaba para obedecer órdenes, y no para pensar y ser libres. Los convertía en instrumentos de guerra, y no de paz.

Durante su exilio María Montessori vivió en España, en Holanda, y en la India. En estos países desarrolló diversos programas de formación destinados a nuevos docentes. La experiencia bélica la llevó a profundizar en los temas educativos relacionados con la paz, llegando a la conclusión de que la

⁴ El espacio de la escuela debe tener la misma función o parecida a la de un museo; si seguimos su definición según el ICOM (Consejo Internacional de Museos) *"Un museo es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, y abierta al público, que se ocupa de la adquisición, conservación, investigación, transmisión de información y exposición de testimonios materiales de los individuos y su medio ambiente, con fines de estudio, educación y recreación"*. http://www.madrid.org/cs/Satellite?cid=1161230071838&language=es&pagename=Museos%2FPage%2FMUSE_contenidoFinal

educación es el único camino para construir la Paz. Precisamente por estos trabajos, fue nominada al premio Nobel de la Paz, en tres oportunidades.

María Montessori decía:

"...por paz se entiende generalmente la cesación de la guerra. Pero este concepto, puramente negativo, no es el de paz. Sobre todo, si consideramos los fines aparentes de una guerra; la paz así entendida representa más bien el triunfo final y estable. En efecto, la guerra de antaño tenía por móvil la conquista de tierras al mismo tiempo que la sumisión de los pueblos. Aunque el medio del hombre ya no sea la tierra propiamente dicha sino la organización social en sí, la cual descansa sobre mecanismos económicos, se continúa dando por cierto un móvil guerrero semejante, y las masas se dejan arrastra a la guerra bajo el imperio de dicha sugestión. Entonces, ¿por qué, ante el espectro de una invasión de la patria, las masas se levantan listas para marchar a la muerte?, ¿por que vemos a las mujeres mismas y aun hasta los niños volar a la defensa del país?" (Montessori, 2, 1965)

Su Método ya era reconocido mundialmente y la recibieron con honores. Montessori, sin abandonar su proyección internacional se dedicó a la reorganización de las escuelas de su país y siguió profundizando en el conocimiento de la Infancia.

María Montessori falleció el 6 de mayo de 1952, a la edad de ochenta y dos años en su casa de Holanda. Concluía toda una vida dedicada a la defensa de los niños. Había sido la primera mujer que obtuvo el grado de Doctor en Medicina de Italia. Se especializó en Neurología. Estudió Antropología, Filosofía y Psicología, pero, sin duda, lo esencial de su legado para el Siglo XXI, radica en su continua búsqueda científica, y en su permanente deseo de conocer más y mejor los secretos de la Infancia en el resto de los planos de desarrollo.

El trabajo propuesto por María Montessori constituye un modelo educativo, y no solo un método aplicado a la enseñanza. Su concepción filosófica del aprendizaje, va de la relación entre el guía y estudiante y de la finalidad social de los procesos educativos.

Basado en estas ideas, el método Montessori desarrolla herramientas específicas y materiales educativos que están presentes en el trabajo de todas las instituciones que siguen sus planteamientos. Por ello, el conjunto de ideas y lineamientos desarrollados por ella se conoce también como "Filosofía Montessori".

Hablar desde una perspectiva de lo sociológico, es hacer referencia del desarrollo del potencial humano, un potencial humano que podría transmitirse no solo a lo educativo, sino a todos nuestros ámbitos en la vida cotidiana. Tomar de ejemplo la filosofía Montessori y que se vea reflejada en nuestros actos sociales. Sobre todo, desmentir las grandes creencias del docente, de su deber ser y su idealización por lo que cree que debe saber el estudiante y como debe responder ante nuestros "conocimientos y enseñanza", y el cómo debe comportarse dentro de la institución educativa.

María Montessori desarrollo dos interesantes esquemas para explicar las diferentes etapas del desarrollo humano, desde el nacimiento hasta los 24 años aproximadamente. Esta idea se denomina los Cuatro Planos de Desarrollo Montessori. Pocos años antes de su muerte, María Montessori dejó patente la importancia de la educación en los primeros años de la infancia del niño.

Con esos primeros años nos referimos de los 0 a los 6 años, pero más concretamente de los 0 a los 3 años. Cada periodo es indivisible y conviene prestar atención en cada uno de los procesos evolutivos y las necesidades del niño y la niña. Es importante recordar que cada niño tiene su propio ritmo que hay que respetar.

Es por eso por lo que, en escuelas Montessori existen tres etapas educativas continuas, de los 18 meses a los 3 años que es Comunidad Infantil y de los 3 a los 6 años que es Casa de niños. Continuarían con Taller I de 6 a 9 años y Taller II de 9 a 12 años y *Montessori Adolescent Program* de 12 a 18 años.

Gracias a la observación de María Montessori, pudo comprender la importancia de los periodos evolutivos desde la infancia a la madurez. Y cómo cada periodo

representa características totalmente distintas pero todas conectadas, cada uno influye en el aprendizaje del otro.

Los cuatro planos del desarrollo representan:

- Infancia: 0 a 6 años.
- Niñez: 6 a 12 años.
- Adolescencia: 12 a 18 años.
- Madurez: 18 a 24 años.

Para explicarlas, creó dos esquemas gráficos. “El ritmo constructivo de la vida” y “El bulbo”. Gracias a estos esquemas entendemos que el niño y la niña se diferencian del adulto porque está en constante aprendizaje y crecimiento.

Gráfico 1: El ritmo constructivo de la vida

Cómo se puede observar es un esquema geométrico donde se diferencian claramente los cuatro planos de desarrollo Montessori. El primero y el tercer periodo son de color rojo, y el segundo y el cuarto de color azul.

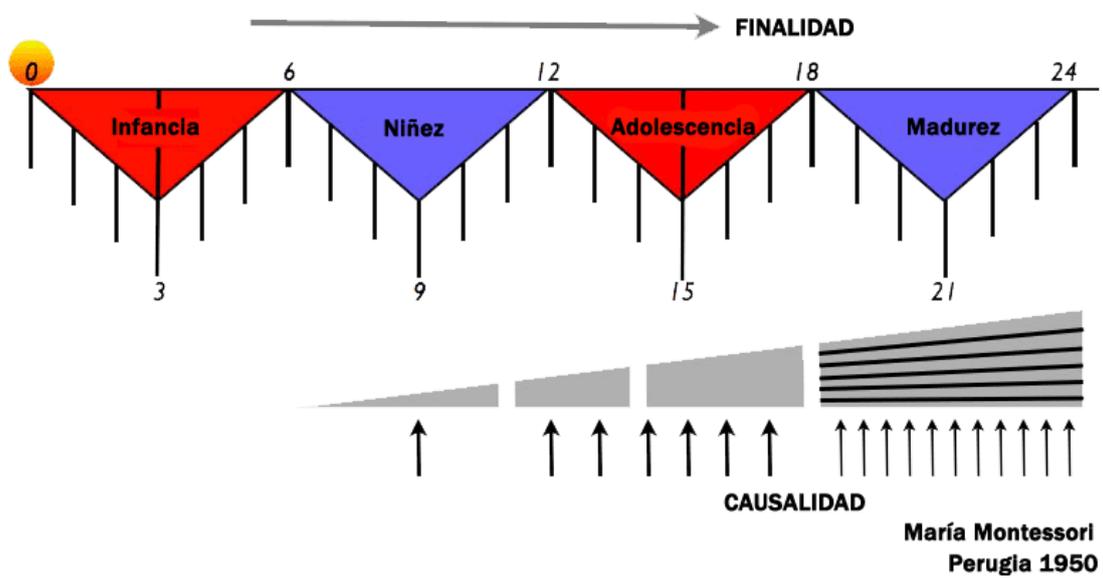
Los del color rojo son los periodos más importantes, la infancia y la adolescencia, representa la creatividad, la construcción y los cambios físicos y psicológicos. En cambio, el color azul son fases de asentamiento, calma, estabilidad y del desarrollo de las habilidades de la etapa anterior, identifican la niñez y la madurez.

En la etapa de 0 a 3 años existe una progresión y un aumento de las sensibilidades y en la etapa de 3 a 6 años representa la regresión, para luego volver a la progresión de 6 a 9 años y así consecutivamente. Se representan en los picos, 3, 9, 15 y 21 años.

Sobre todo, porque en este proceso de la adolescencia, María Montessori habla del tercer plano, donde el adolescente busca desarrollarse en un ámbito más, espiritual, social, ético y moral, un plano de desarrollo más emocional que académico. Su lado humanístico se despierta, busca cómo puede aportar a la sociedad, comienza con sus propios argumentos, dudas e interrogaciones,

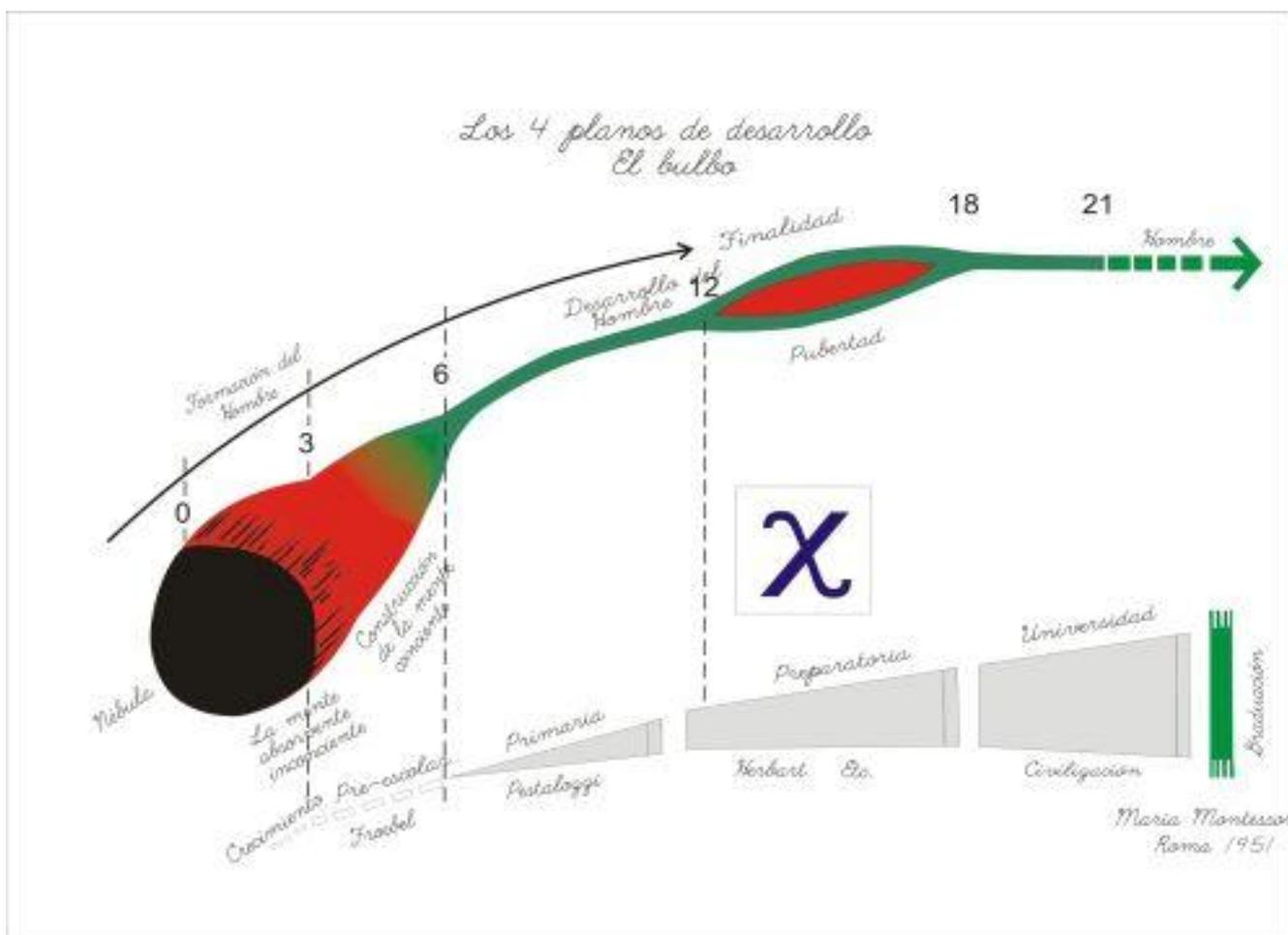
parte del objetivo de esta etapa de desarrollo, busca que el guía le ayude a "expresarse por sí solo".

Figura 1:



Fuente: <https://www.montessoridelbosque.com/los-planos-desarrollo/>

Figura 2:



Fuente: <https://www.montessorivillage.es/planos-de-desarrollo-montessori/>

La visión de María Montessori se basa en la finalidad basada en la naturalidad del ser humano. La finalidad es que el niño y la niña se construyan a sí mismo como hombre y mujer.

Figura 2: El Bulbo

Este esquema es mucho más representativo de las necesidades de los niños y niñas, se da más peso al plano de la infancia, de 0 a 3 años. Y la infancia y la adolescencia son los dos planos más delicados e importantes y que hay que prestar más atención. Y de forma más gradual hay una transición de 3 a 6 años.

El ritmo de desarrollo y el crecimiento va disminuyendo hasta el cuarto plano de desarrollo Montessori. Y como ocurre con el esquema anterior, hay una comparación con el sistema educativo tradicional.

La masa negra representa la inconsciencia que va creciendo porque por medio de la educación conseguimos fomentar la energía para desarrollar todos sus talentos.

Cuatro planos de desarrollo Montessori:

Vamos a explicar los distintos periodos del desarrollo de la infancia según María Montessori. Para que adquieran todas esas habilidades tienen que tener un ambiente adecuado a su etapa evolutiva.

Infancia:

La mente absorbente del niño se produce de los 0 a los 6 años, en este plano prima la creatividad y el cambio. Es la etapa de “ayúdame a hacerlo solo” y de los periodos sensibles del lenguaje, del orden, desarrollo del movimiento y refinamiento de los sentidos. Gracias a esta etapa sientan las bases de su personalidad.

María Montessori lo divide en dos sub-planos:

De 0 a 3 años que representa la mente inconsciente. El niño adquiere constantemente conocimientos de manera inconsciente. Por tanto, se desarrolla el lenguaje, refinan sus movimientos, toman conciencia de sus sentidos.

Es la etapa de regresión de 3 a 6 años, empiezan a diferenciar entre lo real y lo irreal, mediante el juego libre adquieren todo su potencial y desarrollo. Tales como la concentración, la memoria o la voluntad.

Niñez:

El niño comienza a adquirir el razonamiento y abarca de los 6 a los 12 años. En esta etapa, se desarrolla el pensamiento abstracto y se define por la estabilidad. Gracias a la adquisición de la información del periodo anterior puede dar respuesta a cuestiones tales como el “por qué, cómo, cuándo”. Se afinan las relaciones sociales, comienzan a interesarse por temas más complejos y a desarrollar la moralidad y la justicia.

Adolescencia:

El periodo de la mente humanística, de 12 a 18 años que es donde se llevo a cabo la investigación; comienzan a darse cuenta de su contribución a la sociedad y a entender a la humanidad. Es la etapa de “ayúdame a expresarme solo”, el periodo de reafirmación y de empezar a cuestionarse temas de la vida.

De 12 a 15 años es la etapa de la pubertad con grandes cambios físicos y psicológicos. Comienzan a sentir inseguridad y duda y es la etapa de la explosión hormonal y emocional. También, adquiere la capacidad de cooperación y desarrollo social.

La adolescencia, de 15 a 18 años, es el periodo de consolidación, de adquisición de sus propios intereses y crecimiento de inquietudes personales con respecto al mundo adulto para adquirir responsabilidad social.

Madurez:

Comprende de los 18 a los 24 años para concluir en la madurez plena del cerebro. El joven se convierte en adulto y comienza a adentrarse en la sociedad para adquirir estabilidad emocional y social. También es un periodo de desarrollo estable, “ayúdame a mantenerme solo”.

Estas son los planos de desarrollo Montessori que tenemos muy presente en la observación dentro de la escuela.

Es importante hacer referencia a Montessori, no solo por el trabajo aquí descrito, sino por el impacto que ha generado a la educación contemporánea.

María Montessori bajo el contexto que vivió, un periodo de guerra tras guerra logró cambiar los parámetros educativos existentes hasta ese momento, poniendo al niño como el protagonista de todo el proceso educativo. Primero, porque creó nuevos materiales con el objetivo de favorecer el auto aprendizaje. Y después, porque puso la escuela al alcance del niño, pensando que debía ser la escuela, la que buscara la adaptación del niño, y no el niño adaptarse a la escuela. Logró contextualizar la relación entre educación y paz. María Montessori descubrió la universalidad del desarrollo humano.

En nuestros días, la educación Montessori se ofrece en más de 154 países de todo el mundo.

A través de las experiencias, el trabajo de observación y con ayuda de testimonios de los mismos guías, el impacto que tiene María Montessori para la educación contemporánea radica en ejes muy concretos, pero a la vez muy complejos y que dan gran campo de análisis.

Primero podríamos hablar de su intención de crear el vínculo entre paz y educación, tras vivir una cultura de guerra y donde los niños no tenían ninguna esperanza, donde la educación se transformó en una cuestión dictatorial de crear hombres-niños, y para Montessori era prioridad crear una educación para la paz. Rescatar a los niños de un contexto violento y ella creía que la educación era la alternativa a través de los ambientes preparados. Ella creía en la resignificación del mundo y del hombre. Hasta la fecha su filosofía se ve reflejada en los muros de las casas educativas Montessori. Para María Montessori el establecimiento de la paz en el mundo se necesitaba dos cosas; una nueva construcción de hombre, "*el hombre mejor*", y también la creación de un "*ambiente*" que no tenga límites para las expectativas infinitas del hombre.

"Si el hombre hubiera crecido en la salud psíquica, realizando plenamente el desarrollo de un carácter fuerte y de una inteligencia clara, no hubiera podido sufrir en sí la coexistencia de principios morales contradictorios, ni tornarse simultáneamente partidario de dos justicias, una que protege la existencia y otra que la destruye; ni mucho menos cultivar en su corazón dos virtudes: el amor y el odio. De la misma manera no hubiera podido concebir dos disciplinas, una que reúne las energías humanas para construir y otra que las reúne para destruir lo que ha sido construido". (Montessori, 18, 1965)

Pareciera, y no tendría nada de malo, ver que la educación Montessori se encamina por lo romántico y quizá en el contexto actual en lo utópico. Por rescatar lo más simple y humano que es el amor por lo humano, por el niño, por el adolescente, pues en ellos esta puesta la esperanza. Actualmente el trabajo que se presenta en la educación Montessori y que tendría que recuperarse como filosofía de la educación contemporánea, es la sensación de comunidad. Vivimos un contexto de educación individualista, competitiva y hasta regresamos años y años al conductismo. Dejó de existir una mirada del otro y los objetivos de fomentar la educación y paz es llevar al niño, adolescente a un entorno de trabajo en la transversalidad y que eso envuelva al niño y al adolescente, a que todo lo que trabaja es por y para los demás, por el otro ser, por la naturaleza y el cosmos. La organización del niño y el adolescente en las escuelas Montessori está pensada para fomentar el sentimiento de comunidad y las interacciones sociales. Todo el conocimiento englobado en el término de "educación cósmica" que más adelante profundizaremos en este apartado.

Resumir los procesos educativos, sociales, culturales y de adaptación del ser humano y en especial del niño y/o el adolescente significaba, "felicidad y tranquilidad" para Montessori era encontrar el equilibrio interno que crea y establece la seguridad en el niño.

Los mecanismos escolares son extraños a la vida social contemporánea del mismo modo que se halla excluida con sus problemas, del campo educativo. El

mundo de la educación parece ser un ente extraño, lejano y anubarrado. En una institución social de tanta tradición obsoleta, es difícil que pueda ser modificada por las vías oficiales, solo fuerzas exteriores podrán modificar los procesos sociales que ocurren dentro de esas “aprisionantes” paredes.

Sería casi por obligación explorar una alternativa a los modelos ya establecidos que la educación tradicional dicta, para desarrollar potenciales agentes de cambio social y cultural, no solo estudiantes sino también docentes y especialistas en educación.

Es por ello que se han ido identificando las características de la filosofía y del modelo educativo Montessori, a partir de un enfoque desde la sociología de la educación y a partir de la experiencia laboral incursionada en MAP (*Montessori Adolescent Program*).

Capítulo III:

La escuela

La sociedad no solo se ha convertido en un estado de máxima complicación y contrastes extremos, sino que ahora se ha enfrentado a una crisis en la que la paz del mundo y la propia civilización están amenazadas.

Si bien el progreso material ha sido extremadamente rápido y la vida social se ha transformado por completo, las escuelas se han mantenido en una especie de desarrollo detenido, organizado de una manera que no puede haberse adaptado bien ni siquiera a las necesidades del pasado, pero que hoy en día está en contraste con el progreso humano. La transformación de la escuela y quizá la educación secundaria, puede que no resuelva todos los problemas de nuestro tiempo, pero ciertamente es un paso necesario y una contribución práctica, aunque limitada, a una sociedad de reconstrucción que se necesita con urgencia. Todo lo que concierne a la educación asume hoy una importancia de tipo general, y debe representar una protección y una ayuda práctica al desarrollo del hombre; es decir, debe apuntar a la mejora del individuo para mejorar la sociedad. Facilitar un sentido de autosuficiencia física, mental y espiritual es clave para el éxito de los jóvenes en transición, ya sea de la familia a un grupo social más amplio o de la adolescencia a la edad adulta social.

Los seres humanos en comunidad pueden juntos elevar la belleza y la utilidad de la naturaleza, también cada uno de nosotros, como individuos, debe elevarse a un estado más alto que el natural. Su éxito genera confianza y más acción. Con ese fin, Montessori dedica las últimas páginas del ensayo de Erdkinder a una discusión de las formas en que los participantes de Erdkinder pueden involucrar a la sociedad en general en varios contextos, incluida la interacción social, la cooperación estructural y las transacciones económicas.

En el mundo moderno, parece decir Montessori, no es suficiente que las escuelas capaciten a los jóvenes para conseguir un trabajo. De hecho, las reformas de Montessori para la educación secundaria capacitan a los jóvenes

para que creen ocupaciones por sí mismos, moviéndose con una confianza nacida de la conciencia, la perspicacia y la madurez.

Educación Cósmica:

Hoy en día se habla del aprendizaje significativo, las inteligencias múltiples, los currículos trans disciplinarios, el pensamiento complejo y demás. La educación cósmica es un concepto desarrollado por María Montessori que engloba todas las ideas pedagógicas de manera natural y unificada, que incluso contempla el desarrollo del espíritu humano.

María Montessori entendía que la "Educación Cósmica" podía ayudar a los niños a entenderse a sí mismos y vivir de acuerdo a la sabiduría del universo. El objetivo de la "Educación Cósmica" es el de guiar al individuo hacia un análisis de la pregunta inicial ¿Quién soy? Esta pregunta inicial, llevará al niño a respuestas que tengan que ver con su identidad, con conocerse.

Uno de los primeros aspectos de esta visión *cósmica*, comienza con, la forma de entender el mundo; y la propia grandeza de Montessori tiene que ver con su forma de ver el mundo y el ser humano. Para que exista tal orden cósmico, y para el mantenimiento y la continuación de la creación en general, encontramos muchos agentes en acción y entre ellos encontramos a los seres humanos. Prácticamente todos estos agentes de la creación, o agentes cósmicos, actúan y trabajan de manera inconsciente: solo la humanidad tiene el potencial de actuar conscientemente.

El tercer aspecto, el de la educación cósmica, se puede considerar como el aspecto operacional: tomar conciencia de los diferentes tipos de trabajo cósmico que realizan los distintos agentes y de las interdependencias e interrelaciones involucradas, y así desarrollar la propia visión cósmica; convertirnos nosotros mismos en participantes activos conscientes y, por lo tanto, participar más plenamente en el plan cósmico o la organización cósmica del trabajo.

La visión Montessori del mundo tiene una dimensión cósmica porque es todo inclusivo: Montessori mira el mundo, ve el mundo a una escala muy grande, es decir, al nivel del universo con todas sus interrelaciones. Existe el mundo inorgánico que está ecológicamente anhelado de innumerables formas con la biosfera que, a su vez, se vincula con los seres humanos o con la psicosfera.

Este sentido cósmico impregna todo el trabajo de Montessori, tanto su pensamiento como su enfoque educativo para todos los diferentes planos o etapas del desarrollo del ser humano: desde el nacimiento sin violencia, a la comunidad infantil, a la escuela primaria a la comunidad Erdkinder para adolescentes.

El propósito "máximo" puede entenderse claramente si pensamos en el mundo como una gran casa, una casa cósmica, donde todos los trabajos relacionados con la gestión de la casa se han dividido y compartido. Así entendido, expresado así, el plan cósmico consiste en realidad en una estructura integrada u organización cósmica donde todos los existentes tienen tareas que cumplir, su trabajo cósmico que cumplir.

Es aquí donde aparecen dos términos de gran importancia en el Método Montessori, y referentes a la "Educación Cósmica", dado su significado, como son: la Mneme y la Horne. Entendemos la Mneme como esa identidad presente que se relaciona con el pasado de cada individuo, con el pasado del niño. Soy un ser único e irrepetible, resultado de millones de coincidencias producidas durante millones de años. Y la **Horne**, que es la contribución que el individuo, que el niño puede hacer para la conservación y el mejoramiento del mundo en el que vive. Por lo tanto, la "Educación Cósmica" ayuda al niño a saber quién es desde un plano individual y colectivo, y lo prepara para un trabajo en la mejora del mundo en el que vive, también desde un plano individual y colectivo.

De esta manera el niño irá formándose como persona a través de un proceso que él mismo está construyendo, y, sobre todo, que entiende, porque está siendo partícipe y protagonista de su aprendizaje.

Montessori dice que todos los agentes cósmicos son guiados por una intelectualidad universal que usa el hogar, ese impulso, urgencia o impulso, aunque inconsciente, hacia la evolución, el funcionamiento propio y la autorrealización total. Si esto es así, entonces la idea Montessori de finalidad y fenómenos sintrópicos (donde vemos un proceso que conduce de lo simple, de lo homogéneo, a lo complejo y diferenciado y, por lo tanto, a lo que es cada vez más altamente ordenado) también involucra a los no vivos. Y todo esto me recuerda, en cierto modo, a otro individuo destacado.

Nada ni nadie puede aprender por uno mismo. El deseo de aprendizaje continuo es intrínseco del ser humano. Otra cosa muy diferente es que consideremos, aprendizaje a la simple transmisión de contenidos.

Montessori considera la esfera de la vida, la biosfera, como una parte íntima del cuerpo de la Tierra; y la función de la vida es crecer con la Tierra para trabajar no solo para sí misma, sino también para el mantenimiento y la transformación de la Tierra. Así, la Vida también es una de las fuerzas creativas del mundo, una energía con sus propias leyes especiales.

Cuando se trata de seres humanos, el principal agente espiritual y la Tarea Cósmica de los seres humanos, Montessori distingue entre un adulto y un niño, ya que sus tareas son muy diferentes y, en consecuencia, también lo es su trabajo.

La Tarea Cósmica del niño y del adolescente es construir el ser humano mismo, construir un hombre que construya la paz, un hombre adaptado al mundo en el que vive. La mayor responsabilidad de su tarea recae en el niño de los primeros años y eso tendrá repercusiones en su adolescencia y adultez.

Un trabajo tan enorme de creación y construcción, sobre el que está más allá del poder de cualquier otra época, solo es posible con el poder de lo que Montessori llama la mente absorbente; con la guía de esos atractivos irresistibles de duración limitada, que Montessori llama los períodos sensibles; y con el impulso de una energía creativa increíble. Usando sus manos, ese maravilloso don humano, el niño explora su mundo, desarrolla su poder mental

y se construye a sí mismo y, en última instancia, al ser humano adulto. Somos cada uno, como dice Montessori, "el hijo del niño" que alguna vez fuimos.

El adulto, en cambio, cuya Tarea Cósmica es contribuir al mantenimiento y desarrollo de la Tierra, a la creación, modifica y transforma el entorno, construyendo un mundo nuevo siempre nuevo, "un entorno civilizado supranacional" que va más allá de la naturaleza primordial. Es decir, los adultos construyen una civilización en constante evolución y que implica una continua modificación y enriquecimiento de su "territorio espiritual".

La Educación Cósmica ayuda a los niños a adquirir una visión cósmica del mundo, una visión de la unidad y finalidad del mundo, una visión que da sentido y propósito. Esta visión abarca tanto el espacio como el tiempo; es decir, los niños aprenden a comprender el mundo tanto en su desarrollo evolutivo como en su funcionamiento ecológico.

La educación cósmica le da al estudiante la oportunidad y la libertad de explorar, estudiar y adquirir conocimiento del universo no solo en su globalidad, sino también en su complejidad; y aprenden a apreciar cómo las diversas fuerzas cósmicas, siguiendo las leyes de la naturaleza, trabajan e interactúan de tal manera que nuestro universo es de estructura y orden.

En consecuencia, los niños se vuelven cada vez más conscientes, no solo de la importancia del trabajo, sino también de la importancia del trabajo que beneficia a los demás, que contribuye al bienestar de los demás, y llegan a ver cuánto ellos también han recibido. y seguir recibiendo.

La educación cósmica también significa un tipo de enfoque de la cultura muy diferente. Con este enfoque, pasamos del todo al detalle; cada detalle es, o podría referirse al conjunto; el conjunto está formado por partes ordenadas; y por último la especialización del conocimiento e interdisciplinariedad, desarrollándose simultáneamente, integrarse y complementarse.

Una vez que Montessori dice:

"...así, el camino conduce desde el todo a través de las partes hacia el todo. De esta manera, el niño aprende a apreciar la unidad y la

regularidad de los eventos cósmicos. Cuando se abra esta visión, quedará fascinado hasta tal punto que, valorará las leyes cósmicas y su correlación más que cualquier simple hecho. Así el niño desarrollará una especie de filosofía, que le enseña la unidad del universo. Esto es precisamente lo que organiza su inteligencia y le da una mejor comprensión de su propio lugar y tarea en el mundo, y al mismo tiempo presenta una oportunidad para el desarrollo de su energía creativa." (Montessori, 29, 1991).

Todas las cosas en la naturaleza tienen un patrón al que se ajustan y todas ellas siguen un plan en el que se entretajan para formar un universo en equilibrio. Funcionan para la preservación del todo de acuerdo con un plan y para la preservación de las especies de acuerdo con un patrón: así se logra el orden y la armonía en la naturaleza.

Al analizar y concluir los conceptos básicos de la "Educación Cósmica", debemos recordar, que su aplicación en la educación "no está al servicio de ningún credo político o social, y el maestro debe trabajar, sino al servicio del ser humano completo, capaz de ejercer en libertad una voluntad y un juicio auto-disciplinado, no enajenado por los prejuicios y distorsionado por el miedo y la imposición autoritaria. De eso se trata la comprensión cósmica.

Mi labor:

Como guía generalista Montessori estoy encargado del área de humanidades y lenguaje. A parte de supervisar las distintas áreas para apoyar a los demás guías y mejorar el ambiente para un mejor desarrollo del adolescente. Tuve la oportunidad de acompañar a los estudiantes a la Odisea, participando en la planificación de las actividades y siendo parte del ritual de apadrinamiento del Clan de Árbol. Debo decir que es algo inigualable para el sistema educativo a nivel de educación secundaria. La respuesta tan positiva y receptiva de los estudiantes, el acompañamiento de los nuevos y la sensación de pertenencia y de comunidad, es tan tangible como sentir la lluvia. A partir de mis conocimientos como sociólogo de la educación se concretaron proyectos para la preparatoria, hay un concepto importante en Montessori, que es el de "pedagogía de lugar". (Orr, 262, 2011). Dicho concepto se presenta en las

humanidades y ocupaciones, se buscan lugares de aprendizaje vivencial fuera de los muros escolares, que tengan relación con los temas del bimestre. Por ejemplo; "El Valle del Indo". Se hizo una pedagogía del lugar a la Marquesa. Los estudiantes tuvieron un contacto directo con una zona enriquecida por agua al igual que el Valle del Indo y crearon un trabajo de conciencia del uso del agua en esa época. Al finalizar crearon un proyecto de arquitectura social para desarrollar un sistema de conductos fluviales a escala de la marquesa, encausando el agua a las comunidades más cercanas.

Dicho concepto se realizó en la preparatoria, pero a una escala mayor. El proyecto consistía en que los estudiantes tendrían que pasar 6 meses analizando y estudiando un lugar de la Ciudad de México. Se realizó en dos localidades, Ciudad Universitaria y el Centro Histórico. El análisis de las pedagogías del lugar sería por proyectos y por las áreas; históricas, sociales económicas, arquitectónicas y culturales. Mi área encargada era la de analizar las prácticas de la vida cotidiana a partir de un estudio sociológico de las prácticas culturales y económicas de las pedagogías del lugar ya mencionadas.

La propuesta final de los estudiantes fue desarrollar junto con las tecnologías un código QR distribuido en distintas sedes de los lugares, para que la gente pudiera escanear su código QR y lograr escuchar el transcurrir diario de dichos lugares. Desde vendedores ambulantes, sexoservidoras, misas, clases, guías de museo, pláticas entre guardias de seguridad y muchas otras. El objetivo; concientizar sobre las prácticas cotidianas y recuperar las relaciones humanas para lograr una empatía con cada una de las personas que se desenvuelve en estos espacios, dándoles una voz y un reconocimiento.

La educación como un proyecto social y político, que busque la defensa de los derechos humanos, la autogestión y autonomía, la sustentabilidad, así como la inclusión y equidad en los espacios educativos, son acciones identificadas en las experiencias en adolescentes Montessori que buscan la transformación o creación de dichas prácticas, con el fin de incidir algún tipo de cambio en las estructuras institucionales, en los acuerdos internacionales, en las políticas modernizadoras, en la oferta cultural y educativa del país.

La pedagogía Montessori es un modelo educativo, que conlleva toda una concepción del mundo, de una perspectiva ética, social, política, pedagógica, espiritual, emocional y artística. Una alternativa a un sistema educativo hegemónico.

Un proceso que acompaña a la pedagogía Montessori y que acompaña a estos modelos que responden ante una crisis educativa, social-política y económica. Es el estudio sociológico de Rudolf Steiner (Sollano, 456, 2013) con su teoría de antroposofía como una asociación para trabajar en pro de un nuevo ordenamiento de la sociedad de acuerdo a los lineamientos que definirá para tal acción, un nuevo orden social. Así como María Montessori en este orden definió una nueva estructura social basada en la ley fundamental de la ciencia espiritual, la cual consistía en alcanzar el bienestar social a través del trabajo; es decir, la capacidad del trabajo humano debía deslindarse de lo económico, de la mercancía, para ser lo que es, parte de la esencia del humano, diría Montessori, lo que le da dignificación al hombre.

La formación del adolescente independiente de los intereses económicos de las empresas y el Estado. Individuos que no respondan a los paradigmas opresores de un Estado en decadencia continua, si no hombres que se eduquen a partir de la vida misma y para la vida.

Día a día:

Todas las clases que se dan en MAP son multigrado y son por proyectos. Estas se dividen en:

- Humanidades
- Ocupaciones
- Matemáticas
- Inglés
- Arte
- Biología
- Mente Salvaje (Literatura-lenguaje)
- Foro de la paz

Todos los proyectos que se trabajan son bimestrales, y se dividen las semanas por humanidades y ocupaciones, dos semanas de humanidades y luego se interrumpen por dos semanas de ocupaciones y así sucesivamente durante el bimestre. Las demás clases tienen horarios establecidos. A excepción del miércoles, ya que ese día, es, de talleres. Cada Montessori maneja distintos talleres, pero los que se imparten en esta escuela son: kayak, arte, ajedrez, sustentabilidad, teatro, coro, ensamble, danza y microeconomía.

Humanidades y Ocupaciones:

El concepto de humanidades y ocupaciones tiene como objetivo, proveer de experiencias de vida e intelectuales reales en las que el estudiante pueda ver y realizar su aplicación de lo que se está viendo y aprendiendo.

Deberán utilizar las habilidades y capacidades para adquirir algo productivo tanto en lo educativo, social y económico.

Los estudiantes experimentan la importancia de la comunidad a través de los proyectos comunes y desarrollar habilidades para la vida. También satisfacer su profunda necesidad a esta edad de ser útiles de manera física.

Ocupaciones:

La integración de las partes en el todo es la respuesta a la integración social, pero ya no hablamos de clasificación y conceptos. Hablamos de experiencia. Hablamos de espacios de vida. Hablamos de la relación entre los animales, el campo, la tienda, el jardín y la cocina.

Las ocupaciones complejas (tareas similares a las de los adultos) requieren colaboración, división del trabajo, puesta en común colectiva de diversos conocimientos y habilidades de expertos, que constituyen roles responsables. Cada ocupación forma una pequeña comunidad dentro de la comunidad para hacer algo en colaboración. La división del trabajo en una tarea permite la aplicación de talentos individuales.

La ocupación les da a todos una visión global de toda la Pequeña Comunidad: las tareas son más grandes de lo que una persona puede hacer; todos deben tener la opción de ayudar. Esto permite que todos experimenten la

interdependencia de las contribuciones individuales. Por tanto, la armonía social apoya el crecimiento individual.

Finalmente, las ocupaciones facilitan la colaboración entre el trabajo manual e intelectual, que son parte del ser una persona completa. La conexión mano / mente crea una apreciación de la interdependencia de la organización social basada en la realidad de la granja y sus componentes físicos.

No solo en la granja se pueden trabajar ocupaciones, sino que todas comienzan en la casa / escuela. Empieza a crear grupos más pequeños y en constante cambio dentro de la comunidad. Algunos trabajos son individuales, algunos en parejas, otros en grupos, pero todos requieren conocimientos prácticos y tienen un objetivo real: hay estudio de estanques, conservación de alimentos, manejo de bosques, máquinas simples, permacultura, nutrición, astronomía, abejas, gallinas, orgánicos jardinería, puentes, clima, estudio de bosques, desarrollo humano y algunos.

Cada ocupación también requiere investigación en las ciencias; zoología, botánica, química, ciencias físicas, mantenimiento del hogar, economía, arqueología, relacionada tanto con la historia como con la cultura. La interfaz de todas las ocupaciones aumenta el potencial de información comunitaria compartida.

¿Cómo funciona? Cada guía desde un principio escoge sus temas a desarrollar y enseñar durante los bimestres, todos con relación a 4 de los grandes periodos de la historia, "las civilizaciones antiguas, la edad media, la edad moderna, y la edad contemporánea". Por poner un ejemplo de civilización antigua está, "el Valle del Indo, o las civilizaciones celtas, en la edad media, "Mayas, o Roma", para la moderna esta, los grandes descubrimientos del mundo, o la historia de las religiones, y para el último periodo histórico, siempre va en relación con las grandes emancipaciones y todo lo relacionado al hombre con la sociedad y su búsqueda por la paz, por ejemplo, "la emancipación de América Latina y África contemporánea. Cada estudiante por votación secreta escogerá la humanidad en la que quiere participar durante el bimestre y así se dividen los grupos. Esto mismo sucede, pero para las ocupaciones. Los estudiantes escogen un tema con relación a las ciencias, un ejemplo,

"conservas", "primeros auxilios", "mascotas", donde todos los temas, biología, física química y matemáticas se integran en los temas de ocupaciones.

Humanidades:

La reparación de las brechas y el llenado de las lagunas se refieren a la conexión entre las culturas individuales en el estudio de la historia. Al enseñar historia, enfatizamos la cronología de lugares individuales que son específicos de la cultura pero que tienen etapas de desarrollo que son universales: la etapa temprana, que es agrícola (la conexión con la tierra); la etapa clásica, con el surgimiento de la ciudad; la etapa de transición, cuando las regiones debaten cómo van a formar una unión o constitución federal; y, finalmente, la unificación o etapa adulta, que suele desembocar en la explosión de la cultura.

Para la secuencia de culturas individuales e historias nacionales a lo largo del tiempo y el espacio, hay un efecto acumulativo. Se guía a los participantes para que pregunten hacia dónde se dirige la historia, y esto significa que la gran extensión de las culturas históricas apunta a alguna parte.

Y luego están los problemas emocionales del esfuerzo humano. A lo largo de la historia, la humanidad ha luchado por los derechos humanos básicos y ha experimentado la tragedia del racismo, de los prejuicios étnicos y religiosos. Estudiar los desafíos morales y las deficiencias de la humanidad, así como sus mayores triunfos, es comenzar a encontrar buenas respuestas a preguntas muy difíciles. Al buscar la comprensión de un período en la historia, uno encuentra puntos de inflexión, autoexpresión y vuelos de emoción, que a los adolescentes realmente les encanta dramatizar y sobre ellos construyen su propio sentido de las luchas de la vida y las conversiones de personalidad.

Las primeras dos semanas corresponden a humanidades, el guía comienza con una de las primeras lecciones; La presentación impresionista, donde el guía expone el tema a ver, creando un *ambiente preparado*, el estudiante se sienta en el piso a escuchar. El objetivo como su nombre lo dice es, impresionar al estudiante, cautivar y atraerlo, para que por sí solo busque el conocimiento del tema a ver, que descubra por sí solo, sin que el adulto imponga.

Le sigue, el trabajo independiente a cargo del adolescente, la parte más importante de la lección de los tres periodos.

Y en el tercer parte, viene la observación y evaluación discreta por parte del adulto, el adolescente al finalizar el bimestre, demostrara su *maestría* en el tema, con una presentación de un personaje, relacionado con el tema, y a parte un proyecto que haya querido desarrollar.

Ambiente preparado:

El ambiente preparado, es un espacio creado por el adulto y el adolescente, es creado con el objetivo que el adolescente progrese y evolucione socialmente, un espacio que pueda amar, un espacio que inspire al trabajo. El ambiente preparado genera un ambiente positivo y de cooperación. Debe de tener oportunidad de trabajar en comunidad y se en soledad. El adolescente necesita ayuda para traducir sus ideas a la vida diaria. El ambiente preparado se construye para satisfacer las demandas del estudio y del trabajo. Por todo esto es que, el ambiente preparado y apropiada prepara el escenario para el deseo y no la reproducción, memorización y/o transferencia del conocimiento.

Estas grandes lecciones dentro de las humanidades y ocupaciones, deben englobar todas las situaciones sociales, culturales, económicas, científicas, políticas, biológicas del mundo, su relación con los otros y con la naturaleza, su relación con la humanidad y con la ciencia, el lenguaje con las matemáticas, el arte con la física, todo esto María Montessori le llamaba "*Educación Cósmica*."

Seminario socrático: actividad solemne

El seminario es la maquina fundamental que guía y da pie a toda la adolescencia. Representa el pensar a través de la mayéutica, y lograr tener conversaciones con el adolescente en su más fino pensar.

Sin duda, uno de los hechos más importantes en MAP es el "*seminario socrático*". Durante todo el año, los estudiantes deben de leer 10 libros clásicos, divididos de tres a cuatro semanas, más otras lecturas obligatorias que van rotando para que las generaciones no repitan lecturas. Una de esas lecturas fundamental para los de primero, es el de, "Esperanza para las flores" por Trina Paulus. Hace una reflexión de no seguir a los demás, tener

independencia y criterio y a pesar de lo desesperanzador que pueda estar el mundo, cambiarnos, transformarnos y emprender el vuelo como mariposas.

Otra de las lecturas obligadas es una conferencia, "Reinventando la cortesía" de Larry Schaefer, reflexiona acerca de la falta de "cortesía" en nuestro siglo, esa falta de empatía y solidaridad por parte de los adolescentes. Todos los jueves del año a la última hora, se presenta el "*seminario socrático*"⁵ con el libro que le corresponde a cada grupo. Los integrantes se sientan en círculo, con hoja en mano y sus preguntas listas, pueden ser preguntas factuales e interpretativas. Cada estudiante debe de realizar sus preguntas factuales primero, y hacia su derecha contestarlas, comienza a subir el nivel de discusión conforme llegan a las preguntas interpretativas, mostrando gran nivel de interpretación filosófica y análisis.

La lectura es algo que se ha ido perdiendo, no hay mayor interés que el de la memorización. El problema actual de la falta de lectura en México es una problemática social que tiene distintos ejes y que está unido al sistema escolarizado, que quita el gusto de leer a los niños y a los adolescentes al someterlos a una serie de disciplinas absurdas, cuando en realidad podrían disfrutar directamente de los libros. Leer por gusto es algo que se contagia, como todos los gustos, viendo a los entusiastas sumergidos en un libro, o escuchando el relato de sus aventuras.

Microeconomía:

Esta última es de mucha importancia pues en el taller de microeconomía se realizan productos para su venta y con el dinero recaudado los chicos pueden tener mejores proyectos y material que ellos mismos de forma autónoma adquieren. En términos de apoyar el desarrollo del individuo, se busca apoyar la formación de la identidad, la independencia emocional, la independencia económica, la autoconfianza, la salud física, la capacidad intelectual, el equilibrio espiritual, la conciencia del tiempo y el lugar de uno en la historia y la cultura, todo de los cuales está creciendo en el individuo, pero ocurre como

⁵ Hace referencia a las prácticas socráticas en la antigua Grecia. Sócrates fue uno de los personajes más representativos de la filosofía griega. Pasó gran parte de su vida generando discusiones y preguntas con la gente de las calles en Atenas, tratando de determinar si alguien tenía alguna idea de lo que estaba hablando, especialmente cuando el tema tratado era importante, como la justicia, la belleza o la verdad. Prefirió morir a seguir una vida sin hacer preguntas o discusiones.

resultado de interacciones con otros en un contexto social. Montessori nos recuerda a menudo que es el individuo en la sociedad a quien estamos ayudando en el tercer plano, y esta experiencia de una sociedad legítima, una *"escuela de experiencia en los elementos de la vida social"*. (Montessori, 64, 1973) es clave para su autoconstrucción.

Esto incluía tierra y una granja. Ella creía que esto permitiría oportunidades para el ejercicio físico que incluirían trabajar en la tierra para establecer y mantener la granja. Además, la granja produciría productos animales y vegetales para sustentar a la comunidad. Los bienes excedentes se venderían a la comunidad circundante. Los adolescentes desarrollarían y administrarían este negocio que les permitiría establecer la independencia económica. Debido a que el tercer plano, de 12 a 18 años, era el último plano antes de la edad adulta, Montessori quería asegurarse de que los graduados estuvieran preparados. La independencia económica era una de las formas en que se valorizaría al adolescente. Si bien el tipo de programas de emprendimiento desarrollados y administrados por estudiantes propuestos por Montessori no son comunes en la educación de nivel medio, la literatura reciente que examina los efectos de programas similares en el nivel de la escuela secundaria apunta hacia un mayor rendimiento estudiantil y un mayor sentimiento de autoestima, ambos resultados descritos por Montessori, examinaron los datos de rendimiento académico en forma de tasas de graduación, asistencia a la universidad de los participantes recientes de un programa de emprendimiento en una escuela secundaria en el centro de la ciudad de Los Ángeles. Encontraron tanto aumentos en las tasas de graduación como en la asistencia a la universidad. Completó un estudio cualitativo que involucró a graduados de un programa de emprendimiento de secundaria. Los participantes compartieron sus experiencias y sus efectos después de la graduación. Entre los principales hallazgos se encuentran los sentimientos de capacidad para resolver problemas del mundo real y la creencia de que podrían vencer los desafíos en su futuro. Estos graduados de la escuela secundaria se hacen eco de lo que Montessori esperaba de los graduados de Erdkinder. Montessori describe el tercer plano incluyendo edades de 12 a 18. Los adolescentes jóvenes ingresan a la escuela secundaria a los 14, dentro del mismo plano de desarrollo que sus

contrapartes en la escuela secundaria. Con base en estos parámetros, es posible que la implementación de programas de emprendedores en el nivel medio pueda generar los mismos aumentos en el rendimiento académico y los sentimientos de autoestima.

La microeconomía es un componente distintivo de la comunidad adolescente de la escuela MAP. Mario Montessori imaginó a los adolescentes participando y administrando los esfuerzos de las pequeñas empresas para experimentar la actividad económica en su comunidad: la "microeconomía".

Los estudiantes de MAP participan en la actividad económica real como una introducción a la vida económica. Este trabajo constituye un primer paso hacia la independencia económica y les permite medir el valor de su actividad frente a un estándar externo.

Los adolescentes trabajan regularmente en la producción de artículos de carpintería, bordado, creación de productos sustentables como, cepillos de dientes, jabones, separadores de libros, entre otras cosas y en la producción y cultivo de alimentos dentro de la escuela. Algunos estudiantes de secundaria se convierten en administradores de áreas específicas de la microeconomía, desarrollando una mayor responsabilidad y contribución comunitaria.

Los estudiantes mayores comienzan a asumir roles de nivel adulto de administración y diseño de negocios, desarrollando nuevos negocios y manejando el área de administración del dinero. La microeconomía de MAP ofrece a los estudiantes un aprendizaje experiencia en el mundo real en todas las áreas de las operaciones comerciales. A medida que los estudiantes reciben experiencias prácticas y asumen roles de liderazgo, comprenden más fácilmente los diversos aspectos del espíritu empresarial, lo que los ayuda a conducirlos a un eventual dominio de las áreas que más les interesan.

Un componente importante de la microeconomía es cuando se realizan eventos. Esto ofrece a los estudiantes la auténtica experiencia de operar un negocio. Se estimula el proceso creativo e intelectual de los estudiantes a medida que se embarcan en las habilidades esenciales de diseño, producción,

intercambio y gestión financiera, que promueven el desarrollo del adolescente hacia la comprensión y participación en la sociedad adulta.

La función del guía:

Si examinamos la evolución del trabajo y el pensamiento de Montessori, siempre condujo a que se ofrecieran más a una edad más temprana. Pero, ¿qué pasa cuando analizamos las siguientes etapas, los siguientes años? ¿Hemos llegado al final de esa evolución; de una evolución educativa en relación con la edad o es necesaria una experimentación y una experiencia más abierta antes de que podamos llegar a una conclusión definitiva?

La formación de los guías Montessori se basa primero en comprender los planos de desarrollo y segundo en preparar al maestro para apoyar el objetivo subyacente de cada etapa. Montessori creía que no era una relación especial entre el niño y el maestro. La guía no estaba allí para entregar instrucción o impartir conocimiento. Como se describe a continuación, Montessori creía que el adulto debe ser sensible a las necesidades del niño en el ambiente de aprendizaje.

"Ahora el propio adulto es parte del niño; el adulto debe adaptarse a las necesidades del niño si no quiere ser un obstáculo para él y si no va sustituirse por el niño en las actividades esenciales para el crecimiento y desarrollo." (Montessori, 106, 1973).

Durante el periodo del adolescente (tercer plano) uno es testigo de un paso socialmente importante para el estudiante; el nacimiento del adulto. Quizá no como lo estamos imaginando si no, el plano que se constituye como el largo entendimiento y crecimiento hacia la adultez. Esto implica, que, conocerse a uno mismo y fortalecerse como individuo están íntimamente relacionados con el misterio de la vocación o "el llamado del individuo", algo que Montessori también menciona en relación al tercer plano. Solo puedes saber cuál es tu vocación, si llegas a conocerte a ti mismo.

Al mismo tiempo conocer la sociedad requiere una experiencia de primera mano por parte de los adolescentes; los adolescentes tienen que realizar trabajos de adultos. Y si necesitan incursionarse a la vida de adultos, no porque

así lo dicte la educación o el profesor, sino porque hacia allá lo está llevando su pasar por los distintos niveles educativos.

El trabajo que el adolescente debe de desarrollar, depende socialmente del adulto, (guía, profesor). Es el rol y responsabilidad del adulto ayudar al adolescente a fortalecer su confianza y fuerza "espiritual", pues es en este tercer período donde la fuerza y el carácter del adolescente se conforma, es a lo que María Montessori llama; valorización de la personalidad.

Montessori insistía que toda la educación debía estar enfocada o centrada en el individuo pero visto como todo un ser humano, un ser humano completo, en lugar de los poderes y habilidades fragmentados de un individuo, en relación con el aprendizaje de memoria. La educación es siempre un medio para un fin, siendo el fin el desarrollo humano y, por tanto, el ser humano; la educación nunca es un fin en sí misma.

La única importancia real de los generalistas para la comunidad de adolescentes es si están capacitados en Montessori y comprenden el enfoque Montessori. Pero si los adolescentes están interesados en la sociedad adulta y el trabajo adulto (que lo son), significa que están realmente interesados en los adultos en cuanto a su trabajo, su trabajo como especialistas, el trabajo en el que son expertos. Después de todo, así es como "funciona" nuestra sociedad humana: la organización del trabajo es tal que todos los adultos tienen su trabajo especial particular y luego dependen unos de otros para todos los servicios y bienes que necesitan.

Hablar de ser un interventor en la educación y en las transiciones del estudiante y en este caso del adolescente, es un principio humano y sociológico. Los adolescentes necesitan sentir que están donde está la acción, que les permita introducirse a la vida de adulto y para eso se necesita una constante masa crítica; del entorno, de la naturaleza, de los oficios, de la cultura, de la economía, del cosmos, de lo social y de lo humano. Necesita obtener esa energía y esa sinergia, para que no piensen que la acción está en otro lugar. Está ahí; lo están creando ellos mismos.

Para este plano de desarrollo, podemos dar una visión del conjunto, de un todo. Para este plano de desarrollo, podemos dar una visión del conjunto, del todo de las disciplinas, un todo en relación a cada disciplina relevante; pero esto solo lo pueden hacer a partir de los adultos (guía), entonces también es el guía quien mejor podrá lidiar con lo que ese creciente conocimiento humano significó y significa en términos de progreso humano.

La educación no es algo que haga el docente o el padre. Es un proceso natural que se desarrolla de manera espontánea en el ser humano. La educación y el conocimiento no se adquiere por escuchar discursos sino a través de las experiencias dentro de los ambientes.

María Montessori decía que no es nuestro trabajo forzar a los estudiantes a aprender, pero si a inspirarlos. Ella sentía que el principal ingrediente de la educación es ayudar a los niños a querer aprender y a aprender a aprender, y que esa motivación para aprender debe de venir del interior del niño. El aprendizaje realmente sucede cuando dejamos de obligar a los niños a hacer lo que nuestras expectativas quieren que los niños y adolescentes cumplan. Mejor el trabajo del guía es dedicarnos a ayudarlos a aprender por sus propios medios a través de las experiencias, ejercicios y actividades.

Los estudiantes aprenden a ser independientes al darles independencia en un ambiente controlado. Montessori lo llama libertad con límites. Los estudiantes aprenden a resolver problemas de forma creativa al trabajar en un ambiente que fomenta la experimentación, soluciones múltiples y la aceptación del error como parte normal del aprendizaje.

El trabajo del adulto al lograr que los estudiantes trabajen de forma independiente, es la de observador. A través de la observación, el guía conoce el interés, la manera de aprender y las características particulares de cada estudiante. También entiende las necesidades de cada uno según su etapa del desarrollo y siempre tiene en cuenta el periodo sensitivo donde se encuentra el niño. Con esta información el guía elige materiales y enseñanzas que capten la atención del estudiante y lo motiven a aprender.

Una vez aprendido un concepto o habilidad, el profesor introduce nuevas lecciones mucho más complejas y abstractas.

El guía debe estimular la creatividad de los adolescentes, compartir con los estudiantes sus logros y llevarlos a un mayor entendimiento de los conceptos aprendidos.

Para lograr estos objetivos es importante que realice muchas dinámicas en grupo que fomenten el trabajo en equipo, la responsabilidad, el respeto y la auto disciplina.

Erdkinder (niños de la tierra):

Hacia el final de su vida, Montessori escribió y habló sobre las necesidades del adolescente; sin embargo, murió antes de que pudiera diseñar o implementar sus ideas para la escuela secundaria. Después de su muerte, los educadores capacitados por Montessori, como Coe, desarrolló el *Erdkinder* basado en conferencias y ponencias producidas por Montessori entre 1948 y 1952 (Coe, 1988). Coe describe el proceso que utilizó para desarrollar el programa Montessori para adolescentes que se basó en los escritos de Montessori. Coe detalló estrategias y prácticas que capacitaron a los maestros para formar comunidad dentro de sus escuelas ambientes. Coe reflexionó sobre los desafíos que enfrentan adolescentes a medida que comienzan a definirse no solo en pequeños grupos de pares, sino dentro de comunidad escolar. El empujar y tirar ambos hacia y lejos de los compañeros y la familia es exclusivo de la adolescencia. El programa para adolescentes contiene los mismos distintivos como los entornos de aprendizaje anteriores creado para niños más pequeños. Los estudiantes reciben elección en su búsqueda intelectual, trabajar para dominar y crear comunidad. El cambio entre esta etapa y la anterior crea una ampliación del alcance en la noción de comunidad de la escuela al barrio, ciudad, gobierno y mundo. El cuidado moral y físico, en el pensamiento de María Montessori, implica una consideración global de la relación entre los niños, los adultos y el medio ambiente. Es un triángulo no diferente al que consideramos al establecer un entorno preparado para el primer y segundo planos de desarrollo.

En las sociedades más antiguas los pueblos marcaban el paso a la edad adulta mediante diversas ceremonias y rituales. En otras culturas, participar en la primera caza, marcaba el ingreso a la edad adulta. Después de esto, el niño fue considerado un hombre por la cultura y se esperaba que asumiera todas las responsabilidades de la "hombría". La mayoría de las sociedades modernas carecen ahora de marcadores significativos de este tipo. El desarrollo del ser humano de Erdkinder, creó algo nuevo llamado "los años de la adolescencia," donde alguien no es realmente un niño, pero aun no es un adulto.

María Montessori estaba asombrada de que durante la época de confusión física, emocional e intelectual llamada adolescencia, la mayoría de las culturas inmovilizan a los niños detrás de los escritorios en lugar de permitirles que pongan sus energías en proyectos significativos. No es de extrañar, entonces, que tantos jóvenes se encuentren perdidos en el mundo y que tengan que recurrir a prácticas pasivas, violentas y desesperanzadoras para contrarrestar la falta de propósito de la vida. Los sistemas familiares, se destruyen todos los días porque alguien se niega a ser fiel a la unidad familiar, a cuidar a un miembro de la familia enfermo, a cuidar un hogar, a cuidar a los niños y adolescentes. Los sistemas actuales educativos, irresponsables, hace que la vida para el estudiante se convierta en algo miserable, en algo que no le aporta para la vida cotidiana y la aprobación irreflexiva que tienen la mayoría de la sociedad, es en gran parte culpable de esto.

Desde finales de la década de 1970, los programas para adolescentes en las escuelas Montessori en los Estados Unidos han surgido como una parte muy seria del movimiento Montessori. Hasta el año 2000, la complejidad y diversidad de los proyectos secundarios se extendía sobre un abanico muy amplio de prácticas, representadas por aproximadamente trescientos proyectos que evolucionan de aproximadamente mil programas.

"Cuando hacemos un programa para adolescentes Montessori, gran parte de lo que históricamente es Montessori, es decir, el currículo elemental, es precisamente lo que los currículos contemporáneos están tratando de desarrollar. Por tanto, no partimos de cero. Estamos a la vanguardia si realmente recurrimos a nuestros puntos de partida

Montessori y no perdemos de vista nuestras raíces filosóficas". (Khan, 103, 2006).

El método de Erdkinder, por el contrario, capacita a los adolescentes con el conocimiento que deben asumir la responsabilidad de su propio cuidado y que sus actividades, búsquedas y acciones tienen un efecto muy real en sus compañeros, profesores, hogar y comunidad. Las lecciones sobre economía, ciencias ambientales, humanidades y artes adquieren a través del trabajo práctico y el intelecto se desarrolla mediante la lectura, la discusión comunitaria y las interacciones enriquecedoras con el arte, la música y la naturaleza.

Estas condiciones comunitarias son las que llevan a la creencia, que María Montessori afirma como base de la educación y la paz, que puede haber solidaridad entre los seres humanos.

Para que los adolescentes desarrollen un sentimiento de sociedad y colaboración durante su sensibilidad por el interés social (de doce a dieciocho años), se deben cultivar las siguientes condiciones sociales:

- a) El adolescente debe encontrarse con un microcosmos; una pequeña experiencia comunitaria, un entorno preparado, que fomente la actividad social y la ampliación del entendimiento social.
- b) El alumno debe tener la experiencia de que una Pequeña Comunidad como mecanismo humano de organización es fundamentalmente buena.
- c) El individuo debe poder adaptarse a la Pequeña Comunidad, para contribuir a la armonía social.
- d) Los adolescentes necesitan conocer su mundo tal como es, pero también necesitan ver los mejores aspectos de la organización humana; ver los dones, los logros, las posibilidades que surgen de la colaboración social; y experimentar cómo puede ser la armonía social dentro de una comunidad conscientemente cooperativa, así como cómo la armonía social construye al individuo.

Montessori comprendió a los jóvenes adolescentes, su atracción espiritual, sus agudas tendencias humanistas, su sentido de la solidaridad mundial, sus

expectativas creativas y su profunda absorción de los valores y circunstancias que los rodean. El adolescente posee no solo una psicología positiva y dignidad personal, sino también un celo por la reforma social. *"Estos sentimientos son las características más nobles y deben preparar al hombre para convertirse en un bien social"* (Montessori, 101, 1986).

La interacción social proporciona retroalimentación si está vinculada a un trabajo con un propósito que ayuda a los adolescentes a entenderse a sí mismos como seres humanos constructivos. De hecho, la retroalimentación de la comunidad es tan poderosa para los asistentes que están comprometidos con el máximo esfuerzo que resulta en una "conversión" dramática en algún lugar entre las edades de doce y quince años. Montessori describe este fenómeno como un *"cambio rápido, a veces instantáneo, provocado siempre por la misma causa. No sería posible citar un solo ejemplo que no implique la concentración de actividad en una tarea interesante"*. (Montessori, 168, 1973).

La tarea del entendimiento humano, escribe Montessori, es *"la tarea de reparar las brechas, llenar las lagunas que son vastas y serias. Sus objetivos principales deben ser la realización de los valores de la personalidad humana y el desarrollo de la humanidad"* (Montessori, 54, 1965). La *Pequeña Comunidad* es un medio de desarrollo que presenta al adolescente una serie de realidades "completas". El primer todo para la comunidad adolescente es el yo, donde hay una necesidad de entrar en ti mismo, enmendar las peculiaridades y heridas del desarrollo y comprender quién eres y en qué necesitas convertirte. Muchos de estos jóvenes sienten la presión de la preocupación de sus padres, el abandono del divorcio, el aislamiento social del núcleo familiar. Se necesita una pequeña comunidad fuera del hogar para desarrollar una voluntad fuerte, un sentido del juego, una personalidad que sepa cómo percibir a los demás en relación con uno mismo y cómo no tomarse a sí mismo demasiado en serio.

¿Una granja?

Se introduce este tema, ya que en el último año al presente se desarrolló un proyecto para concretar lo que para Montessori era la máxima expresión de La Pequeña Comunidad Montessori del Erdkinder; una granja.

La comunidad dentro de una granja de Erdkinder es la máxima expresión Montessori de *La Pequeña Comunidad* para el adolescente. ¿Por qué Montessori ve a la comunidad dentro de una granja como una cámara a ocupar en el camino hacia la realidad social? ¿Por qué la granja presenta tan bien la Pequeña Comunidad al adolescente, que está listo en su desarrollo para probar una diversidad de componentes de la comunidad, una amplia gama de experiencias y relaciones profundas con un pequeño grupo de personas a la vez? La estructura social del Erdkinder está establecida por los parámetros operativos de la granja: trabajo manual, oportunidad de producir, entrar en contacto directo con la comunidad agrícola más grande a través de la tienda o puesto de ventas, un hotel, un albergue juvenil, todo que proporcionan un programa educativo para el trabajo y el estudio integrados.

A menudo, *La Pequeña Comunidad* desarrolla un *kinship* (un intercambio de características u orígenes.) de lugar a través de las ocupaciones, simplemente porque tantos individuos crecen para convertirse en especialistas, líderes, idealistas, maestros y artesanos; deben completar su humanidad y ocupaciones para completar la red. En los términos más simples, se necesitan de todo tipo para formar una *Pequeña Comunidad*. Esto es lo que crea el equilibrio entre la contribución individual única y la armonía del todo. Y para conformar esto en toda dirección clara de Erdkinder es cuidar y resguardar los aspectos del desarrollo de un estilo de vida saludable; aprender sobre una dieta nutricional y de dónde proviene nuestra comida; sacar sus propios alimentos y elegir cómo comer, cuándo comer, cuándo comer y qué comer; rotar la responsabilidad de planificar menús y cocinar comidas; consideración de los hábitos de sueño y las rutinas de ejercicio; el modelo que los adultos hacen en sus propias elecciones de estilo de vida; la discusión que los miembros de la comunidad tienen sobre sus elecciones de estilo de vida. Los aspectos del desarrollo de una comunidad cooperativa genuina de la que las personas se sienten miembros, a la que pertenecen; reconocimiento de los elementos de organización social que promulga nuestra comunidad: división del trabajo, jerarquías de toma de decisiones; comité de investigación y elaboración de propuestas; reuniones del ayuntamiento para discutir y decidir asuntos. El modelado de la cooperación social, la diversidad, el respeto a la

diversidad y la diplomacia que se requiere para la aceptación de otros seres humanos con otros puntos de vista. La tutoría de adultos es absolutamente necesaria a este respecto. Hay una variedad de adultos de ambos géneros para orientar y modelar para una variedad de estudiantes y sus personalidades y necesidades particulares. Cuidado continuo del medio ambiente, que todos los miembros de la comunidad poseen, viven y administran; son responsables de la administración de la tierra; son responsables de la gestión y el cuidado de la instalación; son responsables de la salud y el cuidado de todos los animales y el cuidado continuo el uno del otro.

A medida que se va concluyendo el trabajo, Montessori cambia la dirección social, educativa y cultural. Los seres humanos en comunidad pueden juntos elevar la belleza y la utilidad de la naturaleza, también cada uno de nosotros, como individuos, debe elevarse a un estado más alto que el natural. Su éxito genera confianza y más acción. Facilitar un sentido de autosuficiencia física, mental y espiritual es clave para el éxito de los jóvenes en transición, ya sea de la familia a un grupo social más amplio o de la adolescencia a la edad adulta social.

Con ese fin, Montessori dedica las últimas páginas del ensayo de Erdkinder a una discusión sobre las formas en que los participantes de Erdkinder pueden involucrar a la sociedad en general en varios contextos, incluida la interacción social, la cooperación estructural y la transacción económica. Montessori pide a los estudiantes de Erdkinder que participen en la operación de una pequeña empresa, vendiendo productos de sus emprendimientos terrestres o incluso operando un albergue, aplicando sus habilidades al ámbito del comercio y el intercambio. En el mundo moderno, parece decir Montessori, no es suficiente que las escuelas capaciten a los jóvenes para conseguir un trabajo. De hecho, las reformas de Montessori para la educación secundaria empoderan a los jóvenes para crear ocupaciones por sí mismos, moviéndose con una confianza nacida de la conciencia, la perspicacia y la madurez.

El concepto de una educación que asuma la vida como centro de su propia función, altera todas las ideas anteriores. Si la sociedad considera necesario impartir una educación obligatoria, ello significa que la educación se debe dar

de modo práctico y una vez se admita que la educación debe iniciarse a partir del nacimiento y es necesario que la sociedad a través de la educación conozca el desarrollo humano. La educación en vez de continuar siendo ignorada por la sociedad debe adaptarse a las necesidades inherentes a la nueva concepción: que la vida debe estar protegida. La educación significa cuidado del individuo, y también la sociedad reconoce que la educación tiene la obligación de imponerse con autoridad a la sociedad de la que había permanecido apartada. Lo que equivale a decir que el primer paso que deberá dar la sociedad es dedicar medios más amplios a la educación.

La educación Montessori como agente de cambio social, formación de la educación para la libertad, por una cultura educativa que desarrolle el potencial humano. Esto implica una mayor consciencia en los temas y problemáticas sociales, del medio ambiente, de la cultura, el arte, y la búsqueda del bienestar colectivo.

La concepción de la escuela a partir del establecimiento de sus sistemas, permite determinar las posturas con las que la educación se enfrenta ante una inminente estratificación social, cultural, política y económica. La escuela no puede cambiar si no eliminando la función para la cual surgió. Existe una consciencia automática e intrínseca de que la institución es imposible de reformar. Cuando se le quite esa naturaleza se descompondrá, se revelará, para nuevos procesos sociales, no solo para la transmisión de saberes sino para la verdadera revolución del ser humano. Terminara al fin el concepto reproductor de la escuela.

Es por eso que en este texto se pretende contextualizar la situación que vive, o más bien que sufre la educación y cuáles podrían ser las alternativas. Para así poder responder ante tal situación, a través del recuento de los procesos educativos que buscan subsanar la crisis que se atraviesa, y tender manos entre el corazón propio y ajeno, buscando la unificación y cohesión social-cultural-educativo, sin caer en la homogeneización de procesos, mirando siempre el respaldo histórico que carga cada sociedad.

La crítica abre al maestro, a partir de su oficio de enseñar a múltiples nexos con la sociedad y otros saberes, es decir lo reta a superar la concepción del instrumento que le imponen las instituciones. De tal manera, esta es una semblanza para la autonomía del maestro, porque le propicia y le sede identidad en su saber y pluralidad en sus relaciones con la comunidad intelectual.

Las oscuras y aisladas escuelas necesitan maestros de espíritu satisfecho, a quienes la enseñanza de los niños, adolescentes y adultos a su cargo ofrezca bastantes encantos. María Ibarrola señala, *"Quizá tenga por objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él por un lado la sociedad política en su conjunto y por otro el medio especial al que está particularmente destinado"* (Ibarrola, 25, 1985).

He aquí la clave de la formación: debe enseñarse al maestro a que desee la humildad. Los manuales de formación de maestros hacen hincapié en el valor pedagógico de la "modestia" y los requisitos vitales de humildad.

La transformación ética del maestro dentro de la técnica del centro de formación no trata de ocultar el objetivo de esta formación.

"La falta de respeto a la educación, a los educandos, a los educadores y a las educadoras corroe o deteriora en nosotros, por una lado, la sensibilidad o la apertura al bien querer de la propia práctica educativa y, por el otro, la alegría necesaria al quehacer docente.

Es notable la capacidad que tiene la experiencia pedagógica para despertar, estimular, y desarrollar en nosotros el gusto de querer bien y el gusto de la alegría sin la cual la práctica educativa pierde el sentido.

Es esta fuerza misteriosa, a veces llamada vocación, la que explica la casi devoción con que la gran mayoría del magisterio y debo parafrasear y agregar que casi todo el cuerpo docente a nivel nacional tanto en instituciones públicas como en privadas sigue en él, a pesar de la inmoralidad de los salarios. Y no solo sigue, sino que cumple, como puede, su deber. Amorosamente, agrego". (Freire, 133, 1997).

Quizá se trate de una propuesta, para entender a la educación, como una forma de producir la libertad, y tanto la educación como la sociología de la educación deberán preocuparse, no por la producción del saber, sino de buscar la transformación del sujeto. No de producir al sujeto, más bien de llevarlo a procesos de transformación de su propia subjetividad y desarrollo.

Freire nos dice, *"La educación de las masas es el problema fundamental de los países en desarrollo, una educación que, liberada de todos los rasgos alienantes, constituya una fuerza posibilitadora del cambio y sea impulso de libertad. Solo en la educación puede nacer la verdadera sociedad humana y ningún hombre vive al margen de ella. ¿Qué estamos formando, o que estamos queriendo?, ¿Educación para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto?"* (Freire, solapa, 1971).

La educación que busque la libertad del sujeto, la libertad de pensamiento y de su propio aprendizaje, encamina hacia la formación de seres humanos pensantes, comprometidos con su relación con el hombre y la naturaleza.

El desarrollo de la humanidad se alcanza con una educación que haga libre al estudiante, al reafirmar su propia identidad. La exploración y reflexión le permite a las personas ubicar su lugar en el mundo, su rol en las relaciones sociales. Pensar hace libres a los seres humanos para opinar, criticar constructivamente, proponer y crear.

Nadie quiere que se les enseñe a hacer su propio trabajo. Pero al mismo tiempo casi todos los que tienen algo que ver con la educación quieren opinar y legislar sobre este punto que parece ser el corazón de todo el sistema educativo, el centro por donde pasan tanto las políticas educativas como los permanentes esfuerzos de renovación pedagógica.

Si los maestros y las instituciones se aferran a "su modelo educativo" como a la última instancia de salvación de la coherencia del sistema, cuando se toca el tema, toda discusión se hace imposible y se genera un "diálogo de sordos", en virtud del cual los desacuerdos se mimetizan en un lenguaje estereotipado.

Hay tantos modelos educativos, como maestros, cada uno es responsable, así como el doctor es responsable de su paciente y la búsqueda de su bienestar, la del maestro es buscar el desarrollo del estudiante y llevarlo a desarrollar su máxima potencialidad y la valorización de su personalidad. El maestro sigue y seguirá siendo el dueño de sus instrumentos y métodos de trabajo, y defiende de mil modos su autonomía.

La atención de los estudiantes se obtiene cuando uno logra interesarlos. Los maestros con una fuerte personalidad que logran captar y despertar el interés de sus estudiantes, alguna fascinación, no tendría por qué castigar, ni transgredir un acuerdo mutuo evolucionado de la enseñanza.

Como la escuela se constituye en un problema de gobierno, lo que le compete en realidad no es educar, a menos que "educar" sea modelar el cuerpo y el alma. Es decir, la escuela tiene poco que ver con el conocimiento. Crea unas formas de regulación del tiempo y el espacio que afecta las practicas (ejercicios de repetición, el horario etc.), con lo cual la escuela no tiene sus comienzos como función fundamental la educación o el conocimiento e ilustración de los individuos, sino una tarea mucho más pedestre de amoldamiento de los niños y adolescentes.

Para entender la educación y el amoldamiento del cuerpo en términos de utilidad, debe serlo también en términos de sometimiento y de docilidad, Foucault nos dice, *"es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado"* (Foucault, 140, 1984).

En este sentido, la prioridad de las escuelas es implementar y fortalecer el área de disciplina como una fábrica de cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles.

"Aumenta las fuerzas del cuerpo en términos económicos de utilidad y disminuye esas mismas fuerzas en términos políticos de obediencia" (Foucault, 142, 1984).

La escuela regula las prácticas para crear hábitos en los individuos dentro de los cuales “unos saberes” pudieron haber sido utilizados no por su finalidad de conocimientos sino por el ejercicio del disciplinamiento.

"La sociedad moderna trabaja el cuerpo antes que el pensamiento, y merced a su capacidad de modelar los cuerpos puede producir en ellos una forma de ser y de pensar." (García Canal, 59, 2006).

La experiencia escolar es, sin duda, un campo de fuerza encontrada, de producción de hábitos de cierto nivel de mecanización, de apertura a mundos no presentes en el resto de la vida cotidiana, de ceñimiento a pautas de dirección y conducción, de generación de rupturas.

La sociedad en si conlleva ciertos requisitos, de actuar, de convivir, de socializar, de aprender, de consumir, de protestar, de vestir... dictados por el grupo humano en el que vivimos. Las condiciones sociales, educativas y culturales actuales hacen que los procesos adaptativos sean más complejos para los adolescentes, creando una inseguridad colectiva, no solo entre los adolescentes si no en la sociedad en general. Para María Montessori la adaptación era, *"felicidad, tranquilidad y en cierto modo el equilibrio interno que da la sensación de seguridad al niño. Está basada en la permanencia del equilibrio espiritual, ético y económico del ambiente grupal en el que se desenvuelve su familia y tiene una determinada categoría social."* (Montessori, 1, 1956).

Pensar que como educadores o como "creadores de la educación (autoridades educativas) podemos o tenemos el derecho de llegar como mesías asumiendo y creyendo que tenemos la verdad absoluta, y peor aún, pensar que el estudiante, en este caso el adolescente (12-18), no sabe, no percibe, no siente, no crea, no trabaja, no lee, no tiene empatía, no tiene conocimiento, y no tiene amor por la comunidad y la naturaleza. Y que, con su justa razón, si no cumple con los estatutos o los ideales del pensamiento reproductor y dominante de la educación, tiene y merece ser castigado, regañado, reprobado, excluido y rechazado.

"No existe una concepción unitaria, un esfuerzo social por la vida, sino fragmentos que se ignoran mutuamente y que se refieren sucesiva o alternativamente a la escuela, a la familia y a la universidad concebida como escuela, la cual se hace cargo de la última parte del período educativo... Por tanto, no existe un verdadero sistema que ayude al desarrollo de la vida". (Montessori, 25, 1986).

Se hace énfasis en los autores citados, y por obvias razones a María Montessori porque permiten un mejor entendimiento que los procesos educativos no pueden ser desligados ni desentendidos de los procesos sociales que existen fuera de los muros institucionales de la educación.

La educación e incluso las formas pedagógicas que se aplican a través de propuestas muy concretas como la Montessori, no son, a final de cuentas, simples aplicaciones de impacto individual, sino que se asientan en una sociedad en particular.

Así como la reflexión de tomar responsabilidad en nuestro actuar fuera de las políticas públicas y centrarnos en los procesos educativos de los que estamos encargados como sociólogos de la educación y/o como docentes y ser los interventores, los observadores de las manifestaciones sociales y culturales más hermosas en los seres humanos y en los adolescentes.

La posición del adolescente y en general de la educación, es refleja un mundo adulto perturbador; la situación del estudiante se vuelve como la del hombre sin derechos civiles y sin ambiente propio. Un ser extra social que todo el mundo puede tratar sin respeto alguno, insultar, azotar y castigar, ejerciendo un derecho recibido de la naturaleza: el derecho del ser adulto.

Los reformadores políticos y educativos de nuestro tiempo, se apoderan de los estudiantes para que funja como un instrumento dócil de sus intenciones. Todo movimiento producido alrededor del niño, del adolescente tiene una resignificación. Como lo hemos mencionado el estudiante nunca ha sido provocado ni dirigido, ninguna organización lo coordina y esto da pie que es momento, es tiempo del estudiante, se ha planteado una cuestión social con todo el poder que se apropia: la cuestión social del estudiante.

La tarea que nos espera, no es la organización rígida y pragmática de los movimientos sociales y educativos. No se trata de facilitar una coordinación entre las diversas instancias públicas o privadas en favor del estudiante para de manera exteriorizada organizarlos conjuntamente. Seríamos entonces adultos organizándose para auxiliar un objeto exterior: el estudiante.

La cuestión social del estudiante muy al contrario de las creencias y prejuicios, sobre todo de los adolescentes, esta penetra con sus raíces en la vida interior; se extiende hacia nosotros, los adultos, para sacudir nuestra consciencia y transformarnos.

La educación debe de estar encaminada a ser ese elemento que permita al sujeto, como dice Freire, intervenir en el mundo para buscar mejorarlo, no ser simples observadores y esto transferirlo al trabajo diario de quien pretenda dedicarse a la educación.

Consideraciones finales:

Vale la pena mencionar que no pertenezco oficialmente a la comunidad Montessori, de manera como muchos guías lo son; con capacitaciones, certificaciones e innumerables cursos. A pesar de que siento y me solidarizo con una gran conexión con la filosofía Montessori de motivación intrínseca, mi única tarea y responsabilidad era informar lo que encontré después de explorar mis observaciones y experiencias. Sin embargo, ahora que he completado la parte recopilatoria, y comparativa de este estudio, debo admitir que me complace concluir que: los estudiantes de la escuela secundaria Montessori informaron una motivación y experiencia más positiva que una muestra de cuando estudiaban en escuelas secundarias tradicionales. Varias otras observaciones reafirman que las escuelas Montessori crearon una comunidad más positiva y de mayor impacto para su comunidad y entorno social. En la primera parte, se describe la función sociológica para el análisis de los procesos educativos. La segunda y tercera para se enfoca a los contextos sociales de las escuelas Montessori, y los factores involucrados en la creación de una comunidad de aprendizaje fuera de las posturas tradicionales en la educación y su impacto en los adolescentes y general en la sociedad.

Estos resultados proporcionan un refuerzo positivo para la comunidad Montessori. Sin embargo, como sociólogo de la educación, animaría a los dedicados a la filosofía y pedagogía Montessori a pensar también en estos hallazgos en el contexto más amplio de la educación secundaria. Como muchos de ustedes saben, existen tendencias en la política educativa actual que enfatizan el desempeño de los estudiantes sin tener mucho en cuenta la calidad de la experiencia de los estudiantes. Aunque muchas escuelas Montessori son privadas, es probable que se vean influenciadas por estos desarrollos en la cultura.

Existen cambios negativos que ocurren a menudo en la escuela secundaria que son el resultado de una falta de coincidencia entre el entorno de aprendizaje típico en la escuela, las necesidades de desarrollo de un adolescente y su adaptación al medio social.

Los adolescentes jóvenes están desarrollando una mayor capacidad de pensamiento deductivo y la capacidad de "ver debajo de la superficie de las cosas". Sin embargo, estas mismas habilidades cognitivas también aumentan la capacidad de autoevaluación, la autoconciencia y una posible pérdida de autoestima. Los adolescentes jóvenes también quieren ejercer más opciones y autonomía en el proceso de autodefinition, y buscan cada vez más las relaciones con los compañeros para obtener retroalimentación. Las escuelas, sin embargo, a menudo brindan un contexto que no encaja bien con estas características emergentes. A pesar de la capacidad de los estudiantes para un pensamiento más independiente, el entorno escolar típico es más rígido y ofrece menos oportunidades para la libertad de elección. Aunque los adolescentes están más orientados a sus compañeros, las escuelas intermedias a menudo desalientan el trabajo colaborativo. Cuando los adultos son más necesitados que nunca, los profesores son vistos como más remotos e impersonales. En un momento de creciente autoconciencia, las escuelas enfatizan la evaluación pública y las calificaciones con más fuerza que nunca.

La implicación más obvia de la teoría sociológica para la reforma de la escuela secundaria es la importancia de dar un alto valor a la experiencia del

estudiante. Esta perspectiva es el vínculo más fuerte entre las teorías de la sociología de la educación, la experiencia y la educación Montessori.

Se ha invertido una gran cantidad de esfuerzo durante los últimos 40 años tratando de identificar las cualidades de las aulas y las culturas escolares que mejoran el éxito y la motivación de los estudiantes. Desafortunadamente, las ideas Montessori no han sido reconocidas y no han contribuido al debate sobre cómo reformar la educación secundaria. Una razón obvia de este descuido es que María Montessori escribió más sobre la primera infancia que sobre la adolescencia. Sin embargo, la transposición de la filosofía Montessori al entorno de la escuela secundaria es claramente posible. Además cuando la filosofía Montessori se aplica a las escuelas intermedias es sorprendentemente consistente con las perspectivas contemporáneas sobre la motivación y la reforma escolar.

Las políticas y prácticas de la escuela Montessori en este estudio también reflejaron las implicaciones anteriores de las teorías sociológicas. Por ejemplo, de acuerdo con la idea de combinar alegría y seriedad, las teorías Foucaultianas, la escuela enfatizó el tema Montessori de mantener el cuerpo y la mente unidos a través de la integración de la actuación y el pensamiento en el aula (*Montessori, From Childhood to Adolescence* 24-25, 1973). De esta manera, los guías evitan los métodos abiertamente didácticos más típicos de las escuelas secundarias tradicionales (por ejemplo, conferencias frecuentes, actividades de grupo entre otras). Tal método a menudo separa el pensamiento de su contexto experiencial y resultan en trabajos carentes. De acuerdo con la idea de crear un contexto equilibrado que apoye y desafíe los intereses de los estudiantes, MAP practica la filosofía Montessori tradicional de libertad con trabajo y disciplina.

"La libertad madura en la confrontación con otras libertades, en la defensa de sus derechos de cara a la autoridad de los padres, del profesor, del Estado. El gran problema al que se enfrenta el educador o educadora de opción democrática es como trabajar para hacer posible que la necesidad del límite sea asumido en forma ética por la libertad. La libertad sin límite es tan negativa como la libertad asfixiada o castrada". (Freire, 100-101, 1997). Aunque la mayoría de las escuelas no Montessori solo reconocen un entorno Montessori como uno en el que un estudiante tiene la

libertad de elegir una actividad y explorar sus intereses, María Montessori también enfatizó la necesidad de disciplina: De estas dos formas, las escuelas Montessori emplearon estrategias que se esperaba que mejoraran el desarrollo, el trabajo y la adaptación de los estudiantes.

Se presenta alguna información a manera de ejemplos, sobre la observación y las conclusiones a partir de la intervención como parte de mi investigación a fin de proporcionar a los lectores un contexto para comprender los resultados.

Parte de las consideraciones finales fueron a partir de categorías específicas que permitieron un mejor análisis para determinar el impacto social que tiene el modelo Montessori. Dichas categorías son; clases impartidas, (escuchar una conferencia, escuchar y tomar notas, escuchar una discusión); trabajo en equipo (participación en una discusión, trabajo de proyectos en grupo, trabajo / actividad en grupo, presentación en grupo, hablar con el profesor); trabajo individual (trabajo de proyectos individual, trabajo / actividad individual, presentación individual); y actividades no académicas (recesos, comida, relaciones, salidas, entre otras).

Los estudiantes Montessori informaron un gran apoyo por parte de los guías más orden en el aula y una mayor sensación de seguridad emocional / psicológica. Las observaciones aquí son claras y fáciles de interpretar. Los estudiantes de MAP fueron positivos y conscientes sobre la calidad de sus entornos escolares y sociales. En general, los estudiantes Montessori ven a sus guías creando ambientes justos, amigables e interesados en ellos en el aprendizaje y el desarrollo personal. No hay ambientes de tensión social y hay una comunidad de fomento de paz y no existe un ambiente asociado con las humillaciones por parte de maestros y estudiantes, esto gracias a las juntas de consejo semanales guiadas por los mismos estudiantes, donde se resuelven dudas, se dan avisos y existe una confrontación sana y controlada para la resolución de problemas personales. Las teorías y aplicaciones Montessori han demostrado que un contexto social ordenado y de apoyo mejora la calidad de la experiencia de los estudiantes.

Las escuelas tradicionales tienen una estructura muy distinta y diferenciada en las relaciones educativas dentro y fuera del aula, por tanto tienden más a tener

estudiantes sentados en clase juntos escuchando al maestro o trabajando en una tarea de clase. En las aulas Montessori, si los estudiantes no trabajaban solos, entraban y salían de grupos pequeños. Debido a que los grupos se basan en intereses compartidos más que en los niveles de habilidad de los estudiantes, la composición de los estudiantes en los grupos cambia continuamente a medida que se formaban nuevos intereses y/o proyectos. En la situación tradicional, tiene sentido que los estudiantes reporten estar con compañeros de clase; el contexto social es impersonal. Por otro lado, si los estudiantes están trabajando en grupos reducidos, o con uno o dos alumnos más realizando un proyecto similar, la situación íntima se presta a la sensación de compartir el trabajo con amigos y compañeros. Los estudiantes en MAP pasan menos tiempo en la categoría de escucha pasiva (escuchando una conferencia o discusión, tomando notas). Pasan más tiempo trabajando en proyectos colaborativos e individuales en constante rotación, intervención, exploración, y movimiento corporal.

Ha habido muy poca investigación independiente que haya evaluado los beneficios del enfoque Montessori a un nivel sociológico y como sus teorías pueden impactar en determinar el beneficio social y educativo de las propuestas pedagógicas alternativas, en este caso, Montessori; esto es especialmente cierto en relación con las escuelas secundarias y los adolescentes jóvenes. Esta investigación proporciona una confirmación independiente. Los maestros y los futuros investigadores en esta área, deben ver los resultados como una afirmación de su quehacer diario como sociólogos y como agentes educativos de impacto, revolución y transformación de lo que están haciendo su intervención sutil y delicada que es trabajar con adolescentes.

Además de esta investigación y confirmación tan necesarias, creo que este estudio podría conducir a nuevos conocimientos y crecimiento dentro de la comunidad Montessori y nuevos acercamientos desde la sociología de la educación. Se han abierto muchas puertas conceptuales entre las ideas y las ideas Montessori en la literatura de motivación, educación y desarrollo.

Muchos escépticos como a lo largo de mi trabajo Montessori verán los resultados y dirán: "Está bien, los estudiantes tienen una mejor experiencia en la escuela, les gustan sus maestros, se sienten más conectados con sus compañeros, ¿y qué? ¿Cómo afecta lo que realmente cuenta: su educación y sus logros? Esta es una pregunta válida; sin embargo, sus supuestos y su respuesta es obvia. Se ha convertido en una tendencia común y desafortunada en nuestra sociedad pensar en los logros fuera de contexto. En otras palabras, el objetivo del desempeño se ha vuelto muy importante y se presta poca atención a los medios para alcanzar ese objetivo. Los medios para lograr una educación y un rendimiento de "calidad" son precisamente los elementos que se encontraron en mi quehacer como guía y como sociólogo de la educación: autonomía, libertad, consciencia social, ambiental y económica, gran desarrollo del análisis científico, histórico y social dentro de lo académico, motivación, fluidez, interés, relaciones sólidas entre maestro y estudiante, colaboración entre compañeros y actividades auto dirigidas tanto dentro de la escuela como en otros contextos sociales y culturales.

En otras palabras, la experiencia positiva en el trabajo académico y las experiencias sociales no son una variable frívola que se pueda descartar e ignorar.

María Montessori comprendió la importancia de la experiencia positiva cuando comentó: *"Los caminos que sigue el niño en la construcción activa de su individualidad son de hecho idénticos a los que sigue el genio. Sus características son la atención absorta, una concentración profunda que lo aísla de todos los estímulos de su entorno."* (Montessori, 218-219, 1965).

La interacción exitosa con los compañeros en la escuela se ha asociado con la participación de los estudiantes, estrategias cognitivas útiles, resolución de problemas, adaptación a la escuela, rendimiento académico y autorregulación.

Dado que los maestros y los estudiantes crean el contexto social en el que los estudiantes pasan decenas de horas cada semana, hay pocas dudas de que la calidad de estas relaciones en el sistema Montessori sea una ventaja significativa para el éxito futuro de los estudiantes.

El impacto del sistema Montessori en esta investigación proporciona una cultura educativa establecida que refleja la transformación que urgentemente necesita nuestro sistema educativo, promovida por las teorías y valores sociológicos actuales (mayor autonomía, resistencia, libertad, relaciones no autoritarias, autodirección de los estudiantes, liderazgo de los estudiantes, menos competencia y énfasis en las calificaciones, entre otras). Los beneficios asociados con la escuela Montessori, por lo tanto, brindan evidencia que respalda el caso de esta transformación.

A pesar de los resultados positivos en los estudiantes en la educación Montessori y sus propuestas por seguir desarrollando el potencial humano en los estudiantes y que gran parte de los procesos educativos logran romper con las acciones de la reproducción cultural y social, que, a lo largo de los años han creado un ambiente de violencia dentro de las instituciones educativas. Sigue existiendo una problemática y que no es particular si no general, y que los esfuerzos por implementar una filosofía Montessori quizá, solo se ve reflejada en aquellos que "pagan", y no en los que día a día entregan su trabajo, esfuerzo y dedicación. La escuela siempre ha limitado los recursos y sueldos que le brinda a los docentes y exige más de lo que ofrece como institución.

Pareciera que para los que manejan el "negocio de la educación privada, que el docente considere que su formación y trabajo sea un medio de producir capital les es totalmente degradante y moralmente incorrecto, ya que para ellos la educación tiene una finalidad únicamente cultural y no económica en lugar de que sea una consecuencia conjunta dentro de los procesos educativos.

Las posibilidades de tener un mayor crecimiento, no solo económico si no profesional, se ve limitado por los años y la presión de mantener a flote un negocio. A partir de mi experiencia laboral considero que la educación no menosprecia ni deja por fuera los meritos a las contribuciones culturales. Pero da por sentada que estas mismas contribuciones determinan si existe también algunos beneficios económicos que puedan considerarse "adecuados".

Predomina una brecha entre las ideologías, pensamientos y teorías enfocadas a la educación Montessori en pro de los estudiantes (aclaro que es perfectamente entendible y así es como debería de ser), pero se deja olvidado

todo sentido de comunidad, solidaridad y una gran problemática con el cuidado, amor y bienestar hacia los docentes. Se toman decisiones a nivel administrativo, con nula claridad en los procesos, falta de comunicación, guía, capacitación y/o retroalimentación, mal uso de los recursos, un discurso empresarial del clásico "ponte la camiseta", sin ninguna expectativa de crecimiento.

La urgencia de intervenir en los cambios sociales de la educación se han quedado en el salón de clases, y el debate por la dignificación de las condiciones laborales de los docentes, en un nivel no universitario, se ha ido difuminando .

No puede existir una transformación en la educación con docentes mal pagados. *"La lucha en favor del respeto a los educadores y a la educación significa que la pelea por salarios menos inmorales es un deber irrecusable y no solo un derecho".* (Freire, 64, 1997). Y pongo gran énfasis en esta parte, *"la lucha de los profesores en defensa de sus derechos y de su dignidad debe ser entendida como un momento importante de su práctica docente, en cuanto práctica ética. No es algo externo a la actividad docente, sino algo intrínseco a ella. El combate en favor de la dignidad de la práctica docente es tan parte de ella misma como el respeto que el profesor debe tener a la identidad del educando, a su persona a su derecho de ser".* (Freire, 64, 1997).

No quiero ahondar mucho en la problemática interna a nivel administrativo, pues es una lucha que aunque es problema de todos o por lo menos así lo veo, se quedara como una pauta mas para analizar quizá en otro momento, o ya le tocara a alguien más hacerlo. Porque no quisiera que se pensara que no existe la vocación o el amor por tratar de hacer el mundo social de la educación, un mejor lugar para los jóvenes. Y así mi rol como profesor tiene que ser asumido por las convicciones, las creencias, la disponibilidad a encontrar el camino al saber, y siempre dispuesto a encontrar la belleza de los procesos educativos que no permiten a uno corromperse, ni deshumanizarse.

Espero que otros dedicados y/o desdichados en el campo de la educación tomen nota de este estudio, no porque dé una palmada en la espalda al sistema Montessori, sino porque apoya algunas de las mismas ideas que las

teorías sociológicas han estado o intentando implementar en un sistema o ante un sistema educativo precario. La cultura de la escuela Montessori, apoyada por una perspectiva socio-pedagógica podría ayudar a defender la brecha entre las teorías y aplicaciones de lo que significa la educación.

Bibliografía:

- Althusser Louis. (2003). *"Ideología y aparatos ideológicos de Estado"*. Freud y Lacan. Buenos Aires: Nueva visión, SAIC.
- Ball J. Stephen. (1990). *"Foucault y la educación"*. Disciplinas y saber. Londres: Morata.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *"La reproducción"*. París: Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1973). *"Los estudiantes y la cultura"*. Buenos Aires: Labor.
- Bourdieu, P. (1990). *"Espacio social y génesis de las clases"*. Sociología y cultura, México: Grijalbo,
- Bourdieu, P. (1991). *"La Distinción. Criterio y bases sociales del gusto"*. Trad. M del C Ruiz: Madrid: Taurus.
- Canal García I. María. (2002). "Foucault y el poder". Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Castellanos, L. (2008). *"Corte de Caja. Entrevista con el Subcomandante Marcos"*. Distrito Federal, México: Endira-Bola de Cristal.
- Castoriadis, Cornelius (1975), *"L'institution imaginaire de la société"*. París: Seuil
- Castoriadis, Cornelius (1990), *"Le monde morcelé. Les carrefours du labyrinthe III"*. París: Seuil.
- Coe, E. J. (1996). *"Montessori and middle school"*. *Montessori Life*.
- Coe, E.J. (1988). *"Creating a holistic, developmentally responsive learning environment that empowers the early adolescent (Doctoral dissertation). The Union for Experimenting Colleges and Universities, US—Ohio"*. Retrieved from *Dissertations & Theses: The Humanities and Social Sciences Collection (Publication No. AAT 8906565)*.

- Cribb, A. y Gerwitz, S. (2008) "*Unpacking autonomy and control in education: some conceptual and normative groundwork for a comparative analysis*". European Educational Research Journal, vol. 6.
- De Ibarrola María. (1985). "*Las dimensiones sociales de la educación*". Ciudad de México: El Caballito.
- Emile Durkheim. (1974). "*Educación y sociología*", Argentina: Shapire.
- Foucault Michel, (1984), "*Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*", 9.a ed., México: Siglo veintiuno.
- Freire Paulo. (1971). "*La educación como práctica de la libertad*". México: Siglo veintiuno.
- Freire Paulo. (1997). "*Pedagogía de la autonomía*". Ciudad de México: Siglo veintiuno.
- García Canal M. (2006). "*Espacio y poder: el espacio en la reflexión de Michel Foucault*". México DF. UAM-X, CSH, Política y cultura.
- Giroux Henry. (1983). "*Teoría y resistencia en educación*". México: Siglo veintiuno.
- Giroux, H. (1992). "*Teoría y resistencia en educación, una pedagogía para la oposición*". (2ª ed.). Distrito Federal, México: Siglo XXI Editores CISE. Giroux, H. (1997). "*Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*". Barcelona: Paidós-M.E.C.
- Gómez, M., & Puiggrós, A. (1986). "*La Educación Popular en América latina*". Distrito Federal, México: Ediciones Caballito-SEP.
- Gramsci, Antonio. (1986). "*El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce*". México: Juan Pablos Editor.
- Johnston Casquejo M. Luz. (Diciembre 2019). "*Montessori Middle School: The Erdkinder*". *Middle Grades Review*, 5, 7. Diciembre 2019, De <https://scholarworks.uvm.edu/mgreview/vol5/iss3/4> Base de datos.

- Krawczyk, N. y Vieira, V. (2007) *"Homogeneidad y heterogeneidad: un estudio comparativo sobre la reforma educativa de la década del 90 en Argentina, Brasil, Chile y México"*. Estudios pedagógicos, vol. 33.
- Kahn David, Pendleton Renee D. Wilson Katherine. (2006). *"The Third Adolescent Colloquium"*. *The NAMTA Journal*, 31, 434. 2006, De NAMTA Base de datos.
- Lapassade, G. (1977). *"Autogestión pedagógica"*. Madrid: Gedisa.
- McLaren Peter. (1995). *"La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos"*. México. Siglo XXI.
- Montessori María. (1965). *"La Paz y la Educación"*. India: *The Theosophical publishing house*.
- Montessori, María. (1965). *"Actividad espontánea en educación"*. Vol. 1 del Método Montessori Avanzado. Nueva York: Schocken.
- Montessori María. (1973). *"From Childhood to Adolescence"*. New York, Shocken.
- Montessori María. (1986). *"La Mente Absorbente del Niño"*. México: Diana.
- Montessori María. (1989). *"To Educate the Human Potential"*. Oxford: Clio Press.
- Montessori María. (1991). *"Educación Cósmica"*. Italia: Castellanza (VA).
- Montessori M. Mario. (1956). *"Tendencias Humanas y Educación Montessori"*. Holanda: *Association Montessori Internazionale*.
- Orr David. (2011). *"Hope is an imperative"*. Washington USA: Island Press.
- Rathunde Kevin. (2003). *"A Comparison Of Montessori And Traditional Middle Schools: Motivation, Quality Of Experience, And Social Context"*. *The NAMTA Journal*, 28, 52. 2020, De https://www.researchgate.net/publication/228796083_A_comparison_of_Montessori_and_traditional_middle_schools_Motivation_quality_of_experience_and_social_context Base de datos.

- Ruiza, M., Fernández, T. y Tamaro, E. (2004). *"Biografía de María Montessori"*. España: *En biografías y vidas*. Recuperado de [://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/montessori.htm](http://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/montessori.htm) el 12 de agosto de 2020.

- Schaefer Larry . (2014). *"The Montessori Adolescent and the Pedagogy of Journey"*. *The NAMTA Journal*, 39, 111. 2020, De <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183177.pdf> Base de datos.

- Solanilla Urraco Mariano, Bermejo Nogales Gema. (2013). Michel Foucault: *"El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad"*. Universidad de Extremadura, sitio web:

<https://revistascientificas.us.es/index.php/anduli/article/view/3641>

- Sollano Gómez Marcela, Zaslav Corenstein Martha. (2013). *"Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas"*. Ciudad de México: FFL, DGAPA, UNAM.

- Toledo Adolfo, Miklos Tomás. (2018). *"De la reforma a la transformación educativa"*. Ciudad de México: S y G editores.

http://www.madrid.org/cs/Satellite?cid=1161230071838&language=es&pagina me=Museos%2FPage%2FMUSE_contenidoFinal

- <https://www.montessoridelbosque.com/los-planos-desarrollo/>