



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TEXTO UNIVERSITARIO

**ENFOQUE FILOSÓFICO
DE LA PEDAGOGÍA**

Aquíles HINOSTROZA AYALA

AYACUCHO · PERÚ

2007

DATOS BIOGRÁFICOS DEL AUTOR



Aquiles HINOSTROZA AYALA

1. ESTUDIOS:

- Educación Primaria y Secundaria en el Colegio "Mariscal Cáceres" de Ayacucho
- Educación Superior en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga.
- Magíster en Docencia y Gestión Educativa.
- Estudios concluidos de Doctor en Educación.

2. ESPECIALIDAD:

- Profesor de Educación Primaria.
- Especialista en Educación por el Arte.

3. CARGOS DESEMPEÑADOS:

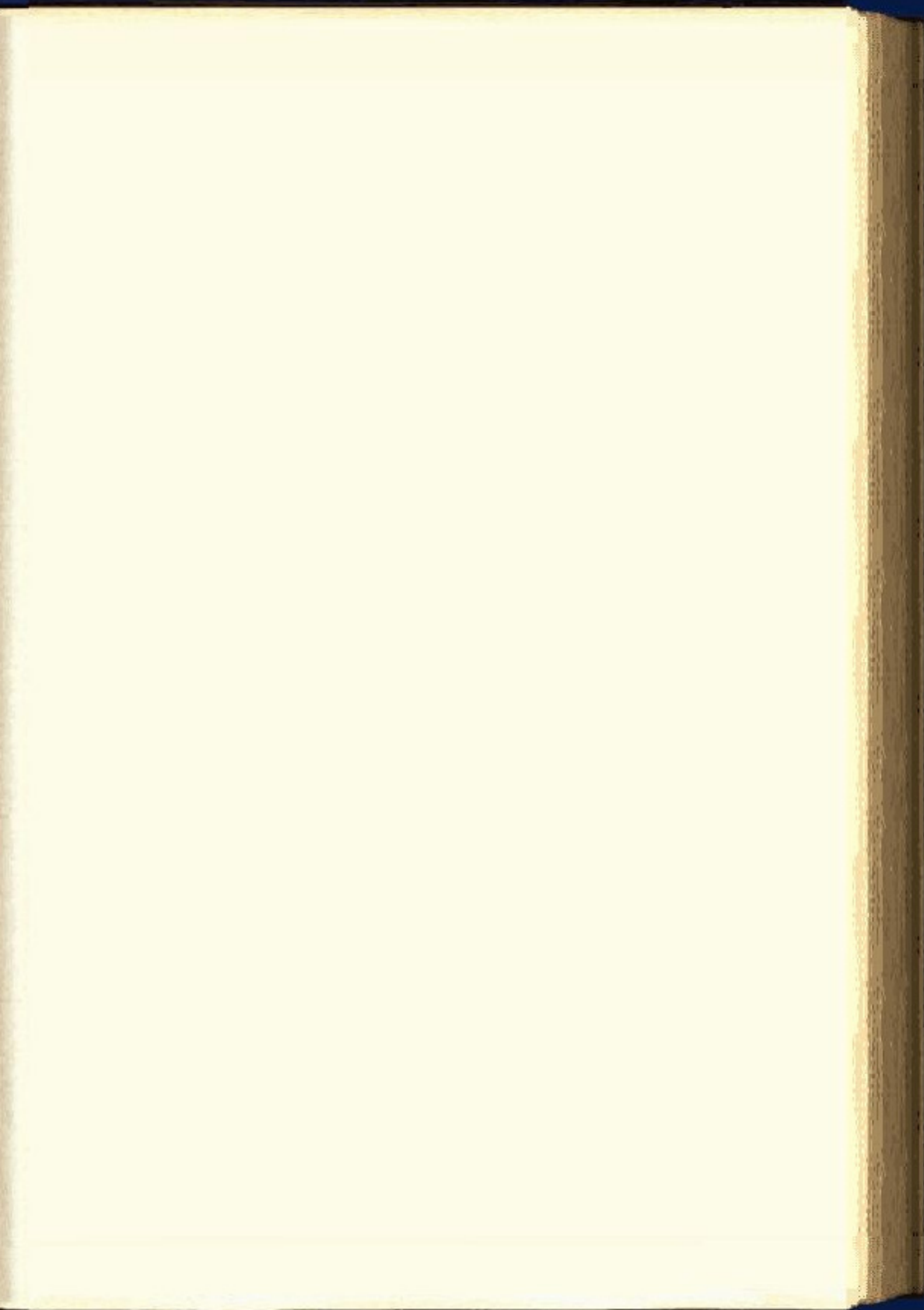
- Profesor de los Planteles de Aplicación "Guamán Poma de Ayala".
- Director de diferentes Centros de Educación Primaria.
- Especialista en Educación por el Arte – DREA (1967 y 1986).
- Director del Núcleo Educativo Comunal N° 14 – Cangallo 1980.
- Director de Gestión Pedagógica DREA (2003).
- Director de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria – UNSCH (2004).
- Director de Proyección Social – Facultad de Ciencias de la Educación (2006).

4. OBRAS PUBLICADAS:

- El Maestro y los Títeres.
- Educación musical.
- La Luciérnaga y Cuentos Ayacuchanos.
- Joyas Infantiles (Antología de la Poesía para Niños).
- Narrativa Picaresca Andina (Narraciones en Quechua y Castellano).
- Expresiones Creativas (Teoría y Práctica del Teatro Escolar).
- Cancionero Escolar (Para Educación Primaria).
- Cancionero Infantil (Para Educación Inicial)
- Qantu Wayta (Antología de la Poesía en Quechua)
- Arte y Creatividad en la Educación.
- Reflexiones de la Vida.
- Texto de Lectura Musicalizado para Primer Grado de Educación Primaria.
- Colección Wiskakito (Para Niños de Educación Primaria de 2° a 6°).
- Nostalgia Andina (Poesía para Niños).

5. LABOR DOCENTE:

- Profesor Asociado con más de 25 años de servicios.





Universidad Nacional de San
Cristóbal de Huamanga

Segunda Universidad Fundada en el Perú.
(1677-2007)

“Enfoque Filosófico de la Pedagogía”

Aquiles HINOSTROZA AYALA
Primera Edición, Junio del 2007.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2007-12679

®UNSCH ©2007

Oficina General de Investigación e Innovación – UNSCH.

Ayacucho: Jr. 28 de julio 210. Teléfono: 066-312510 Anexo 118. Fax: 066-313433

Lima: Av. Nicolás de Piérola 966 Oficina 201. Telefax: 01-4310760

<http://www.unsch.edu.pe/investigacion/>

e-mail: investigación_unsch@yahoo.es

Todos los Derechos Reservados. Prohibida la Reproducción Total o Parcial del Material contenido en el CD.

Ayacucho – Perú.

AGRADECIMIENTO

Mi especial agradecimiento a la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Persona del Dr. Ranulfo Cavero Carrasco, por haber dado apoyo desinteresado en la publicación del presente Texto Universitario y a los profesores Necías Taquiri Yanqui y Policarpio Apaico Barrientos, por las sugerencias hechas al presente texto, asimismo al profesor Jesús Sinchitullo Rojas, por haberme apoyado en la corrección de la obra.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	01
Palabras Preliminares	03

CAPÍTULO I

LA FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA	04
Concepción del mundo.....	05
Concepción Idealista.....	05
Concepción Materialista.....	06
Leyes de la Dialéctica.....	06
Índole y marcha de la Filosofía actual	09
Ramificaciones de la Filosofía Idealista	11

CAPÍTULO II

LA PEDAGOGIA CONTEMPORANEA	
PRINCIPALES TEORÍAS O PROPUESTAS EDUCATIVAS	14
Teoría Educativa de Platón.....	15
Corriente Pedagógica Intelectualista: Herberto Spencer.....	20
Corriente Pedagógica del Interés: Juan Federico Herbart.....	23
Corriente Pedagógica Pragmatista : William James	27
Corriente Pedagógica de Jhon Dewey	30
Corriente Pedagógica de la Escuela a la medida: Eduardo Claparede.....	35
Corriente Pedagógica del Interés: Ovidio Decroly.....	43
Corriente Pedagógica Individualista: Plan Dalton.....	58
Sistema Winnetka.....	62
Método MacKinder.....	67
Corriente Pedagógica de Trabajo Colectivo: Método de Proyectos	70
Rogerio Cousinet.....	73
Corriente Pedagógica de la Escuela Activa: Adolfo Ferriere.....	78
Corriente Pedagógica de la Educación del Trabajo: Jorge Kerschensteiner	89
Corriente Pedagógica de la Educación Infantil : María Montessori.....	99

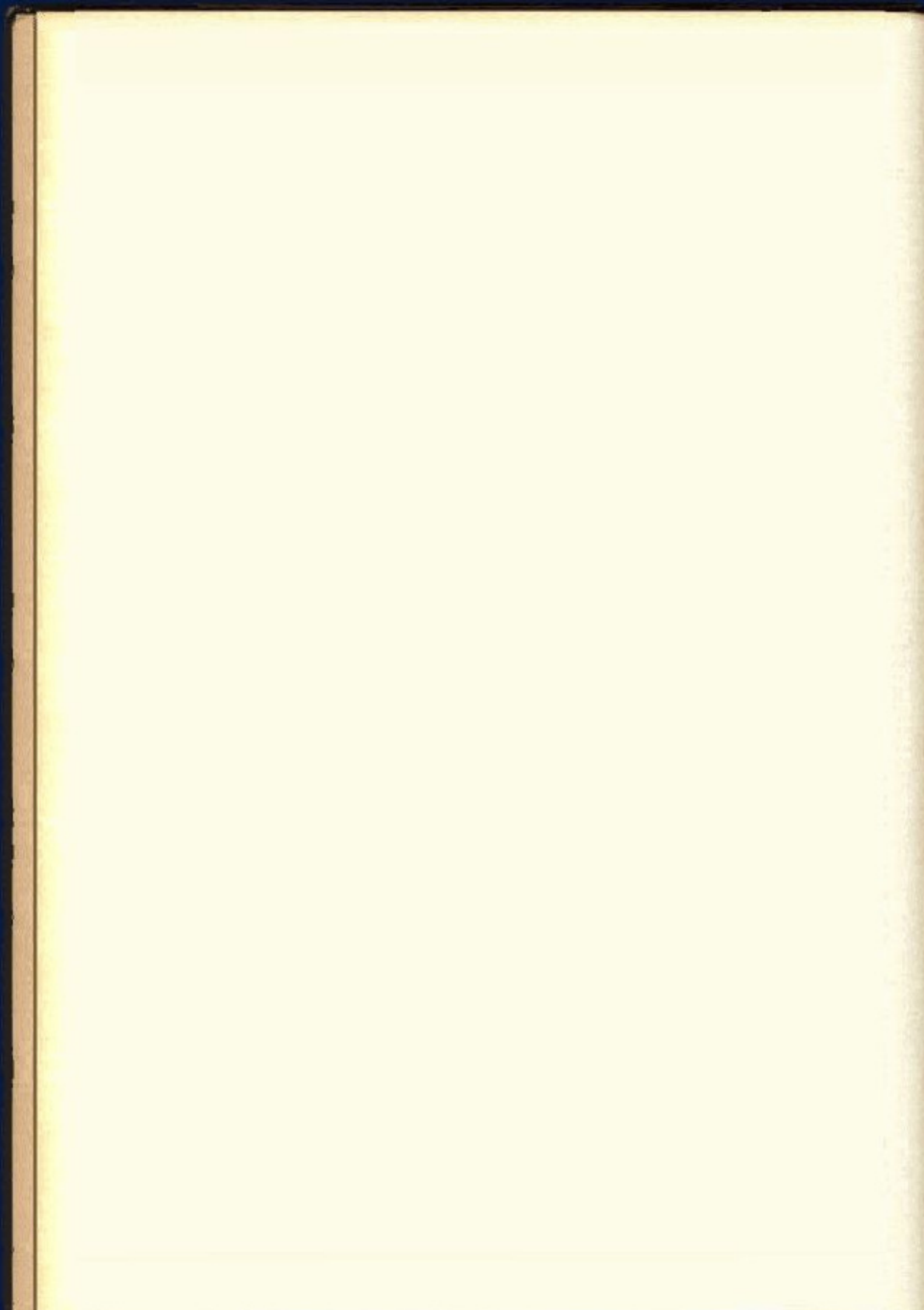
Federico Froebel.....	108
Corriente Pedagógica del Pensamiento de J. Jacobo Rousseau.....	111
Corriente Pedagógica del Pensamiento de Emilio Durkheim.....	116
Corriente Pedagógica del Pensamiento de Antón Makarenko	120
Corriente Pedagógica del Pensamiento de Alexander Suterland Hiell.....	125
Corriente Pedagógica del Pensamiento de Celestien Freinet.....	129
Pensamiento Educativo de Talcott Parsons	133
Teoría Educativa del Conductismo: Skinner.....	136
El Conductismo y la Tecnología Educativa.....	141
Planteamientos Pedagógicos del Constructivismo	147
El Desarrollo Infantil según J. Piaget	148
La Teoría de la Instrucción según Bruner	152

CAPÍTULO III

PROPUESTA PEDAGOGICA LATINOAMERICANA	157
Propuesta Pedagógica de Aníbal Ponce	158
Propuesta Pedagógica Jesualdo Sosa	162
Propuesta Pedagógica Paulo Freire.....	174
Propuesta Educativa de Iván Illich.....	186
Propuesta Educativa Cubana	197

CAPÍTULO IV

PROPUESTAS EDUCATIVAS DE ORIENTACION NACIONAL	202
4.1.- Planteamiento Pedagógico de J.C. Mariátegui.....	203
4.2.- Planteamiento Pedagógico de J. A. Encinas Franco	212
4.3.- Planteamiento Pedagógico de A. Salazar Bondy	222
4.4.- Planteamiento Pedagógico de Walter Peñaloza	234
4.5.- Planteamiento Pedagógico de Germán Caro Ríos	247
4.6.- Planteamiento Pedagógico de Máximo Cárdenas Sulca	260
 BIBLIOGRAFÍA	 272



PRESENTACIÓN

Una vez concluido este noble y entusiasta trabajo del profesor Aquiles Hinostroza, estoy seguro que contribuirá notablemente a tomar conciencia de la necesidad de repensar en las corrientes pedagógicas, desde una perspectiva filosófica que permitan iluminar la práctica educativa contemporánea, porque el presente trabajo está dirigido a los profesores y estudiantes que necesitan retornar las bases filosóficas de la pedagogía, así como la de reconocer históricamente la evolución de las diferentes corrientes pedagógicas

Es sin lugar a dudas un instrumento fundamental para poder esclarecer ciertas dudas que a los que estamos sujetos en el campo de la educación, que no permiten esclarecernos siempre nuestros puntos de vista, desde la óptica humanista científica.

Pero no sólo profesores y estudiantes se beneficiarán, con la lectura de la obra, sino también personas interesadas, desde otros campos del saber, en acercarse dialécticamente a la enseñanza - aprendizaje, porque el libro intenta clasificar esta noble actividad, explicando los diferentes pensamientos para orientar al saber - conocer en la formación profesional.

El profesor Hinostroza propone respetar la coherente sucesión cronológica de las ideas pedagógicas, no obstante en los capítulos y temas conectados a cada uno de ellos, advertimos, un apasionamiento propio de su concepción filosófica y un sentimiento de admiración de determinados personajes.

Las fuentes consultadas son importantes y respaldan las apreciaciones de cada una de las corrientes pedagógicas

La obra comprende cuatro capítulos titulados: La filosofía Contemporánea, La Pedagogía Contemporánea, Propuestas Pedagógicas Latinoamericanas y Corrientes Pedagógicas de Inspiración Nacional.

En el Primer Capítulo, desarrolla la concepción materialista dialéctica de la Filosofía.

En el segundo capítulo, toca las principales teorías educativas, iniciándolo con la teoría educativa de Platón, mencionando notables teóricos de la educación y la filosofía hasta culminar con el constructivismo como corriente pedagógica.

En el tercer capítulo, analiza las corrientes pedagógicas latinoamericanas, eminentemente humanistas, iniciándolo con Aníbal Ponce, cuya obra: Educación y Lucha de Clases es indispensable para todo educador y pedagogo que quiera poseer un panorama amplio, elevado y profundo de la formación humanística, luego mencionando a Jesualdo como otro de los importantes pedagogos de América Latina, que ha desarrollado su investigación desde el punto de vista científico (materialismo dialéctico), Paolo Freire, Iván Illich y finalmente la científica y solidaria propuesta educativa cubana.

El último capítulo de este importante trabajo con las corrientes pedagógicas de inspiración nacional con una preocupación constante por investigar a José Carlos

Mariátegui, José Antonio Encinas, Augusto Salazar Bondy, Wálter Peñaloza, Germán Caro Ríos, para culminar con el planteamiento pedagógico de Máximo Cárdenas Sulca, quien a pesar de las terribles arremetidas de las injusticias humanas y del sistema imperante, vivió sereno en constante lucha por sus ideas y defensa del pueblo de Ayacucho, como el mismo afirma: "...con la mirada puesta en la perspectiva de los pobres y soñando en lo que será el paraíso terrenal para toda la humanidad".

Deseo, que este trabajo interesante de Aquiles Hinostriza, sirva como un aporte pedagógico al magisterio nacional.

Atardecer de otoño, a orillas del Océano Pacífico, a medio siglo de mi vida en Junio del 2006.

ALFONSO JAGUANDE D'ANJOY
Dr. en Filosofía

PALABRAS PRELIMINARES

Considerando que la concepción científica del mundo, es de vital importancia para conocer la pedagogía contemporánea, nos hemos permitido desarrollar en el presente "Texto Universitario" desde el punto de vista científico, para nuestros estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH, resumiendo las corrientes filosóficas actuales, por cuanto la pedagogía está íntimamente relacionada con el pensamiento filosófico.

Por otro lado, por nuestra inquietud de ofrecer una formación ideológica, filosófica y política desde el punto de vista científico, hemos seleccionado las diferentes corrientes pedagógicas tradicionales, asimismo incluimos algunas corrientes pedagógicas de orientación latinoamericana, y, Peruana en particular, por cuanto son necesarias, algunas de ellas planteadas hace buen tiempo sin embargo no hemos analizado, tampoco apreciado y criticado.

"La concepción del mundo, ignorada en la totalidad de las introducciones de las asignaturas universitarias, consideramos que debe ser la condición previa (un requisito **sine qua non**) para que recién a partir de ésta (concepción del mundo) existan las estructuras cognitivas de todas las asignaturas que se imparten en una universidad, posibilitando de este modo acceder a un conocimiento de lo concreto a lo abstracto y viceversa, a la conceptualización, reconceptualización, sistematización, de todas las disciplinas que se imparten, en todas las Facultades, y Escuelas de Formación Profesional, especialmente en la Facultad de Ciencias de la Educación"¹.

La formación profesional actual en algunas Universidades del país, se ha generalizado con una educación positivista y neoliberal, que con mucho acierto el Dr. Alfonso Jaguande, nos ilustra en su libro "Universidad y Neoliberalismo: "No sabemos cual será el desarrollo futuro del capitalismo, intentará persistir como capitalismo Salvaje, o variar manteniendo en esencia el sistema capitalista socio económico que representa al hacer desaparecer el periodo feudal. En tal razón la doctrina neoliberalista que lo acompaña, podrá permanecer vigente o sufrir las adecuaciones necesarias para seguir imperando durante un tiempo no precisable con exactitud, en mérito a la primacía lograda por Estados Unidos, como país rector dominante mundial"²

Por esta razón hemos tomado las dos corrientes pedagógicas que nunca han sido consideradas por muchos estudiosos de las Corrientes pedagógicas, entre ellos a Aníbal Ponce que plantea en su obra trascendental, la Pedagogía Metodológica y Doctrinaria, asimismo a Jesualdo sobre la Pedagogía de la Expresión Creadora.

Finalmente, como docentes universitarios somos conscientes de estar formando profesionales para el Tercer Milenio, donde avanza vertiginosamente la ciencia, y en un tiempo no lejano se impondrá la concepción científica del mundo en todas las disciplinas del saber humano.

A. HINOSTROZA A.

¹ LORA CAM, José F.W.- Filosofía.- Editores Juan Gutemberg .- Lima. 2004.- Pág. 9

² JAGUANDE D. Alfonso.- Universidad y Neoliberalismo.-Edic.Lima 2004.- Pág. 33

CAPITULO I

LA FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA

1. CONCEPCIÓN DEL MUNDO.-

La explicación de la existencia de la materia, de la naturaleza y la sociedad (a través de la historia de la humanidad) solo es posible a través de las concepciones o corrientes filosóficas: La Idealista y la materialista.

La concepción Idealista del mundo, la naturaleza, el hombre y la sociedad, es anticientífica, mitológica, subjetiva y metafísica. En esta corriente están ramificadas tantas corrientes filosóficas alienantes, como el monstruo de cien cabezas y cien pies, que analizaremos en acápite posterior. Esta corriente filosófica está íntimamente relacionada con la religión.

La concepción Materialista, del mundo, la naturaleza, el hombre y la sociedad, es científica, objetiva, real y exacta, por cuanto se vale de la ciencia para demostrar su planteamiento teóricos.

Esta lucha de la ciencia y la religión, ya tiene más de veinte siglos y a través de toda esta historia se viene imponiéndose, fundamentalmente la ciencia, por que se basa en la demostración teórica de sus fundamentos en las diferentes disciplinas científicas,

Sería largísimo y un tanto tedioso analizar y explicar los “paradigmas” de cada uno de personajes de cada época histórica de los siglos pasados.

Toda esta contradicción ha sido superada contundentemente, mediante el materialismo dialéctico histórico o marxismo-leninismo-maoísmo o socialismo científico, una concepción filosófica surgida, como una lógica consecuencia del desarrollo histórico de la sociedad.

Por todas estas razones el materialismo dialéctico- histórico o socialismo científico es la única ciencia, que demuestra objetivamente una teoría, una ideología, una concepción del mundo, mediante la interpretación de la dialéctica.

En conclusión, el marxismo como concepción del mundo, es la única corriente filosófica que explica científicamente la naturaleza, la sociedad y el hombre, analizando causalmente los fenómenos morales, jurídicos, políticos, artísticos, educativos, naturales, sociales y filosóficos.

2. CONCEPCIÓN IDEALISTA.-

En la concepción idealista, prima la explicación del mundo y la materia, por el espíritu o Dios. Da primacía a la idea o el pensamiento, como elemento principal, el más importante, el más primero. En una explicación sencilla, de la primera forma del idealismo, nos dice que “Dios” “espíritu puro” fue el creador de la materia, el mundo y la naturaleza, así como al hombre en general. Esta es la concepción filosófica.

La concepción del idealismo moral, es totalmente diferente, en el sentido de que esta concepción, consiste en consagrarse a una causa a un ideal. Es el caso de los luchadores sociales, de cuantos revolucionarios marxistas que se han consagrado hasta el sacrificio de sus vidas por un ideal moral, por una causa justa.

Para defender esta posición, a través de estos XX siglos, se ha ramificado con diferentes ismos y ropajes de la concepción idealista que detallaremos en otro acápite.

Uno de los conceptos, de este planteamiento es como sigue: “La materia no es lo que creemos, pensando que existe fuera de nuestro espíritu. Pensamos que las cosas existen porque los vemos, porque los tocamos; y como ellas nos brindan esas sensaciones, creemos en su existencia. Pero nuestras sensaciones no son más que ideas que tenemos en nuestro espíritu. Así pues, los objetos que

percibimos por nuestros sentidos no son otra cosa más que ideas y las ideas no pueden existir fuera de nuestro espíritu”³

3. CONCEPCIÓN MATERIALISTA.-

Como su nombre indica, esta concepción da primacía a la materia, asegurando que existe en el espacio y en el tiempo. El mundo, la sociedad y el hombre ha evolucionado, por tanto el pensamiento y las ideas, es producto del hombre y en última instancia el pensamiento y las ideas, es producto de la materia.

Este es el punto irreconciliable, con la concepción idealista, y para aceptar esta posición, habría que determinar, en que el universo no existía, y después de la nada ha surgido. Esto es el aspecto fundamental en que la ciencia no admite.

MATERIALISMO Y DIALÉCTICA.-

El materialismo está íntimamente relacionado con la dialéctica, por cuanto es un método de pensar de gran exactitud y claridad. En forma general la dialéctica considera a la materia en movimiento, inclusive el pensamiento es producto del cerebro o materia en movimiento, del ser altamente desarrollado (hombre)

4. LEYES DE LA DIALÉCTICA:

a. CAMBIO DIALÉCTICO.-

Uno de los planteamientos geniales que ha comprobado es que: “nada queda donde está nada permanece como es” y que decir dialéctica es decir movimiento y cambio. “Para el dialéctico no hay nada definitivo, absoluto, sagrado...”

Esta filosofía dialéctica acaba con todas las ideas de una verdad absoluta y definitiva y de un estado absoluto de la humanidad, congruente con aquella. Ante esta filosofía, no existe nada definitivo, absoluto sagrado: en todo pone de relieve lo que tiene de caducidad y no deja en pie más que el proceso ininterrumpido del devenir y de lo transitorio”⁴

b. LEY DE LA ACCIÓN RECÍPROCA.-

Esta ley esta relacionado con “un encadenamiento de procesos” que en otros términos, es la ley de la dialéctica de la acción recíproca. El estudio y la investigación de encadenamiento de procesos nos llevan a estudios minuciosos y completos. Sabemos que la división de la sociedad en clases, la lucha de clases no ha nacido del marxismo, como lo pretenden nominar los adversarios del marxismo, por el contrario en la parte que trata de los problemas sociales, comprueba la existencia de esta lucha de clases y extrae su fuerza del proletariado. Luego de proceso en proceso, llegamos al examen de las condiciones de existencia del capitalismo y tenemos así un encadenamiento de procesos que nos demuestra que todo influye sobre todo.

En la dialéctica vemos todo el encadenamiento de procesos que culmina por una parte en hechos particulares y al mismo tiempo en procesos generales o en conjunto.

Uno de los planteamientos de Engels, es el siguiente: “La gran idea cardinal de que el mundo no puede concebirse como un conjunto de objetos

³ POLITZER, Georges.- Filosofía.- Edit. DESA.- Lima 1978 (Pag. 33)

⁴ ENGELS, Federico.- Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía Clásica Alemana.- Ediciones Soc. 1945.-

terminados, sino como un conjunto de procesos, en el que las cosas que parecen estables al igual que los reflejos mentales, en nuestra cabeza, los conceptos pasan por una serie ininterrumpida de cambios, por un proceso de génesis y caducidad a través de los cuales, pese a todo su aparente carácter fortuito y a todos los retrocesos momentáneos se acaba imponiendo siempre una trayectoria progresiva”⁵

Todo este encadenamiento de procesos, se ha demostrado con los grandes descubrimientos del siglo XIX, como podemos mencionar:

- 1) El descubrimiento de la célula viva y de su desarrollo
- 2) La transformación de la energía.
- 3) El descubrimiento de la evolución del hombre y los animales.
- 4) El desarrollo histórico en espiral.

En conclusión, hoy que los estudios científicos están extremadamente especializados y que los investigadores (que desconocen el materialismo dialéctico) no pueden comprender a veces la importancia de sus descubrimientos particulares con relación al conjunto de las ciencias y el papel de la filosofía, cuya misión, consiste dar una explicación del mundo y de los problemas más generales de la vida y la sociedad, reuniendo todos los descubrimientos particulares de cada ciencia, para hacer su síntesis y dar así una teoría que nos hace cada vez más “dueños y poseedores de la naturaleza.

c. LEY DE LA CONTRADICCIÓN.-

Para comprender este aspecto podemos señalar que las cosas no solo se transforman unas en otras, sino también una cosa no es sólo ella misma sino otra, que es su contrario, porque cada cosa contiene su contrario. Cada cosa se contiene a la vez ella misma y su contrario. Está comprobado, que en el interior de cada cosa, coexisten fuerzas opuestas, antagonismos. Una cosa no solo es cambiada por una fuerza que actúa de un solo lado, sino que toda cosa es transformada realmente por dos fuerzas de direcciones opuestas. Hacia la afirmación y hacia la negación de las cosas, hacia la vida y hacia la muerte. En todas las cosas hay fuerzas que tienden hacia la afirmación y otras que tienden hacia la negación, y entre la afirmación y la negación está la contradicción. Las cosas cambian porque contienen la contradicción.

En este sentido, existen tres fases, totalmente contradictorias:

- La afirmación se denomina también: TESIS
- La negación, denominada también: ANTÍTESIS
- La negación de la Negación : SÍNTESIS

Este aspecto se complementa, demostrando que cada cosa, es una unidad de contrarios. Para la dialéctica, toda cosa es, al mismo tiempo, ella misma y su contrario, todas las cosas con una unidad de contrarios.

Para la mejor comprensión de este tema, Mao Tze Tung, plantea, en sus Cinco Tesis Filosóficas sobre la Contradicción, en los siguientes rubros;

- Las dos concepciones del mundo
- La universalidad de la contradicción.
- La particularidad de la Contradicción.
- La identidad y la lucha entre los aspectos de la contradicción.

⁵ ENGELS, Federico.- Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía Clásica Alemana.- Ediciones Soc. 1945.-

- El papel del antagonismo en la contradicción.

En la parte de la conclusión, afirma que la Ley de la Contradicción, en las cosas, esto es, la ley de la unidad de contrarios, es la ley fundamental de la naturaleza y la sociedad y, por consiguiente, también la ley fundamental del pensamiento. Esta ley se opone a la concepción metafísica del mundo. Su descubrimiento representó una gran revolución en la historia del conocimiento humano. Según el materialismo dialéctico, la contradicción existe en todos los procesos de las cosas objetivas y del pensamiento subjetivo, y los recorre desde el comienzo hasta el fin, esto constituye la universalidad o carácter absoluto de la contradicción. Cada contradicción y cada uno de sus dos aspectos tienen sus respectivas características; esto constituye la particularidad o relatividad de la contradicción. Sobre la base de determinadas condiciones, entre cosas contrarias existe identidad y, por lo tanto, ambas pueden coexistir en un todo único y transformarse la una en la otra; esto también constituye la particularidad o relatividad de la contradicción. Pero la lucha de los contrarios es ininterrumpida y está presente tanto cuando los contrarios coexisten como cuando se transforman el uno en el otro; especialmente en el último caso de la lucha se manifiesta de una manera más evidente; esto también constituye la universalidad o carácter absoluto de la contradicción. Al estudiar la particularidad o relatividad de la contradicción, debemos prestar atención a distinguir entre la contradicción principal y las contradicciones no principales, así como entre el aspecto y el aspecto no principal de la contradicción; al estudiar la universalidad de la contradicción y la lucha de los contrarios, debemos prestar atención a distinguir entre las diferentes formas de lucha. De otro modo, cometeremos errores. Si, mediante el estudio, llegamos a comprender realmente las tesis esenciales expuestas más arriba, podremos destruir el pensamiento dogmático, opuesto a los principios fundamentales del marxismo-Leninismo y perjudicial para nuestra causa revolucionaria, y los camaradas que tienen experiencia estarán en condiciones de sistematizarla y elevarla a la categoría de principios y evitar la repetición de los errores de empirismo. Tal es, en pocas palabras, la conclusión a que nos conduce el estudio de la ley de la contradicción⁶.

d. LEY DEL PROGRESO POR SALTOS.-

Esta ley es conocida también, como la ley de transformación de la cantidad en calidad. El cambio de la cantidad dentro de ciertos límites no cambia el estado cualitativo del objeto. Pero en cuanto rebasan esos límites o se "infringe" la medida, los cambios cuantitativos que antes parecían poco importantes, originan necesariamente transformaciones radicales, cualitativas. La cantidad se convierte en calidad. Marx escribió que en el proceso del desarrollo... los cambios puramente cuantitativos truecan en diferencias cualitativas⁷.

La ley del tránsito de los cambios cuantitativos a cualitativos se manifiesta con particular evidencia en los procesos químicos. La ley periódica de Mendeléiev establece que la calidad de los elementos químicos depende de la cantidad de carga positiva del núcleo de sus átomos. Hasta determinado límite, el cambio cuantitativo de la carga del núcleo no origina el cambio cualitativo del elemento químico, pero a determinado grado lo transforma en un

⁶ MAO TZETUNG.-Cinco Tesis Filosóficas.-Edic. en Lenguas Extranjeras.- Pekín 1965

⁷ AFANASIEV, Víctor.- Manual de Filosofía.- Edit. Los Andes. -Lima Pág. 107

elemento nuevo. La química es, en general, la ciencia de las transformaciones cualitativas de las sustancias como resultados de los cambios cuantitativos. La molécula de oxígeno, por ejemplo, contiene dos átomos; pero apenas se le agrega uno más, se convierte en ozono, sustancia química de nueva calidad⁸

Los cambios cuantitativos y cualitativos están, por tanto, ligados entre sí y dependen unos de otros.

5. ÍNDOLE Y MARCHA DE LA FILOSOFÍA ACTUAL.-

El pensamiento filosófico comprendido entre el siglo XVI y XIX, pertenece ya a las convulsiones sociales en los diferentes partes del mundo, en base al avance de la ciencia, unos que plantean la existencia de Dios y otros que se basan a la existencia y cambio de las cosas de acuerdo a los planteamientos y demostraciones de la ciencia.

Esta marcha de la filosofía actual, está íntimamente relacionado, con los intereses del imperialismo, y cual socio que está relacionado, es la religión de las diferentes sectas, que defiende la filosofía idealista, tal como lo ha demostrado Cornforth (Ciencia versus idealismo, Marxismo y filosofía Lingüística) para el caso del neopositivismo; Lukács, (El asalto a la razón, La Crisis de la filosofía burguesa) para el caso del Existencialismo; Wells (El Pragmatismo, filosofía del Imperialismo), para el caso del Pragmatismo; y Byjovski (Erosión de la Filosofía Sempiterna) para el caso del neotomismo.

La perspectiva actual de la filosofía considera como disciplina a la gnoseología, la lógica, la epistemología, la Antropología filosófica y la supuesta metafísica, obsesión idealista.

POSICIONES GNOSEOLÓGICAS.-

La gnoseología denominada también Teoría del Conocimiento, es la disciplina que estudia la problemática del conocimiento y la posibilidad del conocimiento. (Problemática del conocimiento, posibilidad del conocimiento, origen del conocimiento, fuentes del conocimiento, criterio de la verdad, métodos gnoseológicos, relación del sujeto y el objeto, la relación entre el conocimiento y la realidad, fundamentos del conocimiento, la relación entre la conciencia y la materia, lo ideal y lo material⁹).

• ESCEPTICISMO Y AGNOSTICISMO.-

Posiciones gnoseológicas afines, cuyas concordancias eliminan sus diferencias. La tesis del Escepticismo es la negación de la posibilidad del conocimiento exacto de las cosas. No hay ningún saber firme, no puede encontrarse nunca ninguna opinión absolutamente segura.

La negación de la existencia de la existencia de la materia, de la realidad objetiva (Berkely, Hume, Kant) consiste en negar la posibilidad del conocimiento de las cosas en sí, constituyendo la liquidación del problema del conocimiento, postura del agnosticismo, continuadora del escepticismo griego y precursora directa del neopositivismo contemporáneo.

⁸ AFANASIEV, Víctor.- Manual de Filosofía.- Edit. Los Andes. -Lima Pág. 107

⁹ LORA CAM, José F.W. Filosofía.- Edit. Juan Gutenberg. Lima 204.- Pág.78

- **RELATIVISMO.-**

El relativismo sostiene que no existen verdades absolutas, todas llamadas "absolutas" son relativas, en consecuencia la verdad, o la validez de una proposición o de un juicio dependen de las circunstancias o condiciones en que son formuladas. Sentencia muy conocida: "El hombre es la medida de todas las cosas de las que son en cuanto son, de las que no son en cuanto no son" La negación de la verdad objetiva, de la verdad universal, lo hace postular una verdad "subjetiva" particular o posiciones relativas, subjetivas.

- **RACIONALISMO.-**

Sostiene que el origen del conocimiento, está determinado esencialmente por la razón, la fuente del conocimiento tiene como punto de partida y de llegada al pensamiento. (Renee Descartes -1596-1650, Baruch Spinoza -1632-1677-, y G.H. Leibnez -1646-1716.)

- **EMPIRISMO.-**

Sostiene de que la fuente del conocimiento, el origen del conocimiento está dado por la experiencia, por los sentidos, por lo sensorial. El más caracterizado representante de esta posición gnoseológica fue John Locke (1632-1704), quien niega la posibilidad de la existencia de ideas innatas, indicando que "no hay principios innatos en la mente. "La mente..... es un papel en blanco, limpio de toda inscripción, sin ninguna idea" "Todas las ideas vienen de la sensación o de la reflexión" "El conocimiento de la existencia de cualquier otra cosa solamente la podemos por la sensación". El empirismo igual que el racionalismo moderno presenta un carácter unilateral, al considerar sólo un aspecto del proceso del conocimiento, o la experiencia o la razón.

- **PRAGMATISMO.-**

Consideran, que "los pensamientos no son más que instrumentos por las que los seres humanos intentan lograr ciertos fines y deben ser juzgados por su eficiencia en servir a estos fines". Los principales representantes de esta corriente gnoseológica son: W. James (1842-1910), F.C.S. Schiller (1864-1937), J. Dewey (1850-1952). Se caracterizan por asumir en su conjunto una posición idealista, subjetiva, relativa, caracterizado por su punto de vista de condicionar la verdad a su criterio de la utilidad; por tanto la verdad no es una consecuencia de su validez universal, la verdad no es el resultado de la comprobación, en la realidad, en la práctica. La verdad está subordinado a los gustos, a los caprichos y fundamentalmente intereses de las clases dominantes. H. Wells ha demostrado, en su obra "El pragmatismo, filosofía del Imperialismo" Esta posición se ha integrado al neopositivismo, en defensa de los planteamientos del Imperialismo mundial.

- **NEOPOSITIVISMO.-**

Esta corriente gnoseológica, está integrado por tres variantes: El positivismo Lógico, el positivismo Lingüístico y la filosofía Analítica, cuya única preocupación es el análisis del lenguaje, sin interesarle el contenido.

Esta filosofía en el sentido más riguroso, es una filosofía del lenguaje, que tiene como precursores a Platón y a los idealistas subjetivos, Berkely, Hume y en parte Kant. El lenguaje es desligado de la realidad, en actitud metafísica e idealismo subjetivo, cuyos representantes son numerosos, entre

ellos: R. Carnap (1891-1970), K. Popper (1902), Ch. Morris (1901), L. Wittgenstein (1889-1951).

- **NEOLIBERALISMO.-**

El planteamiento gnoseológico neoliberalista, es la defensa de la propiedad privada. La defensa del todo o la parte, la sociedad o el hombre, el estado o el individuo. El liberalismo, desde sus inicios defendió al individuo dejando de lado al estado. Se quiere impedir la intervención del estado, no tanto por que lo exija el interés mismo del Estado sino porque se quiere a toda costa defender el derecho del individuo a proveer por sí misma, a su arbitrio, los propios intereses, y cualquier limitación sobre esos derechos, es declarada ilegítima¹⁰

Stuart Mill, representante de la ideología del Liberalismo, plantea, la no intervención del Estado en las actividades económicas de los patrones capitalistas. El Estado no debe intervenir en la vida privada de los ciudadanos, más al contrario posibilitando las máximas seguridades a los empresarios, a fin de que desarrolle la producción económica.

La idea central del liberalismo respecto a la no intervención del Estado, reaparece en forma renovada en el siglo XX, con el nombre de Neoliberalismo adosado a la globalización, interpretado desde el punto de vista del "capitalismo salvaje", que irrumpe actualmente en todos los aspectos no solo económicos y políticos mundiales, sino también en la educación en general¹¹

- **NEOTOMISMO.-**

Esta concepción ideológica en el sentido más riguroso no es estrictamente una concepción filosófica sino Teológica, con pretensiones filosóficas, porque toda la problemática filosófica se sustenta en bases teológicas.

El problema gnoseológico (como todos los problemas filosóficos) es subordinado a la idea de Dios como acto puro, y fuente de la verdad. Su principal filósofo es Tomas de Aquino, quien falsificó a Aristóteles cristianizando su pensamiento.

Esta corriente filosofante es implementada por el vaticano, en particular en Europa occidental, y en América por un conglomerado de pensadores, v.gr. J. Maritain, (1882-1973) E. Gilson (1884-1978) I. M. Bochenski (1902)

- **SOLIPSISMO.-**

Teoría Idealista Subjetivo, según la cual solo existen el hombre y su conciencia, de modo que el mundo objetivo, incluidos los seres humanos, existen únicamente en la conciencia del individuo. En principio toda filosofía idealista subjetivo llega inevitablemente al solipsismo.

6. RAMIFICACIONES DE LA CORRIENTE FILOSÓFICA IDEALISTA

6.1. FILOSOFÍA DE LA IDEA.-

Con esta denominación se consideran a todo un conjunto de personalidades filosofantes de la corriente idealista, neotomistas, neokantianos, neohegelianos, etc.

¹⁰ JAGUANDE D., Alfonso.- Universidad y Neoliberalismo.- Edit.Lima 2004.- Pág.

¹¹ Idem

Entre ellos tenemos a Benedetto Croce, León Bruchviuig, y las Escuelas de Marburgo y Baden.

6.2. FILOSOFÍA DE LA VIDA.-

Corriente idealista subjetivo de la filosofía burguesa, surgió en Alemania y Francia en el siglo XIX y XX. El nacimiento de esta filosofía se debió, en cierto modo al rápido avance de la biología, de la psicología y de otras ciencias que descubrían la inconsistencia de la imagen mecanicista del mundo.

Dentro de la filosofía de la vida, cabe distinguir dos grupos principales:

La corriente Bergsoniana, concebía la vida en un sentido biológico y hacia extensivas las propiedades biológicas a toda la realidad; y el otro grupo Nietzsche, Dilthey, concebía a la vida como voluntad, como vivencia interna, como juego irracional de las fuerzas espirituales. Las ideas centrales de la Filosofía de la vida, han servido de fuente ideológica al existencialismo.

En esta corriente distinguimos cuatro escuelas:

- a. La filosofía bergsoniana del Ilan Vital.- Henry Bergson (1859-1941)
- b. El Pragmatismo norteamericano e inglés. John Dewey, G. Bachelard
- c. El Historicismo de Dilthey. (1833-1911)
- d. La filosofía alemana de la vida. Ludwig Klages (1872-1956) ¹²

6.3. FILOSOFÍA DE LA ESENCIA.-

Corriente idealista subjetivo, que ha ejercido una gran influencia sobre la filosofía burguesa contemporánea. El concepto central de la fenomenología, está destinado a sustentar el principio idealista subjetivo, de que "no hay objeto sin sujeto".

- 1) Se trata de un método, que consiste en describir el fenómeno, es decir de aquello que se da inmediatamente. Como método representa una actitud radicalmente contraria de todos los rasgos que dominan al siglo XIX.
- 2) Su objeto lo constituye la esencia, es decir el contenido inteligible ideal de los fenómenos que es captada en cisión inmediata: la intuición esencial.

Los representantes más caracterizados son:

- a. Edmund Husserl (1859-1938)
- b. Max Scheler (1874-1919) ¹³

6.4. FILOSOFÍA DE LA EXISTENCIA.-

Corriente irracionalista, dentro de la filosofía burguesa actual que surgió de (después de la I Guerra mundial en Alemania, durante la II Guerra Mundial, en Francia y a la terminación de ésta en otros países, entre ellos EE.UU) como intento de crear una nueva concepción del mundo que respondiera a las ideas de la intelectualidad burguesa.

El existencialismo es una reacción contra el racionalismo de la época de la ilustración y de la filosofía clásica alemana, así como contra la filosofía positivista y kantiana que alcanzó gran difusión a finales del siglo XIX y comienzos del XX.

¹² BOCHENSKI, I.M.- La Filosofía Actual.- Fondo de Cultura Económica. Méjico 1965 Pág. 156

¹³ Idem pag. 163

Los existencialistas se ocupan de problemas del hombre, hoy llamados "existenciales", tales como el sentido de la vida, de la muerte, del dolor, etc. pero el existencialismo no consiste precisamente en plantear estos problemas, que se han discutido en todas las épocas. Si a este título quisiéramos calificar a San Agustín o Pascal de existencialistas, se trataría de una equivocación. Muchos existencialistas (Heidegger, en el último período de su actividad, Marcel, Canmus y otros) juzgan que por su método de conocimiento, la filosofía está mucho más próxima al arte, que a la ciencia. No es casual en occidente el existencialismo ejerza tan grande influencia sobre el arte y la literatura y a través de éstos sobre el estado de espíritu de parte considerable de la intelectualidad burguesa.

Sus representantes son:

- a. Martín Heidegger (1889-1968) (Existencialismo ateo)
- b. Jean Paul Sartre (1905) (Existencialismo ateo)
- c. Gabriel Marcel (1889) (Existencialismo religioso)
- d. Karl Jaspers (1883) (Existencialismo religioso)

6.5. FILOSOFÍA DEL SER.-

Es una corriente de la filosofía idealista Alemana, una forma moderna de la escuela del irracionalismo y del voluntarismo de nuestros tiempos.

Bochenski, considero bajo este epígrafe una corriente filosófica actual de Europa, como una corriente principal- La mayoría de los filósofos de esta corriente son expresamente metafísicos.

La metafísica es un modo antidialéctico de pensar, como resultado de la unilateralidad y del subjetivismo en el conocimiento como manera de ver las cosas y los fenómenos considerándolos acabados e invariables independientes unos de otros, negando las contradicciones internas en calidad de fuentes de desarrollo en la naturaleza y en la sociedad, que surge en la época contemporánea.

Hegel, fue el primero en emplear el término metafísica en el sentido de antidialéctico, pero no lo investigó ni lo fundamental, en la debida forma. Esto fue obra de Marx y Engels, quienes generalizando los datos de las ciencias y del desarrollo social, pusieron de manifiesto la inconsistencia científica del pensamiento metafísico y la contrapusieron al método de la dialéctica materialista. Lenin demostró que el carácter metafísico conduce a la absolutización de varias facetas y momentos del proceso del conocimiento¹⁴

Los representantes principales de esta corriente son:

- 1.- Nicolai Hartmann.- (1882-1950) su obra: Filosofía del Idealismo Alemán.
- 2.- Alfred Whitehead.- (1861-1947) Matemático. Filosofía de la Religión.
- 3.- J. Maritain.

¹⁴ ROSSENTAL, M.M.- Diccionario Filosófico.- Edic. Pueblos Unidos.- Lima 1980

CAPITULO II

LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA

PRINCIPALES TEORÍAS O PROPUESTAS EDUCATIVAS

El presente capítulo desarrolla un conjunto de propuestas educativas que a juicio del autor han brindado aportes significativas a la educación. Cada una de ellas es abordada a través de variables o categorías conceptuales que se relacionan directamente con las corrientes filosóficas actuales que desarrollamos en el capítulo anterior.

Las categorías conceptuales que se desarrollan han sido elaboradas y redactadas expresamente con el propósito de estructurar una teoría educativa coherente con la concepción ideológica, política actual. Consideramos que no hay una sola corriente filosófica sobre el pensamiento educativo en los albores del siglo XXI, por lo que elaboramos de acuerdo a la evolución histórica de la educación en los siguientes aspectos, contrastando con nuestra realidad e intencionalidad educativa.

CORRIENTE PEDAGÓGICA IDEALISTA **LA TEORÍA EDUCATIVA DE PLATÓN**

1. REFERENCIA BIOGRÁFICA.-

Platón, considerado uno de los más grandes filósofos Griegos, nació en Atenas en el año 428 a.C., murió en el año 348/7^a.C. juntamente con Aristóteles es reconocido como uno de los pilares fundamentales en cuyo pensamiento se sustentó el llamado Modo tradicional de la educación.

Fue hijo de Aristón y Perictione, ambos aristócratas. Discípulo predilecto de Sócrates, recibió del insigne filósofo muchas de sus enseñanzas.

Luego de la muerte de Sócrates, ocurrida hacia el año 399 a. C, se alejó de Grecia y estuvo algunos años por el Mediterráneo.

Regresó a Atenas hacia el año 389 a. C. y un tiempo después fundó la Escuela de Filosofía dedicada a la investigación de la naturaleza absoluta de todas las cosas. La Escuela se estableció en un lugar que se conocía como la Academia, lugar donde Platón compuso la mayor parte de sus 25 diálogos.

Estos diálogos, aunque presumen ser las enseñanzas de Sócrates se suele pensar que la mayor parte de ellos son producto del propio desarrollo de Platón sobre las ideas de Sócrates”

Luego, de la muerte de Platón, la Academia continuó en funciones y por más de 900 años fue el centro intelectual más importante del mundo antiguo hasta su clausura por el emperador Justiniano en el año 529 de nuestra era. Las doctrinas de Platón siguieron siempre siendo enseñadas de manera particular en su versión cristiana conocida como Neoplatonismo”¹⁵.

2. CARACTERÍSTICAS DE SU PENSAMIENTO EDUCATIVO.-

Platón fue el primero que desarrolló una teoría sistemática de la educación basándose en una concepción filosófica integral.

Conocer, decía es volverse conciente o recordar lo que ya tenemos latente dentro de nosotros “No podemos decir, realidad, como obtenemos nuestra percatación y entendimiento de las verdades profundas, por lo que Platón pensaba que nacemos con ellas”. No obstante ello, decía, el conocimiento no es prendido con facilidad.

Encontró en la Dialéctica un método que la permitió llevar a cabo preguntas, inquisiciones verbales, debates, discusiones y argumentaciones ordena mediante las cuales se podía establecer apropiadamente afirmaciones satisfactorias. Mas aún, decía que “es el proceso por el que conocemos exclusivamente”.

Para demostrar, como opera la dialéctica Platón empleó la analogía del nacimiento.

Platón lo registró en los diálogos “Teeteto” y “Menon”, decía: “De igual manera como el útero tiene simientes preexistentes que son fertilizadas y tras un periodo de gestación, se llega al parto, de igual manera ocurre que la mente contiene semillas de conocimiento que de un modo u otro siguen un curso semejante”.

Sócrates enseñó que el maestro debe hacer preguntas, estimulando a sus alumnos para que ordenen sus ideas de manera que produzcan el resultado esperado.

¹⁵ ROSI QUIROZ, Elías. Teoría de la Educación. Edit. PROPACEB. Pág. 63

Platón planteó la idea de que el conocimiento se encuentra preexistente en la mente y por ello el conocimiento intelectual era distinto en unos hombres y en otros. Ello se debía al Plan General de la Naturaleza que era obra de los Dioses., opinaba que cada uno de nosotros tenía una mezcla de cualidades que Platón analógicamente denominó de oro, plata y bronce.

El propósito de la existencia del hombre era convertirse en lo que ya es latente. La gente de bronce debía seguir la senda de mantener la actividad diaria de la alimentación, el abrigo y el sueño; debían ser los que se dediquen a las tareas de producción (agricultura, artesanía); los de plata y oro, mejor dotadas intelectualmente no debían quedarse en la satisfacción de sus necesidades cotidianas sino que deben cultivar su intelecto; son líderes natos y deben prepararse para gobernar.

La gente de oro es la superior, para convertirse en los gobernantes y filósofos, mientras que los de plata son los auxiliares o clase militar que protege a la sociedad.

Decía que las personas de oro y plata llegan a un entendimiento del bien mediante la intelección, las de bronce han de ganar, solo parcialmente, mediante el hábito.

La teoría de Platón, manifiesta en sus escritos, fue expresada en forma de diálogos, generalmente con Sócrates como interlocutor, y en su mayoría son indagaciones dialécticas sobre el conocimiento y su búsqueda a través y mediante la educación.

Los diálogos que tratan específicamente sobre la educación son "La República" y "Las Leyes", de los cuales el primero ha influido en el pensamiento educativo occidental hasta nuestros días"

Platón dice muy poco sobre la educación en los niveles de la socialización y previos a la escolaridad.

Su preocupación es la educación, a la trascendencia y cómo desarrollar un programa formal para lograrla. Decía que poco se puede hacer por los niveles inferiores de la sociedad salvo procurar que tengan una vida cómoda y segura; deben estar al margen de intentos intelectuales porque al no poseer capacidad para ello se verán perturbados y atemorizados y se produciría el desorden social. La educación debe dotarlos de las pericias vocacionales y ello se aprende mejor por el método tradicional de aprendizaje directo.

"Si su vocación lo exige aprenderán a leer, escribir y contar"

"La verdadera educación debe darse sólo en los que puedan sacar ventaja de la misma y ser responsabilidad del Estado", cuya participación es ineludible para garantizar la justicia al decidir quienes deben ser educados. Los adultos evalúan a los jóvenes y los más aptos siguen adelante.

En la República Platón nos dice que la educación debe ser el proceso de producir esa percatación superior del orden de las cosas, de la visión del bien. La educación debe dar ayuda a los individuos escogidos para que pasen del mundo de las apariencias al reino de las formas; ayudar a "trascender del mundo visible al inteligible", para que sean capaces de contemplar la esencia de la "Forma del Bien".

Para explicar la "Forma del Bien", utiliza Platón, en "La República", la comparación de dos reyes: El sol y el Bien, el primero del mundo visible y el segundo del mundo inteligible; cada uno con una especie de seres: visibles unos, inteligibles los otros. Cada mundo a su vez podemos imaginarnos dividido en dos partes (como si cada uno fuera una línea dividida en dos), habrá en cada una de ellas 2 partes, la parte clara y la parte oscura.

Viendo el mundo visible, nos dice, observamos que una de las secciones nos da las IMÁGENES (Las sombras y luego los fantasmas representado en la superficie de los cuerpos opacos y brillantes). Es lo que nosotros vemos (Campo de la opinión). La otra, los OBJETOS que esas imágenes representan (los animales, las plantas, las obras de la naturaleza y el arte). Es la relación entre las apariencias y las cosas que representan (Campo de la conjetura).

Viendo el mundo inteligible, observamos que una sección comprende figuras visibles, cosas inteligibles que obligan al alma a investigar sobre ellas partiendo de Hipótesis (supuestos) no para remontarse a un principio, sino para llegar a las conclusiones más remotas sobre esas figuras visibles (campo del conocimiento razonado).

La otra sección es el campo de las "ideas puras", por medio de las cuales, el alma, sin ayuda de imagen alguna, partiendo de una hipótesis, se remonta en virtud de razonamiento, hasta un principio independiente de toda hipótesis. (Campo en el que se mueve el filósofo, campo en el que Platón se movió para concebir toda su filosofía. Campo de la pura inteligencia).

Platón consideró que la meta suprema del hombre debía ser obtener el conocimiento intelectual a través de la educación.

3. CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN.-

Es un proceso que empieza en el hombre desde muy temprano, en el ámbito familiar, y que luego es asumido por el Estado desde los 10 años hasta su muerte. Observándose sus efectos plenos con aquellos que luego de cumplido dicho proceso, están en condición de ser los "magistrados" del Estado.

Consiste en dar al cuerpo y al alma toda la belleza y perfección de que son susceptibles.

Platón sostiene que al cuerpo hay que darle lo que no le ha sido dado por la naturaleza. Hay que educar el cuerpo por que es el cimiento del alma.

No se educa al cuerpo por el cuerpo mismo sino por que el alma requiere para desarrollarse, de cuerpos sanos.

En la medida que se educa al cuerpo no se esta educando al alma ya que es el alma la que da al cuerpo mediante su propia virtud, toda la perfección de la que aquel es capaz.

A las cualidades del alma (inteligencia, honestidad, valor, armonía, prudencia temperancia, justicia), de naturaleza mas divina, hay que darle una dirección que la permita la final la contemplación del "Bien" fin supremo de la sociedad.

La educación del alma debe estar regida por los principios de justicia y honestidad.

Debe buscar que desarrollar en el hombre la prudencia, el valor, la temperancia y la justicia.

Esta educación debe contener en sus inicios, el aprendizaje de la música, literatura, el arte y las matemáticas (decía que la belleza, al armonía, la gracia y el numero, son expresiones de la bondad del alma), luego, la retórica, para luego entrenarlos en actividades administrativas menores del Estado hasta que estuviesen preparados para gobernar dicho Estado.

4. FINES DE LA EDUCACIÓN.-

Del análisis de las obras de Platón podemos extraer los siguientes fines:

- a. Formar los guardianes del Estado, capaces de establecer y gobernar un Estado donde se obtenga la justicia como resultado de la completa concordia humana; donde impere el valor supremo del "Bien".

Un Estado que posea cuatro virtudes: prudencia, valor, temperancia y justicia.

La prudencia, como cualidad que distingue a los guardianes; la valentía de los auxiliares guerreros; la temperancia, de cada una de las clases que aceptan su papel particular en el plan general así como el derecho de los guardianes a gobernar; la justicia, que permite que cada quien tenga lo que le corresponde.

Estas virtudes también se dan en cada individuo. El individuo, nos decía, es prudente por su razón, valiente por su espíritu, temperante cuando sus deseos instintivos y su espíritu están bajo el control de la razón y es justo cuando cada una de sus facultades desempeñan su propio trabajo y no se entrometen en las funciones de los demás.

- b. Posibilitar que el hombre elegido tenga el conocimiento intelectual, siendo capaz de distinguir un mundo real de formas puras del mundo cotidiano de apariencias; ayudarlo a trascender del mundo visible al inteligible.
- c. Lograr que el hombre escogido llegue a contemplar la esencia de la forma del "Bien" (causada primera de cuanto hay de bello y de bueno en el universo; que en el mundo inteligible engendra la verdad y la inteligencia) y que se sirva de ella, para que luego sea Modelo que regule las costumbres de cada ciudadano del Estado; para que ejerza la autoridad y la administración de los asuntos del Estado con la sola mirada del Bien público.
- d. Formar integralmente al cuerpo y al alma, posibilitando con ello el cuidado que el Estado requiere ("Estado" platónico).

5. JUICIO CRÍTICO.-

- a. El pensamiento platónico constituyó sin duda el soporte esencial que orientó la educación del mundo occidental hasta el siglo XIX, época en la que se plasma en occidente pensamientos educativos que significaron una visión distinta del hecho educativo, especialmente a partir de los aportes de Juan Jacobo Rousseau. La llamada educación tradicional, contrapuesta a la denominada educación nueva o progresista tuvo sustentos ideológico-doctrinarios en el pensamiento platónico, insertado en su teoría filosófica.
- b. El conocimiento como objeto esencial de la educación, fruto del esfuerzo intelectual y de un largo proceso educativo al que debían someterse los educandos, dio origen a un tipo de educación esencialmente intelectualista.
- c. Platón estructuró una teoría de la educación que dejó pocos aspectos del hecho o fenómeno educativo sin ser analizados y abordados.

Precisó el concepto y fines que debía tener, los principios que debían orientar, la naturaleza del conocimiento y la manera como adquirir; tipificó las características del educador y del educando y diseñó todo un proyecto educativo, señalando los medios más eficaces para su viabilización. Incluso el escenario educativo y las características que debía poseer este para favorecer el aprendizaje fueron considerados y tratados en su teoría.

El papel del Estado en la educación también fue abordado y considerado por él como esencial. Al respecto, refiriéndose a la educación pública, Rousseau llegó a decir que el mejor ejemplo de la misma se tenía en el modelo platónico, pero que lo consideraba inviable en la sociedad de su época,

Platón planteó la institucionalización de la Educación a cargo del Estado. Cabe destacar la propuesta de Platón respecto a la educación de la mujer ya que no la marginó como sujeto que debía ser educado.

- d. Alfred Whitehead llegó a decir en su obra "Los Fines de la Educación", que "la historia filosófica del hombre no ha consistido en otra cosa más que un conjunto de apostillas a Platón".
- e. Se critica el pensamiento educativo de Platón por fomentar un sistema educativo elitista con predominio de la clase intelectual, la misma que se convierte en privilegiada y marginizante de las mayorías populares; por propiciar el predominio de las actividades intelectuales frente a las actividades manuales; por sustentar un tipo de educación que no responde a las necesidades del presente y que no parte del conocimiento de lo que son realmente los intereses del educando, sino del Estado ideal que planteó; y, por considerar que es el Estado el único a quien le corresponde seleccionar quienes deben ser educados, lo que refleja una visión un tanto totalitaria y exclusivista de la educación.

CORRIENTE PEDAGÓGICA INTELLECTUALISTA

HERBERTO SPENCER

1. REFERENCIA BIOGRÁFICA.-

Herberto Spencer nació en Derby en 1820. Hijo de un profesor que se dedicaba con pasión al estudio de la entomología, heredó de su padre la afición a los conocimientos naturales. En su juventud estudio matemáticas e ingeniería pero su técnica no fue de su gusto y se entregó de lleno a la meditación de los problemas filosóficos y sociales. Trabajador incansable, adquirió una suma portentosa de conocimientos, su fama llegó a ser mundial y su nombre quedó asociado a los de Lamarck y Darwin en la teoría de la evolución. Entre las numerosas obras que lo dieron a conocer al mundo, citaremos aquí tan solo "La Educación Intelectual, moral y física" Murió Spencer en Brighton en 1903¹⁶.

2. PLANTEAMIENTOS BÁSICOS.-

Spencer es de la corriente naturalista e intelectualista, de allí, que sus planteamientos se inicia con las siguientes preguntas- ¿Cuál es el fin último del ser humano? Para él, el fin de la educación es "adquirir el mayor caudal posible de conocimientos que sirva para el máximo desarrollo de la vida individual y social en todos sus aspectos".

En efecto, prosigue Spencer, las actividades humanas pueden clasificarse como sigue:

- a) La que tiene por fin directo la conservación del individuo;
- b) La que provee a la subsistencia y contribuye indirectamente a la conservación;
- c) La que emplea en el mantenimiento de la familia;
- d) la que vela por la conservación del orden social y político;
- e) La que se invierte en procurar ocios, en satisfacer los gustos y sentimientos.

La ciencia puede atender a esas necesidades, y lo realiza respectivamente con las siguientes disciplinas:

- a) Fisiología e higiene;
- b) matemáticas, ciencias físicas y naturales;
- c) fisiología y psicología;
- d) historia;
- e) ciencia artística, pintura y música.

La ciencia, que nos revela los secretos de la naturaleza, que nos proporciona medios para satisfacer nuestra necesidad, es la educadora por excelencia; hay que anteponerla al padre, al maestro, al estado y la iglesia.

La cultura desinteresada de las facultades humanas viene a ser un lujo; las letras y las artes, que Spencer por otra parte hace depender de la ciencia, no tiene más papel que ocupar los ocios de las clases acomodadas.

¹⁶ HNO GASTON MARIA.- Pedagogía Contemporánea. Edic. Bruño. Pág. 13.

3. EDUCACIÓN INTELECTUAL.-

En el capítulo relativo a la Educación Intelectual hace Spencer una crítica acerba a la educación tradicional. Una tendencia tan antigua como el mundo ha llevado siempre al hombre a anteponer lo agradable a lo útil.

“Enseñar lo menos posible, hacer hallar lo más posible”, tal es su lema; nada incita tanto al alumno al trabajo como los pequeños descubrimientos que realiza. No de otro modo ha procedido la humanidad en los asombrosos progresos que ha llevado a cabo; hemos de seguir un método análogo.

Para excitar ese interés y esa actividad espontánea nada más apropiado que los principios de Pestalozzi, que Spencer acuña nuevamente en la forma siguiente:

- a) El espíritu procede de lo simple a lo compuesto;
- b) El progreso se realiza de lo indefinido a lo definido;
- c) Hay que ir de lo concreto a lo abstracto;
- d) La educación del individuo debe reproducir el proceso evolutivo de la humanidad;
- e) Hay que ir de lo empírico a lo racional;
- f) Se ha de excitar el desenvolvimiento espontáneo;
- g) Lo agradable debe mirarse como saludable, pues indica conformidad con la naturaleza.

4. EDUCACIÓN MORAL.-

Fuera del bienestar material y orgánico, del desarrollo intelectual y del progreso de la humanidad, no admite Spencer valores morales propiamente dichos. De este modo puede disertar sobre educación moral sin apelar una vez siquiera a la conciencia, al deber, a la libertad o a las sanciones superiores. Según la teoría evolucionista, el niño es un salvaje: sus rasgos físicos y sus instintos lo prueban de sobra.

5. EDUCACIÓN FÍSICA.-

El hombre es ante todo un ser orgánico, sensible por consiguiente, según la frase de Emerson, la “primera condición de éxito en este mundo es ser un buen animal, y la primera condición de prosperidad para una nación es componerse de buenos animales” La crítica por su puesto es extremada, por cuanto es una de las primeras corrientes pedagógicas que contradice a la Educación idealista.

6. JUICIO CRÍTICO.-

El planteamiento fundamental de la pedagogía de Spencer es el intelectualismo *naturalismo*, que quiere conocer más el aspecto evolutivo y biológico del hombre como ser humano, y cuestiona la existencia del alma espiritual, procedente de Dios. Para Spencer la vida terrestre, con su bienestar material, con todos sus problemas que acarrea al progreso de las ciencias, es el bien supremo.

- a) Los valores eternos de la existencia humana planteados por Spencer, valoran las acciones culturales específicamente humanos,
- b) La eficacia de las humanidades greco-latinas para la formación de un espíritu humano queda comprobada por muchos siglos de experiencia; al proponer por la adquisición exclusiva de conocimientos inmediatamente útiles, valorando

Spencer, lo que más importa al hombre, es ser *plenamente hombre*, y no disfrutando de todos los hallazgos que puede proporcionar la civilización.

- c) El papel atribuido a la ciencia en el campo del arte es de todo punto de vista científico: por que la ciencia explica, analiza la expresión artística viendo su conexión con el ambiente y su realidad social.
- d) Los principios planteados por Spencer con respecto a la educación intelectual para su época era todo un paradigma sobre la concepción educativa del niño.
- e) Los recientes estudios hechos sobre la globalización, han confirmado el dicho "Que debe irse de lo fácil a lo difícil"; es sabido que lo complejo es a veces más fácil que lo simple.
- f) El sistema de las sanciones naturales tiene aplicaciones útiles, pero no debe ser exclusivo y tiene que aplicarse con extremada prudencia.
- g) Spencer hace una crítica a la escuela idealista monacal de aquella época manejando una insuperable maestría con términos demoledores.
- h) Muchos detalles de la obra de Spencer es de valor científico para el educador; moderno.

CORRIENTE PEDAGÓGICA DEL INTERÉS

JUAN FEDERICO HERBART

1. REFERENCIA BIOGRÁFICA (1776 - 1841).-

Nació Herbart en Oldenburgo; estudio en la Universidad de Jena, en donde fue discípulo de Fichte. Educó como preceptor a los hijos de Steiger, bailía de Interlaken (Suiza); conoció a Pestalozzi y recibió de él importantes sugerencias. Se doctoró en Gotinga, con tesis de carácter pedagógico. Fue profesor en Gotinga, en Koenigsberg, en donde ocupó la cátedra de Kant y creó un Seminario pedagógico; en los últimos años de su vida lo hallamos nuevamente en Gotinga. Juan G. Herbart es de la corriente de la Pedagogía del Interés¹⁷

2. EL INTERÉS CONDICIÓN ESENCIAL DE LA EDUCACIÓN.-

“Todo está perdido, dice Herbart, si desde el principio uno ha sido tan desventurado que haya hecho del estudio una fuente de miseria y de tormento”. Incumbe por tanto a la enseñanza: suscitar el interés, desarrollarlo de una manera omnímoda, mantener al mismo tiempo, la unidad, el orden, el enlace y la sistematización en los conocimientos comunicados.

La enseñanza ha de ser continuamente interesante. Hay que mantener al niño en la alegría; no se trata, con todo, de divertirle con medios artificiales, con un interés ficticio, efímero, útil quizá para el momento, pero que carece de valor para el porvenir.

Para ser verdaderamente duradero y eficaz, el interés ha de nacer espontáneamente de la casa misma, de los conocimientos que el niño recoge en su experiencia personal y de lecciones bien presentadas. En otros términos el interés ha de ser directo.

Indirecto es el interés que se puede provocar en el niño por alabanza o el vituperio, el aliciente de la recompensa o el temor al castigo, y más tarde, en el joven, por la preocupación de los exámenes y la consideración del porvenir.

El interés indirecto engendra la atención voluntaria, que supone un esfuerzo; es siempre vacilante y produce el tedio. Sólo se apela a él cuando no hay posibilidad de proceder de otro modo, tratándose de ejercicios de memoria que carecen de atractivo y de los cuales no se puede prescindir.

El interés directo engendra la atención espontánea, involuntaria, que se impone irresistiblemente de tal modo que se apodera del ser todo y lo mantiene motivado.

La atención Involuntaria y natural puede, según Herbart, revestir dos *formas*: es primitiva, cuando nace de una impresión fuerte sobre los sentidos, que resulta de colores vivos, de sonidos fuertes. Al principio hay que dirigirse preferentemente a la atención primitiva. Esta es la razón por la cual la enseñanza en los primeros años debe ser intuitiva Siempre que se pueda hay que presentar el objeto por falta de éste se muestra la imagen; caso de faltar ambos, se vale uno de una descripción verbal. Hay que variar mucho los ejercicios porque la atención primitiva se cansa muy pronto.

¹⁷ HNO GASTON MARIA.- Pedagogía Contemporánea. Edic. Bruño. Pág. 32.

Para poder apelar a la atención aperceptiva la enseñanza debe apoyarse siempre sobre nociones anteriormente adquiridas y bien asimiladas. De ahí se deducen tres consecuencias:

- a) El asunto; de una lección debe guardar conexión con las lecciones anteriores
- b) El maestro cuidará de enlazar una lección con las anteriores;
- c) Para provocar la expectativa, se presentará al principio de la lección un resumen de la misma

Cuando se ha despertado la atención aperceptiva debe uno cuidar de no perturbarla con digresiones, repeticiones intempestivas, manías.

Quien sepa descubrir la trabazón de las diversas partes del programa podrá mantener el enlace de las mismas y por lo mismo el interés.

3. FUENTES DEL INTERÉS.-

Hay que señalar: el sentimiento de la atención curiosa que provoca la *experiencia*, el estudio de la naturaleza, la investigación de los conocimientos y el interés que resulta de la *vida social*, del trato con los demás hombres. La instrucción tiene un doble cometido: hacer conocer el universo y hacer amar a los hombres.

4. FORMAS DIVERSAS DEL INTERÉS.-

Cada una de las dos formas señaladas de interés se presenta bajo tres aspectos sucesivos. El interés vinculado *con* el conocimiento comprende tres fases:

- a) **Interés empírico**: nace de la percepción inmediata de las cosas sensibles, de la variedad de los objetos concretos que la naturaleza o la enseñanza ofrecen a la mirada atónita del niño.
- b) **Interés especulativo**: sucede al anterior; procede de la prolongada meditación acerca de lo que nos ofrece la naturaleza, de la necesidad de explicación, de la indagación de las relaciones causales. Las continuas preguntas del niño manifiestan este interés.
- c) **Interés estético**: es aquél que se alimenta con la contemplación de la belleza en la naturaleza, en las obras de arte o en las acciones morales

El interés suscitado por el trato con los hombres se presenta bajo las formas siguientes:

- 1) **Interés simpático**: es aquél que experimenta el niño cuando participa de la alegría o del dolor de las personas con las cuales vive; se desarrolla en la casa paterna, en la vida común de la escuela.
- 2) **Interés social**: es una extensión de las simpatías familiares y escolares; es el principio de la caridad, de todas las virtudes escolares, de lo que hoy se llama solidaridad.

5. LOS CUATRO MOMENTOS DE LA ENSEÑANZA.-

En la pedagogía de Herbart, la teoría del interés es un preámbulo para los momentos o etapas de la enseñanza. Toda enseñanza debe observar una marcha conforme con las leyes de la Psicología. Esa marcha, dice Herbart, procede de la representación, por la vía de la apercepción, al interés, y de éste al sentimiento, al deseo, a la voluntad. Esta es la vía natural que lleva de la idea a la acción: ésta es

la base de la pedagogía educativa cuya última meta es la consecución de un ideal moral.

Sólo el método es capaz de asegurar ese paso de lo concreto a lo abstracto, de la intuición, producto de la apercepción, al concepto, fruto de la reflexión; de la idea a la acción. De ahí cuatro momentos esenciales, cuatro grados o etapas, que Herbart llama *claridad, asociación, sistematización y métodos*; y que sus discípulos han denominado: *intuición, comparación, abstracción o generalización y aplicación*

- a. **La claridad:** es la preparación de la materia; la preocupación del maestro es vincular el asunto nuevo con otros ya tratados o que pertenece a la experiencia del niño. Si el niño no sabe nada del tigre o del león, en cambio conoce el gato: uno le pregunta todo lo que él sabe sobre este animal antes de preguntarle acerca del tigre o del león.
- b. **La asociación:** aquí se trata de llevar al alumno de las imágenes aisladas a la noción, o mejor al concepto, que en el lenguaje de Herbart es la forma más elevada del saber. Se invita al alumno a que combine él mismo los diversos elementos previamente estudiados. Se alcanza dicho resultado por medio de una libre conversación en la que el alumno procura realizar asociaciones y adquiere así la libre disposición de los elementos preparados.
- c. **Sistematización:** después de haber llevado al niño a comparar las nociones aisladas, a descubrir sus semejanzas o diferencias, el maestro llega a la ley, a la regla o al principio. Aquí la enseñanza reúne en una forma rigurosamente sistemática los elementos que han llegado a ser familiares, recalca los puntos esenciales, y subordina las ideas secundarias a las principales. En esta fase no puede figurar la explicación de cada una de las unidades que se ven; al profesor corresponde juzgar en qué momento los materiales acopiados permiten efectuar la generalización.
- d. **Método o aplicación:** se invita al alumno a que aplique los conocimientos adquiridos. Sólo por medio de ejercicios numerosos y variados podrá el maestro cerciorarse de que la materia ha sido comprendida, y de que el alumno ha adquirido ese dominio sobre lo estudiado, lo cual constituye el verdadero saber.

Esos cuatro momentos, que se completan mutuamente, deben considerarse en todo género de estudios. Al encadenarse los conocimientos adquiridos se prestan mutuo apoyo; un conjunto de conocimientos puede entrar en un sistema más amplio y así se realiza la concentración de los conocimientos.

6. LOS MODOS DE LA ENSEÑANZA.-

En cada uno de los cuatro momentos o períodos de enseñanza se pueden emplear tres modos o métodos, a saber:

- a. **La enseñanza descriptiva o narrativa:** Por mucha que sea la intuición, quedará forzosamente limitada. La descripción y la narración la completan, respectivamente, la una en el espacio y la otra en el tiempo. En ambos casos el maestro parte de ideas ya adquiridas; enlaza sus narraciones y descripciones con alguna cosa conocida, cercana, experimentada. Esa enseñanza descriptiva y narrativa ofrece gran dificultad; exige conocimientos variados y extensos por parte del maestro y requiere un talento narrativo nada común, porque dice Herbart, "la descripción debe hacerse de modo que el niño crea verdaderamente ver la cosa".
- b. **Enseñanza analítica:** descompone los objetos de la experiencia en sus partes, y éstas en sus elementos. El árbol se descompone en tronco, raíces, ramas,

hojas, flores y frutas; la flor a su vez se descompone en sus elementos. El análisis muestra en seguida las relaciones de las diversas partes, el papel especial de cada una de ellas.

- c. **Enseñanza sintética:** esa enseñanza es obra del maestro que habla, expone, deduce, enumera; él desarrolla las nociones que la interrogación no puede descubrir, o bien presenta en un todo los cimientos ya adquiridos. La Historia, la Geografía, las Ciencias naturales, son las asignaturas que más se prestan a ese trabajo de síntesis.

7. JUICIO CRÍTICO.

A Herbart se debe la Pedagogía de los tres principios siguientes: el interés, los grados formales y la concentración. Se ha dicho de la idea del interés, que es la primera antorcha que haya alumbrado el dédalo de los planes de estudio. Herbart nos enseña a renunciar al sueño de querer enseñarlo todo. La noción de los grados formales ampara a la juventud contra el *dilettantismo* en materia de instrucción, y contra la presunción, no menos peligrosa, de que cada instructor tenga su método personal.

Como se ve, la noción de interés ha entrado en la pedagogía teórica con Herbart; dícese en la pedagogía teórica, porque los buenos pedagogos de todos los tiempos han sabido manejar ese resorte del interés, que ha asegurado el éxito de su labor. En tiempo de Herbart no estaba suficientemente adelantada la ciencia del niño para que se pudiera ver bien la diferencia que media entre los intereses sucesivos de la niñez y los del adulto: de ahí la frase tan dura de Dewey contra la psicología de Herbart, que es psicología del adulto pero no de niño. El psicólogo de Gottinga estableció un método didáctico; eso es lo único que de él queda hoy y que puede aplicarse con pocas variantes a la enseñanza del niño lo mismo que a la del adulto. Los centros de interés reproducen, en forma escasamente embozada, el cuadro de los momentos didácticos.

CORRIENTE PEDAGÓGICA PRAGMATISTA

WILLIAM JAMES

1. REFERENCIA BIOGRÁFICA (1842 - 1910).-

William James, el conocido psicólogo norteamericano, profesor de la Universidad de Harvard, pertenece al movimiento de la Pedagogía contemporánea por su obra *Talks to teachers*, serie de conferencias que el autor dictó a los maestros en diversas circunstancias y que fueron publicadas en 1899. Esa obra ha tenido enorme difusión, no sólo en los Estados Unidos sino también en Europa¹⁸. Sus principales enseñanzas se pueden resumir:

2. PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA.-

La nueva Psicología es término de conjuro para ideales prestigiosos. Los maestros dóciles y receptivos, que abrigan altas aspiraciones, han sido sumergidos en un mar de hueco verbalismo acerca de la Psicología, verbalismo en el cual hay más charlatanes que luz "Digo --- añade James --- que en mi humilde concepto no hay nueva Psicología propiamente dicha. No hay sino la vieja Psicología que empieza en tiempo de Locke, con algo de fisiología del cerebro y de los sentidos, con la teoría de la evolución y con unas pocas sutilezas de carácter introspectivo, que en su mayor parte no tiene aplicación en la escuela. Para el maestro sólo tiene valor real los conceptos fundamentales de la Psicología, y éstos, exceptuando la citada teoría de la revolución distan mucho de ser nuevos.

"Más aún cometéis un error garrafal, si pensáis que la Psicología, ciencia de las leyes mentales, está en situación de proporcionarnos un programa definido, un esquema, un método de instrucción que pueda usarse directamente en el recinto de la escuela. La psicología es una ciencia, y la enseñanza un arte; las ciencias nunca engendran artes por sí mismas. Debe intervenir un espíritu original que haga la aplicación.

"El que un maestro sepa Psicología no es garantía de que acertará en la enseñanza. Para lograr éxito debe tener además cierto tacto, cierto tino que le indique lo que debe decir y hacer en presencia de los niños: ese tacto y ese tino no los da la Psicología. Si somos psicólogos, sabemos anticipadamente que ciertos métodos son erróneos: así nos ahorramos tropiezos. Por otra parte, entendemos mejor el alcance de tal o cual procedimiento..... Afortunadamente para vosotros, maestros, los elementos del mecanismo mental" pueden ser conocidos fácilmente así como su funcionamiento. Para la mayoría de los maestros basta con una idea general, con tal que sea exacta, y esa idea general podría escribirse en la palma de la mano.'

"El maestro no se debe tener por obligado a hacer adelantar la ciencia psicológica: que él sea sencillamente, si así le place, lector pasivo de lo que se publica sobre este tópico. Comparto con mi colega Muensterberg la idea de que siendo concreta y ética la actitud del maestro, respecto, del niño, se opone positivamente a la del observador psicológico que es abstracta y analítica. Aunque en algunos las dos actitudes puedan armonizarse, en la mayor parte entran en pugna.

¹⁸ HNO GASTON MARIA.- Pedagogía Contemporánea. Edic. Bruño. Pág. 46.

3. LA CORRIENTE DE LA CONCIENCIA.-

En cada uno de nosotros cuando estamos despiertos y a veces también cuando dormimos, hay algún género de conciencia. Consiste ésta en una corriente, en una sucesión de estados, de olas, de campos —o como quieran llamarse— de conocimiento, de sentimiento, de deseo, de liberación, que pasan una y otra vez y constituyen nuestra vida interna. La existencia de esta corriente es el hecho primordial de la Psicología; su naturaleza y origen constituyen su problema esencial. El psicólogo puede ocuparse en *describir* esa corriente o en *explicarla*; explicación plenamente satisfactoria no la tenemos todavía.

Hay, pues, una corriente de la conciencia y esa corriente entraña elementos complejos: sensaciones de nuestro cuerpo o de, los objetos que nos rodean, recuerdos de la experiencia pasada, pensamientos de cosas distantes, sentimientos de satisfacción o desagrado, deseos, aversiones y otras condiciones emotivas, juntamente con determinaciones de la voluntad en toda clase de cambios y combinaciones.

En cada uno de nuestros estados concretos se hallan todos estos componentes en grado mayor o menor. Un estado parece ser pura sensación o mero recuerdo; un examen más prolijo muestra un halo de pensamiento o de voluntad en torno a la sensación, y el recuerdo lleva una penumbra de emoción o sensación. Decimos que hay *sensación* cuando ésta ocupa el centro o foco de la conciencia y los pensamientos o afectos están en el margen: de allí las expresiones de objetos *focales* y objetos *marginales*, creadas por Lloyd Morgan. Con un mismo objeto focal pueden cambiar los objetos marginales, y viceversa¹⁹.

4. EL NIÑO CONSIDERADO COMO ORGANISMO QUE OBSERVA CIERTO COMPORTAMIENTO.-

La corriente de la conciencia lleva al *conocimiento* y a la *acción*. ¿Cuál es la más esencial de esas operaciones? El hombre, sea lo que fuere, por otra parte debe considerarse ante todo como un *ser práctico*, cuya mente debe adaptarse a la vida de éste mundo. Siendo de carácter práctico nuestro destino, la función de la escuela ha de ser preparar al alumno para una conducta, tomando este término en el sentido más amplio.

5. LAS REACCIONES.-

Vivimos en un mundo que nos impresiona: nuestra respuesta es una reacción; sin reacción la impresión resultaría inútil. En la antigua práctica del estudio en alta voz había una reacción verbal que era favorable para aprender de memoria mejor que la reacción verbal es el trabajo manual, el cual sirve no solamente para dar obreros más diestros sino sobre todo para formar espíritus bien hechos.

Hay reacciones innatas y reacciones adquiridas que se injertan, por decirlo así, en las primeras. Es mejor una mala reacción que la carencia de toda reacción: la mala reacción se enmienda; el que no reacciona queda en la inercia absoluta. Una forma de la educación consiste en sustituir una reacción por otra. Un niño, por ejemplo, tiende a coger un objeto nuevo; le acostumbramos a pedirlo: sustituimos una reacción por otra. Este proceso, supone naturalmente la memoria.

¹⁹ HNO GASTON MARIA.- Pedagogía Contemporánea. Edic. Bruño. Pág. 46.

Se advierten en el niño reacciones de miedo, de curiosidad, de amor; de imitación, de emulación, de ambición, de propiedad, de combatividad. Los instintos vinculados con estas reacciones aparecen a veces por breve tiempo y desaparecen después definitivamente: importa pues sobremanera aprovecharlos en el momento favorable.

6. EL HÁBITO.-

El hábito es una segunda naturaleza. Si la mayor parte de nuestra actividad es automática, el fin de la educación es hacer automáticos los hábitos útiles. La educación, según se ha visto, se encamina a la conducta, y los hábitos son la materia de que consta nuestra conducta. Cuanto mayor sea el número de detalles diarios que así logremos relegar al automatismo, mayores energías mentales nos quedarán para tratar los asuntos que nos incumbe estudiar.

Para adquirir un buen hábito se han de observar las reglas siguientes:

- a) Hay, que ejecutar el acto con toda decisión; no admitir, sino los motivos en pro.
- b) No admitir excepción alguna hasta que el nuevo hábito esté perfectamente arraigado.
- c) Aprovechar cualquier oportunidad que se ofrezca para obrar en conformidad con el hábito que se pretende adquirir.
- d) No se prolijo en amonestaciones sino proporcionar ocasiones 'de practicar el hábito.
- e) Conservar viva la facultad del esfuerzo: hacer diariamente 'algo por el mero hecho de que es difícil.

7. JUICIO CRÍTICO:

William James es uno de los principales representantes del Pragmatismo; en sus *Talks* fácil es reconocer huellas de ese sistema por el predominio otorgado a la acción sobre el pensamiento. En otras ocasiones antepone a la razón el sentimiento, el temperamento, la voluntad

El ha sido uno de los autores que ha expresado mejor el dinamismo del espíritu; la *corriente de la mente* no pasa de ser un símil, pero a conocer uno de los aspectos más importantes de la vida del espíritu.

La teoría del comportamiento, que debía tener tanto desarrollo en los Estados Unidos, tiene en James un precursor; se sabe que esa teoría no, quiere estudiar en el hecho psíquico ninguna cosa fuera de su modo de ser exterior, y niega todo valor al conocimiento interno del hecho mental.

James se adhiere a la teoría de la evolución, que disfrutaba en su tiempo de mucho prestigio por los trabajos de Spencer y de Haeckel, en la cual la mera hipótesis se da como un principio científico inconcuso. Nos dice por ejemplo, "que el hombre deriva de antepasados infrahumanos en quienes la pura razón difícilmente pudo existir"

CORRIENTE PEDAGÓGICA DE JOHN DEWEY

1. REFERENCIA BIOGRÁFICA.-

John Dewey nació el 20 de octubre de 1858 en Burlington, ciudad del estado de Vermont, Estados Unidos. De la escuela paso a la Universidad de Vermont, donde estudio filosofía y se graduó de Licenciado en Letras. Luego estudio en la Universidad John Hopkins, de Baltimore, en el Estado de Maryland. En esta Universidad Dewey se doctoró, profundizando sus estudios sobre filosofía.

Dewey fue catedrático en las Universidades de MICHIGAN y de MINESOTA (1884-1894), luego catedrático en la Universidad de Columbia – New York, donde permaneció hasta 1930, año de su jubilación.

Durante los años siguientes continuó activo expresando sus ideas sobre la educación, ejerciendo directa influencia hasta su muerte ocurrida en 1952.

Según Paciano Feroso y autores como James Bowen, Peter Habson, Jorge Capella y otros, Dewey en el desarrollo de su pensamiento habría recibido las influencias:²⁰

- Del idealismo Hegeliano, a través de W. T. Harris, líder de la filosofía idealista en Norteamérica.
- De G. S. Morris, que lo encamino al idealismo Kantiano y Hegeliano.
- De Charles Sanders Peirce y de Willians James, exponentes del pragmatismo Norteamericano.
- Del evolucionismo Darwiniano, que hizo considerar frente a la vida y el mundo una concepción de “la inteligencia como una acción biológica y evolutiva; estimar la inteligencia como un instrumento de adaptación y ver la sociedad en perfecta ebullición y cambio”, (Feroso Ob. Cit.) De allí, según algunos autores derivarían tres conceptos de su teoría educativa: La noción de experiencia, la naturaleza del hombre y la negación de fines fijos.
- Del conductivismo norteamericano de las primeras décadas del siglo pasado, del cual se deriva la importancia radical dada por Dewey “al medio ambiente como factor primordial en la tarea educativa y en el desarrollo de la personalidad humana

Sus principales obras fueron las siguientes:

- “Mi Credo Pedagógico”. (1897)
- “Escuela y Sociedad”. (1899)
- “El Niño y el Programa Escolar”. (1902)
- “La Escuela y el Niño”. (1906)
- “How We Think” (1910)
- “Las Escuelas de Mañana” (1915)
- “Democracia y Educación” (1916)
- “Experiencia y Educación”. (1938)

2. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE SU TEORÍA PEDAGÓGICA.-

- a. Su Teoría se sustenta básicamente en el Evolucionismo y en el Pragmatismo, del cual fue su máximo exponente en Educación. Según el Pragmatismo de Dewey, la acción justifica y valida el conocimiento.

²⁰ DEWEY, Jhon. La Escuela del Mañana. Edit. Losada. Buenos Aires- 1964

Una idea es una hipótesis de acción, siendo verdadera aquella idea que realmente nos seguía proyectándonos hacia el futuro. Aprendemos cuando enfrentados a la necesidad de escoger entre diversas posibilidades de acción, nos dedicamos a construir hipótesis que anticipan las consecuencias de un determinado modo de actuar.

- b. Considera que la Educación no es algo que debe ser impuesto violentamente desde afuera, sino que es el crecimiento o desarrollo de las capacidades con que son dotados los seres desde su nacimiento. Identifica educación con crecimiento o desarrollo.

Decía que la infancia es la época del crecimiento, del desarrollo. “Guardad a la infancia reverencia y no apresuraos a juzgarla buena o mala...” “Nuestro trágico error es que descuidamos el proceso de crecimiento”. “La infancia tiene sus propios medios de ser, pensar y sentir”. “La reflexión es un instrumento de la “continuidad” pues permite al adulto reorganizar su experiencia y al niño organizarla”

- c. Concibió la educación como la reconstrucción y reorganización de la experiencia, que da mayor sentido a la misma y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente.

- d. Sostuvo que la unidad fundamental de la nueva pedagogía se basa en la concepción de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación.

- e. Considera que la experiencia es el instrumento del “desarrollo” pero que solo constituyen verdadero desarrollo aquellas experiencias que tienen efectos de ampliación y enriquecimiento vital de los individuos implicados. Existen por lo tanto experiencias enriquecedoras y empobrecedoras.

Al respecto, consideraba que los criterios de validación de la experiencia son dos: la continuidad experimental y la interacción.

- f. El principio de continuidad permite distinguir las experiencias que son valiosas educativamente de las que no lo son. Se basa en la interpretación biológica del hábito: toda experiencia aprendida y vivida modifica al que actúa y la vive, afectando esta modificación, lo deseemos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes.

El crecimiento, entendido como un desarrollarse física, intelectual y moralmente, es un ejemplo de continuidad. Cuando y solo cuando, el desarrollo, en una dirección particular, conduce a un desarrollo continuado, responde al criterio de la educación como crecimiento. Cada experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor solo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia a lo que se mueve

- g. La interacción, es el segundo principio esencial para interpretar una experiencia en su función y fuerza educativa.

Los dos principios son inseparables. La continuidad en el aspecto longitudinal y la interacción en el aspecto lateral de la experiencia.

Ambas en su unión activa y recíproca, dan la medida de la significación y valor de una experiencia.

- h. La “Educación cuando es auténticamente educativa, no solo favorece la adquisición de conocimientos y habilidades sino que forma también actitudes y disposiciones que dirigen los usos, a los que se aplican la información y destrezas adquiridas”

- i. Sostuvo que la educación esta en relación a su actividad práctica (Influencia de James).

- j. Consideraba que la escuela es una institución social. No es un prelude a la vida sino que constituye una sociedad en miniatura. En el proceso de la educación la escuela debe continuar la obra de la familia, ampliando el

- horizonte social y moral.
- k. Rechazo un sistema axiológico externo impuesto desde arriba; “sostenía que la moralidad se aprende dentro de un contexto social, observando las reglas correspondientes y esas en su teoría emergen de una experiencia conjunta y compartida.
 - l. Dentro del marco social, expreso que la educación cumple un papel culturista, en cuanto que la educación perpetua los valores positivos de la cultura heredada y los proyecta revitalizados hacia el futuro.
 - m. Educación y democracia están íntimamente relacionados. Para Dewey democracia es algo más que una forma gobierno, es en primer lugar una forma de vida asociada, de experiencia comunicada y conjunta.
Expresaba que en una sociedad auténticamente democrática la educación deba quedar controlada por el Estado y todo el mundo debería asistir a la escuela, independiente de su sexo, raza, religión o clase social. Lo contrario era inculcar principios antidemocráticos.
 - n. La educación debe estar centrada en los intereses del educando; propugnaba actividades recreativas, el uso de las herramientas y el contacto con situaciones de la vida real.
 - o. Sostuvo que el alumno no debe ser sumiso. Fue contrario a rendir culto a la inhibición porque era contrario a frustrar la creatividad.
Preconizó el desarrollo de la libertad del alumno.
 - p. Su divisa era “aprender haciendo”; el saber adquirido en los libros debía subordinarse a la experiencia real.
 - q. Sostuvo que el hombre puede cambiar; sus hábitos pueden transformarse; su visión puede ampliarse; su perspectiva puede hacerse mas universal. La inteligencia, sostenía, crea patrones de conducta, substituye las metas inmediatas por metas mas distantes y acorta la distancia entre el yo y el nosotros mediante el uso de la inteligencia es como mejor se alcanza la felicidad.

3. CONCEPTO DE LA EDUCACIÓN.-

Dewey sostenía que la educación es una idea abstracta, que tenía vigencia y realidad en la medida que el hombre genera actos o hechos educativos concretos. La educación como “actos educativos” debe ser científica en el sentido riguroso de la palabra, es decir, que debe seguir en su proceso los pasos del método científico, que es la forma mas excelsa de resolución de problemas.

La educación es un proceso que permite al hombre procurarse, a través de la sociedad organizada, la razón de ser de la vida misma. Permite que el individuo mantenga su propia continuidad, aprendiendo primero las técnicas de supervivencia y de desarrollo a partir de la experiencia acumulada por su grupo, para luego lograr que acepte la moralidad de su sociedad, sin dejar de ver este proceso como un proceso abierto, tentativo y sujeto a revisión a la luz de la continua experiencia.

La educación es esencialmente un proceso social.

Según Dewey la educación como crecimiento, desarrollo o proceso de madurez requiere de una interacción continua entre el individuo y su entorno. Se produce a lo largo de toda la vida, por lo que no hay que pensar sólo en términos de escolarización formal.

“La educación es el único medio que trata deliberadamente e intencionalmente de la solución practica de las relaciones básicas del individuo y la sociedad”

La educación es la formación a partir de la experiencia. "Es el proceso que busca hacer que el hombre participe de la vida social"

4. FINES DE LA EDUCACIÓN.-

Dewey usa diversos términos para aludir a los fines de la educación.

Utiliza indistintamente los términos "metas" y "objetivos". También habla de "aspiraciones" educativas. Los fines de la educación, fines de los hechos educativos para él (ya que la educación como una idea abstracta no tendría fines) varían de acuerdo con las situaciones y coyunturas.

Según Paciano Feroso el único fin de la Educación para Dewey es el "crecimiento" de la persona y el objetivo final es la reconstrucción de la experiencia.

De sus diversas obras podemos extractar las siguientes ideas vinculadas con fines, metas u objetivos de la Educación:

- Educar es hacer al hombre partícipe de la vida social.
- El fin de la educación es integrar al niño a la sociedad de su tiempo y prepararlo para la vida futura.
- La educación debe buscar que conciliar la prioridad de la continuidad social con la necesidad de flexibilidad del individuo.
Para ello considera Dewey que la experiencia colectiva de una sociedad democrática debía verse como una fuente para resolver problemas futuros.
- La educación debe orientarse a la búsqueda del aprendizaje como experimentación y búsqueda de lo desconocido y no como una absorción pasiva de hechos anteriores.
- La educación debe orientarse el crecimiento humano y este depende en mucho de la necesidad que se tenga y de la plasticidad que se posea. Debe sustentarse en las actividades y necesidades intrínsecas del individuo que debe ser educado.
- La educación debe lograr que el educando reaccione siempre a las nuevas situaciones con interés, flexibilidad, curiosidad y creatividad.
- Debe lograr la máxima utilización de las oportunidades de la vida presente en un mundo sometido a cambio.
- La tarea de la educación no consiste en formar un gobernante aristocrático o un intelectual, ni siquiera un hombre de clase media, sino un hombre moderno, un ciudadano democrático.
- El fin ideal de la educación es la creación del poder de autocontrol o autodominio. Los impulsos y deseos que no están reglados por la inteligencia se haya sometido al control de circunstancias accidentales.

5. JUICIO CRÍTICO.-

- a. John Dewey, como representante del pragmatismo, una de las corrientes del pensamiento positivista, constata las diferencias y limitaciones de la Educación Tradicional para la formación del ciudadano norteamericano que la sociedad de ese entonces requerida y a partir de eso formula toda una Teoría que da origen a la denominada Escuela Nueva en los Estados Unidos de Norte América.
- b. Experimentalismo de Dewey insurge contra una educación "desde arriba y desde afuera", de modelos, materias y métodos adultos impuestos a aquellos que se están desarrollando lentamente hacia la madurez. Se opone ala "disciplina externa", al "aprender de textos y maestros", a la adquisición de

- destrezas y técnicas por adiestramiento. Rechaza que la preparación del educando sea para un futuro más o menos remoto y que el maestro solo sea un agente que comunique los conocimientos del pasado y que determine las reglas de conducta.
- c. El gran salto de la Nueva Escuela es intentar a descubrir como el conocimiento del pasado puede convertirse en un instrumento potente para tratar eficazmente el futuro.
 - d. Dewey desestima el conocimiento del pasado como el fin de la educación y por lo tanto rechaza su importancia considerándolo solo como un medio.
Asimismo, plantea que la mayor parte de todas las falacias pedagógicas es la idea que una persona aprende solo aquella cosa particular que esta estudiando en un tiempo dado.
Dice que el aprender colateral con la formación de actitudes duraderas de gustos y disgustos, puede ser, y es a menudo, mucho más importante que las lecciones de ortografía o historia que se aprenden, pues esas actitudes son fundamentalmente las que cuentan en el futuro.
La actitud mas importante que se puede formar es la de “desear seguir aprendiendo”.
 - e. John Dewey cuestiona la ventaja que constituye adquirir cantidades prescritas de información sobre geografía o historia o adquirir la destreza de leer y escribir si en el proceso pierde el individuo su propia alma; si pierde su apreciación de cosas preciosas, de los valores a que se refieren estas cosas; si pierde el deseo de “aplicar lo aprendido” y, sobretodo, si pierde la capacidad para extraer el sentido de sus futuras experiencias cuando se presenten.
 - f. Reflexiona sobre el verdadero sentido de la “preparación” en el esquema educativo, señalando que ella significa que una persona adquiera de su experiencia presente “todo” lo que hay en ella en el momento en que la tiene. Decía que cuando se hace de la “preparación” el fin dominante, se sacrifican las potencialidades del presente a un futuro hipotético. Cuando esto ocurre, se pierde o se falsea la “preparación” real para el futuro.
 - g. Un acierto en la filosofía de la “educación progresista” es cuando acentúa la importancia de la participación del que aprende en la formulación de los propósitos que dirigen sus actividades en el proceso del aprender.
 - h. John Dewey estima que lo que postula la Escuela Nueva esta mas de acuerdo con el ideal democrático, al cual el pueblo norteamericano esta entregado, que los procedimientos autocríticos de la Escuela Tradicional. Lo que ha contribuido a su acogida es que sus métodos son humanos en comparación con la aspereza y rigidez que tan a menudo acompaña a las medidas de la Escuela Tradicional.
 - i. En fin, John Dewey y la Escuela Nueva contribuyen un avance en el aspecto educativo, reformulando y revolucionando la Teoría Educativa anterior con nuevos planteamientos sobre la educación y sus fines, sobre el rol del educador, la actitud del educando y los medios educativos, que permiten una adecuada interacción de los componentes de la Educación. No debe obviarse, sin embargo, los límites que le da la misma sociedad en la cual se inserta esta teoría y con la cual J. Dewey se identifica y se siente comprometido. Por este motivo es que busca contribuir a su desarrollo con la formación de un nuevo hombre norteamericano, que se desenvuelva con mayor productividad, eficacia y eficiencia dentro del sistema imperante.

CORRIENTE PEDAGÓGICA DE LA ESCUELA A LA MEDIDA **EDUARDO CLAPARÉDE**

1. REFERENCIA BIOGRÁFICA.-

Eduardo Claparéde nació en Ginebra el 24 de marzo de 1873. Graduóse en medicina en 1897 en su ciudad natal y continuó estudios en Leipzig y en París. Trabajó como Privatdozent de Psicofisiología en la Facultad de Ciencias de Ginebra desde 1899 hasta 1908; fue luego profesor agregado por unos siete años y más tarde titular de Psicología experimental de la Universidad de Ginebra. A la muerte de Flournoy fue nombrado Director del Laboratorio de Psicología. Con el mismo citado psicólogo fundó la revista *Archives de Psychologie*, muy conocida en el mundo sabio²¹.

En 1906 se hizo cargo de un Semanario de Psicología Pedagógica, fundó en 1912 el Instituto Juan Jacobo Rousseau que fue una de las primeras Facultades de Educación de Europa. El complemento de dicha Facultad, *La Maison des Petits*, que debía servir como Escuela de aplicación, se instaló en 1913. Por espacio de cuatro años (1915-1919) fue Claparéde presidente de la Sociedad de Pedagogía de Ginebra.

En el campo de la Pedagogía es conocido Claparéde por las obras siguientes: *Psicología del niño y Pedagogía experimental*, de la cual sólo ha salido el primer tomo. La Escuela a la medida, discurso pronunciado en 1920 en el aula máxima de la Universidad de Ginebra; *Cómo diagnosticar las aptitudes* de los escolares, obra de Psicología del niño más bien que de Pedagogía; *La Escuela Funcional*, y muchos artículos en diversas revistas, particularmente en *L'Éducateur de Ginebra*.

Van unidas al nombre de Claparéde las dos nociones de Escuela a la medida y de Escuela Funcional

2. LA ESCUELA FUNCIONAL.-

Claparéde expone esta teoría en su tratado de la Psicología *del niño...* en varios artículos de *L'Éducateur* y en su reciente obra: *La Educación Funcional*. El autor cambió la primera denominación de *Educación atractiva* para hacer hincapié sobre la noción de *necesidad* más bien que sobre la de *placer*. Los términos de *Arbeitsschule* y *Escuela activa* le parecen mal escogidos, por ser ambiguo el segundo y sugerir el primero la idea de trabajo manual.

Escuela funcional es la que se funda en la necesidad: necesidad de saber, de investigar, de mirar, de trabajar. Se dice Educación funcional y no Educación *atractiva*, porque si toda educación es atractiva, puesto que se funda en un deseo, no todo atractivo tiene necesariamente valor respecto de la educación. Comprobamos, en efecto, que muchas cosas llaman nuestra atención y aun la, detienen por algunos instantes, sin suscitar en nosotros el menor deseo de saber algo más acerca de ellas. Somos de tal índole que cualquier cosa nueva insólita nos distrae momentáneamente. Pero pronto se efectúa una selección entre lo que en esas nuevas cosas corresponde a un interés profundo esto es una necesidad de acción de nuestro ser, y lo que, por el contrario, no se vincula con ninguno de nuestros sistemas de ideas o de acción. Los estímulos de esta segunda categoría no sólo no se asimilan, sino que resbalan por decirlo así, en la superficie de nuestro espíritu, sin fecundarlo ni enriquecerlo.

²¹ HNO GASTON MARIA.- Pedagogía Contemporánea. Edic. Bruño. Pág. 78.

La necesidad, el interés que de ella resulta, tal es el factor que hará de una reacción un acto *verdadero*. La actividad se suscita siempre por una necesidad.

Dewey en un artículo notable sobre el interés y el esfuerzo recuerda que es Psicológicamente imposible provocar una actividad sin algún interés. Karl Groos en su teoría del juego se acerca a la misma, teoría.

Considerada bajo el concepto funcional la vida mental obedece a las leyes siguientes:

- a) Toda necesidad tiende a provocar las reacciones propias para satisfacerlas, por consiguiente, la actividad se suscita siempre por alguna necesidad.
- b) El desarrollo de la vida mental es siempre proporcional a la distancia que media entre las necesidades de un ser y los medios idóneos para satisfacerlas. Un organismo que encuentra en el sitio en donde está lo que le exige su desarrollo no necesita vida mental
- c) La conciencia que un individuo adquiere, de un proceso es tanto más tardía, cuanto más largo fue el uso automático e inconsciente del mismo. En un principio trata el niño de modo análogo todo lo que corresponde, en su opinión, a una misma necesidad; los fracasos que experimenta le hacen luego sensible á las diferencias. Conforme se vuelve automático un acto; hácese también inconsciente.
- d) Tal necesidad que por su misma índole corre el riesgo de no poderse, aparece anticipadamente (antes de que la vida esté en peligro)
- e) Todo comportamiento obedece a algún interés. Obrar es escoger entre las redenciones posibles. El móvil de la selección continua es el interés, que amolda sin cesar el organismo a las necesidades del ambiente.
- f) Un organismo obra a cada instante según la línea máximo interés.
- g) Toda necesidad tiende a reproducir las reacciones (o situaciones) que anteriormente le fueron favorables, a repetir los actos que antes acertaron en una circunstancia análoga.
- h) Cuando la situación es totalmente nueva y no evoca ninguna asociación similar o cuando la repetición de lo similar carece de eficacia, la necesidad engendra una serie de reacciones de investigación, de ensayo, de tanteo.
- i) Cuando el equilibrio perturbado no puede restablecerse por una reacción adecuada, es compensado por una reacción antagónica. El corazón llagado de hipertrofia para compensar la calidad por la cantidad.
- j) En cada uno de los momentos de su desarrollo el ser animal constituye una unidad funcional; es decir, que sus capacidades de reacción se ajustan a sus necesidades. Según esta ley, no debe el niño ser considerado como un ente imperfecto, sino como un ser autónomo, con necesidades y vida propias.

Estas mismas leyes deben regir la vida del educando y es preciso que el maestro las conozca y sepa aplicarlas con tino: Tanto en la vida del niño como en la del adulto, un acto que no se vincule directa o indirectamente con una necesidad, es un acto contrario a la naturaleza. Un acto normal debe siempre ser funcional, esto es, que debe tener por carácter el realizar los fines capaces de satisfacer la necesidad que lo hizo nacer. En el hombre, en el niño, en el animal, la necesidad es la que tiende los resortes de la actividad.

3. LA VIDA FUNCIONAL Y ROUSSEAU.-

El autor de "El Emilio" presintió las leyes de la educación funcional. De su obra se pueden sacar los principios siguientes que son una nueva forma de las leyes enunciadas antes:

- a) Al desarrollarse, pasa naturalmente el niño por cierto número de fases que se suceden siempre en el mismo orden. Estas fases son las mismas por las que ha pasado el espíritu de la humanidad. La educación debe conformarse con la marcha de la evolución mental.
- b) El ejercicio de una función es la condición de su desarrollo (ley del ejercicio funcional) condición para que nazcan ulteriores funciones (ley del ejercicio genético).
- c) La acción se inicia cuando es idónea para satisfacer la necesidad o el interés del momento. Para mover a un individuo a obrar, hay que colocarlo en condiciones apropiadas para suscitar el deseo de la acción que debe ejecutar.
- d) El niño no es, considerado en sí mismo, un ser imperfecto; es adaptado a las circunstancias que le son peculiares; su actividad mental corresponde a sus necesidades, y su vida mental constituye una unidad.
- e) Por sus caracteres físicos y psicológicos todo individuo difiere más o menos de los demás individuos.

4. ASPECTO FUNCIONAL DE LA INTELIGENCIA Y DE LA VOLUNTAD.-

La inteligencia es un modo de ser de los procesos psíquicos que los adapta con éxito a situaciones *nuevas*. Puede decirse también que es la capacidad para resolver con el pensamiento problemas nuevos. La inteligencia es un instrumento de adaptación que entra en juego cuando fallan los otros instrumentos de adaptación que son el instinto y el hábito.

El tanteo permite con frecuencia al animal salir de apuros en una situación difícil; después de buscar largo tiempo supera como por sí la dificultad que le cerraba el paso. Ese procedimiento de los ensayos y errores puede considerarse como el germen de la inteligencia. El tanteo no constituye, sin embargo, la inteligencia propiamente dicha, es tan sólo su equivalente funcional. La investigación del tanteo queda entregada a los caprichos de la casualidad, las circunstancias son las que realizan la selección; la investigación inteligente está guiada por el pensamiento; la reflexión es la que elige los ensayos.

El instinto es la reacción mecanizada que se realiza siempre de la misma manera. La inteligencia es la reacción nueva, que por definición se realiza por vez primera. La inteligencia podría considerarse como un instinto de investigación que se posee por herencia; según esto sería un instinto intelectual. Con todo existe una diferencia profunda entre la inteligencia y los demás instintos, éstos se mecanizan; aquella resuelve los casos nuevos. Del instinto no nace la inteligencia, ella acierta cabalmente cuando fracasa el instinto.

A tres pueden reducirse las operaciones de la inteligencia: 1º una pregunta, por medio de la cual se adquiere la conciencia clara del problema o de la dificultad que debe resolverse; 2º la hipótesis o investigación de los medios conducentes a la solución apetecida, hecha según los datos de la pregunta y el saber del individuo; y 3º la comprobación de la hipótesis; si ésta es acertada, de ella se deducen consecuencias que deben comprobarse. A veces se tiene un sentimiento de la conveniencia o inconveniencia de la hipótesis; otras veces es preciso apelar al raciocinio.

5. EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA.-

El advenimiento de la democracia requiere virtudes positivas en los miembros de la sociedad nueva, debe haber una victoria continua del individuo sobre *si* mismo en favor de la colectividad; la comunidad, por su parte, debe abrigar el afán constante de asegurar el libre desarrollo de los individuos que más pueden, contribuir al bien común.

Por lo regular nuestras escuelas en nada se parecen a una república en miniatura, son más bien, en pequeño, monarquías absolutas. Por una parte hay un maestro, un regente de poder absoluto; por otra, súbditos cuyos deseos personales, o cuya iniciativa se reducen a lo mínimo. Los hombres han establecido la democracia en la sociedad de los adultos, se les ha olvidado establecerla en la de los niños. No podemos realizar ese milagro de preparar a los niños para ser ciudadanos libres que sólo obedezcan a móviles internos, al paso que los sometemos durante veinte años a una autoridad puramente externa.

La democracia exige ante todo en el ciudadano el desarrollo armónico de dos cualidades al parecer antagónicas: la individualidad y el *sentido* social. Ambas cualidades son indispensables para la vida y el progreso de la sociedad. ¿Reciben la atención que se merecen en nuestro sistema escolar tradicional? De ningún modo. Una clase es una colectividad en la que deben reprimirse necesariamente las tendencias marcadamente individuales y de donde se rechaza automáticamente todo lo que se aparta del término medio. Dicho régimen tiende necesariamente a una uniformidad contraria al progreso. Por otra parte el desarrollo del sentido social no puede resultar de la mera yuxtaposición de cierto número de individuos en una misma sala; implica, al contrario, comunicación, ayuda mutua, cooperación, colaboración, interés común. Si es cierto que en nuestras clases los alumnos ocupan las mismas bancas, cuán aislados están mental y socialmente unos de otros.

6. LA ESCUELA FUNCIONAL Y LA ESCUELA TRADICIONAL.-

La escuela tradicional se esfuerza por obtener sus desventurados alumnos una cosa contraria a la naturaleza; de la mañana a la tarde, y desde enero hasta diciembre, les exige cosas respecto de las cuales no experimentan la menor necesidad. Para obtener esos actos y esos esfuerzos que no se rigen por la ley de la necesidad, hay que apelar a un sinnúmero de expedientes: castigos, malas notas, recompensas, exámenes, amenazas; cuya eficacia harto conocemos.

La escuela tradicional pide esa monstruosidad psicológica, actos que no corresponden a ninguna necesidad; por consiguiente, actos sin causa.

La necesidad es la que mueve a obrar a los individuos, animales y hombres; ella es la que pone en juego los resortes de su actividad. Esto se comprueba siempre y por todas partes; con una excepción, sin embargo: las escuelas, porque ellas quedan fuera de la vida.

7. LA ESCUELA FUNCIONAL Y EL JUEGO.-

¿Cómo se podrá suscitar la necesidad en la escuela? La tendencia al juego, dice Claparède, es esencial al niño. Sea cual fuere la tarea que deseáis imponerle, si él la ve como un juego, pondrá en acción todo su caudal de energías. Con el juego se realizará en las clases el principio de la escuela funcional. El juego es el puente que pondrá en comunicación la escuela con la vida. La misma página de historia, según haya de aprenderse para una recitación escrita o haya de servir de tema para un cuadro vivo, suscitará reacciones diametralmente opuestas.

El niño es un ser dotado de inmensa curiosidad; abriga una multitud de impulsos que lo llevan a la conquista de lo nuevo. Procuremos que las actividades que le exigen entren en el círculo de sus preocupaciones. El niño es ante todo un ser hecho para jugar. El juego, tal es el artificio ideado por la naturaleza para llevar al niño a desplegar una actividad considerable, actividad útil a su desarrollo físico y mental.

El juego debe considerarse como la función propia de la niñez. Si me pregunta ¿para qué sirve la niñez? contestaré: ¡para jugar! El niño no es niño porque carezca de experiencia, sino porque tiene una necesidad natural de adquirirla. Esta tendencia instintiva al desarrollo se manifiesta por el juego. La naturaleza ha infundido en el corazón del niño ciertos deseos que corresponden a las necesidades de su desarrollo, y cuanto es capaz de satisfacer esas aspiraciones reviste un atractivo particular. La realización de esas actividades educadoras es el juego. La imitación puede intervenir también pero en forma de juego Y con motivo del juego.

Existe una graduación natural entre el juego y el trabajo en la forma siguiente:

- a) **El juego primitivo:** es actividad sin fin consciente que la determine; es una realización inmediata del deseo. Es el juego del niño pequeño.
- b) **El juego con pseudo fin:** tal fin no es más que un pretexto para la actividad. En el juego al escondite uno finge el deseo de descubrir para darse el gusto de buscar.
- c) **La ocupación:** es una actividad intermedia entre el juego y el trabajo, hacer una colección de estampillas, de mariposas, etc.
- d) **La actividad con fin lógico:** hay en ella un fin que se percibe con claridad y al cual se subordinan los medios, que pueden carecer en absoluto del carácter de juego. Ejemplo: aprender un papel de comedia.
- e) **El juego superior:** de la actividad resulta un producto de valor, pero que ha sido ejecutado libremente. La actividad misma es tan agradable como el fin perseguido; así pasa en las producciones artísticas.
- f) **El trabajo superior:** el fin se persigue por sí mismo, pero la ejecución interesa todavía tanto como el fin apetecido.
- g) **El trabajo con móviles intrínsecos:** aunque la actividad carezca de interés en sí misma, se acepta porque produce directamente el resultado deseado. El interés por el resultado se comunica a los medios.
- h) **El trabajo con móviles extrínsecos:** la obra de su "yo" tiende a un fin y el trabajado a otro. Ejemplo: el trabajo de oficina que uno ejecuta para ganarse la vida. Un fin ficticio, que es intrínseco, puede suavizar esa labor.
- i) **La faena:** que se ejecuta sin interés ni retribución (corvée)
- j) **El trabajo de galcote:** se ejecuta también sin interés y es además penoso.

La escuela, dice Claparède, transplanta al niño del juego al trabajo de galeote. El niño que se ha entregado de lleno a sus juegos se ve precisado a ejecutar una labor que carece de todo interés para él. Como trabaja a pesar su "yo" se verifica una como división de su personalidad, y así se malgastan sin provecho alguno sus reservas de energía. Por lo mismo que el niño es incapaz de interesarse por las realidades de la vida, la naturaleza le ha dado el juego en lugar de ocupación seria.

8. LA ESCUELA FUNCIONAL Y EL INTERÉS.-

De la necesidad nace el interés por aquello que puede satisfacerla. Así adquiere el interés una importancia primordial en la existencia del ser vivo. Decimos de una cosa que nos interesa cuando nos importa en el momento en que la consideramos, cuando responde a una necesidad física o intelectual. El alimento interesa a una persona hambrienta; una flor rara interesa al naturalista. El término *interés* expresa por tanto una relación de conveniencia entre un sujeto y determinado objeto. Se habla de interés biológico cuando se trata de lo que es útil al ser respecto de su conservación y desarrollo. A cada instante está solicitado el ser vivo por un sinnúmero de excitaciones; la elección realizada resulta de la conveniencia entre una necesidad por satisfacer y un objeto capaz de satisfacerla.

9. ¿ES LA EDUCACIÓN UNA VIDA O UNA PREPARACIÓN PARA LA VIDA?.-

La solución de esta doble pregunta depende de esta otra: ¿es el niño un ser imperfecto o funcionalmente autónomo? Del niño que posee una especie de madurez, Rousseau dice: El niño es muy diferente del adulto bajo el concepto físico, fisiológico, intelectual y moral. El niño no es una miniatura de hombre o de la mujer, es un ser diferente. Se dice de un ser que es *insuficiente* cuando está desadaptado respecto de su ambiente natural. El niño no es un insuficiente, si vive en su medio natural, la familia, que debe no sólo atender a sus necesidades naturales, sino también brindarle oportunidades para su necesidad de crecimiento.

El niño, lo mismo que el adulto, es un ser autónomo, sometido a la doble ley de la necesidad y del interés. Las necesidades del niño no son las mismas que las del adulto porque su estructura mental es distinta. No han tenido en cuenta esa diferencia de estructura los que han creído que el niño podía entender las mismas cosas que el adulto, aunque con más tiempo y en dosis menos fuerte. Pero así como el adulto necesita una razón para obrar, así también la necesita el niño, es pues contrario a su naturaleza tener que estudiar una infinidad de cosas por el mero hecho de que se lo mandan.

La educación ha de ser :una vida, esto es un proceso de interdependencia recíproca entre el individuo y el ambiente físico y social en que vive, de suerte que se adapte a él lo mejor posible y saque de él un enriquecimiento progresivo de su experiencia. Merced a este contacto con la naturaleza; a esa incesante adaptación al ambiente, resulta un progreso íntimo de nuestro ser, de nuestra personalidad; de nuestra conducta. Ese proceso natural y activo de adquisición es lo que se llama *experiencia*, en oposición a la adquisición pasiva, que no pasa de ser un almacenamiento superficial y estéril.

10. PRINCIPALES CONCEPTOS SOBRE LA EDUCACIÓN.-

- a) Hay que tornar al niño como centro de los programas y métodos escolares, y considerar la educación como una adaptación progresiva de los procesos mentales a ciertas acciones determinadas por ciertos deseos.
- b) El resorte de la educación ha de ser el interés profundo por la que se trata de asimilar o ejecutar. La disciplina interior debe sustituir a la exterior.
- c) Es desastrosa la pretensión de abreviar la juventud, de suerte que el niño no viva su vida de niño.
- d) La educación debe propender a desarrollar las funciones intelectuales y morales más bien que a almacenar conocimientos.
- e) La escuela debe apelar a la actividad del niño, debe ser un laboratorio más bien que un lugar donde se escucha; ha de valerse del juego para fomentar la

- actividad; ha de crear un ambiente en el cual el niño trabaje con alegría y entusiasmo.
- f) La escuela ha descuidado demasiado el aspecto social del trabajo; éste ha quedado vacío y artificial.
 - g) El maestro ha de ser un guía del niño más bien que un expositor *ex cathedra*. La preparación del maestro ha de ser más psicológica que científica.
 - h) Hay que tener en cuenta las aptitudes individuales y acercarse al ideal de la escuela a la medida;
 - i) Para bien de la sociedad y de los individuos hay que seleccionar a los mejores dotados y colocarlos en las condiciones más propicias para su desarrollo.
 - j) Salvo tal vez para el programa mínimo, los exámenes debieran ser *sustituídos*. por una apreciación de los trabajos individuales de los alumnos o *por' test* apropiados.

11. JUICIO CRÍTICO.-

Apreciación de la Escuela a la Medida.-

La noción de aptitud, que debe servir de base científica para la escuela a la medida, está aún envuelta en discusiones todavía actuales. Según la misma confesión de Claparède, ignoramos *su* origen, sus constitutivos, su evolución. ¿Cómo podríamos apreciarla con precisión? ¿Cómo habríamos de fundar en ella un sistema pedagógico? No es aventurado afirmar que los pedagogos no tienen todavía, respecto de la aptitud, el instrumento de precisión que les sería necesario para establecer la escuela a la medida y que los psicólogos debieran proporcionarles.

Afirma Claparède que la escuela nunca ha tenido en cuenta las aptitudes de los alumnos. Esta aseveración está en contradicción con la historia y la práctica de todos los buenos maestros. Los diálogos de Platón muestran a las claras que Sócrates estudiaba muy a fondo la índole tanto de sus discípulos como de sus opositores, los sofistas. Aun en época más remota, Pitágoras estudiaba hasta las cualidades físicas de los que aspiraban a ser discípulos suyos. En época más cercana los educadores de príncipes, como Bossuet y Fénelon, realizaron con singular acierto la escuela a la medida. Desde principios del siglo XVIII se usaba en las Escuelas Cristianas cuadernos en los que se apuntaba *las buenas y malas cualidades* de los escolares; año tras año se iban completando y llegaban a *formar un retrato moral* de cada alumno.

Todos los maestros verdaderamente solícitos de *la* formación de *sus alumnos* han estudiado las disposiciones peculiares de *cada* uno. Esta *no* ha sido *la* observación sistemática que desearía Claparède. Pero si aun hoy día los sabios de laboratorio no están en situación de realizarla, de manera plenamente satisfactoria ¿Cómo se va a exigir que la haga un maestro de escuela? Este se ha contentado con la observación vulgar que era la única factible, y dicho de paso, la única verdaderamente provechosa. La determinación de las aptitudes requiere tiempo y prudencia. Las repugnancias del alumno, las primeras repugnancias, sobre todo, no son un signo infalible de ineptitud. Por otra parte el verdadero talento no se obtiene tan sólo por una labor fácil y agradable del espíritu, como la que aconsejan algunos novadores pedagógicos; los principios, tanto en la ciencia como en el arte, o en cualquier profesión, son espinosos, puede un joven experimentar dificultad en ellos a pesar de tener 'las dotes' necesarias.

La parte práctica de "La Escuela a la medida" de Claparède parece en extremo tímida e ineficaz, se aplica tan sólo a aquellos centros de segunda enseñanza que cuentan un número considerable de alumnos; nada nos dice el autor de la escuela primaria, en la que, sin embargo, se realiza la más importante y

decisiva clasificación de los alumnos. La solución de Claparède queda muy atrás de los ensayos realizados en los Estados Unidos por Mis. Parkhurst o Washburn.

"La Escuela a la medida" de Claparède adolece, sin embargo, de un defecto más grave que sus errores históricos, y es su falta de observación de la realidad pedagógica, o su escaso alcance práctico. Por hacer hincapié en las diferencias individuales, Claparède no ha advertido que los seres humanos presentan también semejanzas. Y éstas son cabalmente las que permiten constituir grupos homogéneos, a los que es posible impartir una enseñanza colectiva. Al dirigirse a un grupo de esa índole, el profesor no olvidará que hay aun diferencias; para ser entendido tendrá en mira el término medio de la clase pero en determinados momentos dará explicaciones que sólo son verdaderamente útiles para los alumnos más atrasados; otras veces expondrá aspectos de la lección que sólo pueden entender los alumnos mejor dotados. La lección habrá sido provechosa para todos porque el maestro se ha puesto al alcance de sus alumnos y ha sabido adaptarse a las variedades de los espíritus a los cuales se dirige. ¿Qué se hace entonces el monstruo, del alumno medio, creado por la escuela? La noción del alumno medio lejos de ser parte de la arbitrariedad es producto del sano juicio que se entrega a la solución del problema de la enseñanza colectiva y se funda cabalmente en las semejanzas que ofrecen los individuos, que constituyen un grupo homogéneo.

CORRIENTE PEDAGÓGICA DEL INTERÉS

OVIDIO DECROLY

1. REFERENCIA BIOGRÁFICA.-

El Dr. Ovidio Decroly nació en Renaix (Bélgica) el 23 de julio de 1871. Estudió medicina en la Universidad de Gante y en el concurso de 1896 obtuvo una beca de estudios en el exterior. Con el fin de especializarse en su profesión, pasó a Berlín, en donde trabajó en las clínicas de los doctores Langerhaus, Mendel y Joly. Fue después a París y continuó su especialización con los profesores Raymond y Joffroy. De regreso a Bélgica fue por algún tiempo Asistente del Dr. Glorieux en el policlínico de Bruselas.

Desde un principio llamaron su atención los niños anormales. Por eso fundó en 1901 en Uccle (arrabal de Bruselas) un *Instituto de enseñanza especial para retrasados y anormales*, que aún subsiste. Publicó por entonces en diversas revistas los resultados de sus estudios.

La experiencia adquirida en la educación de los deficientes mentales le hizo aceptar la sugestión de abrir una escuela para niños normales. En 1907 fue establecida La *Escuela para la vida por la vida* en Ixelles (Bruselas), calle de L'Ermitage, y en 1910 otra de idéntico fin en Shaerbeck. Esta última tuvo que cerrarse en 1915; aquélla resistió a prueba de la invasión alemana en 1914, y recibe hoy subsidios oficiales.

En 1911 fue nombrado Decroly Presidente del Primer Congreso Internacional de Pedagogía realizado en Bruselas. Desde 1912 enseñó en diversos establecimientos de Pedagogía superior o especial y en la Facultad de Medicina de Bruselas. Durante la guerra europea fundó los *Foyers des Orphelin* o casa de familia que daban alimento y abrigo a los huérfanos por la muerte de sus padres en la gran contienda habían quedado sin amparo. Una huérfana adoptada por él le sirvió para estudios científicos del mayor interés.

Después de la guerra viajó Decroly por diversos países de Europa y por ambas Américas y siguió ocupándose en todos los asuntos relativos a la infancia anormal, a la medición de la inteligencia, a la selección de los mejores dotados, a la orientación profesional, a la protección de la infancia desamparada, etc. Murió en Bruselas en 1932²².

2. HACIA LA ESCUELA RENOVADA.-

En esta obra, encierra una síntesis de sus ideas metódicas, donde hace notar Decroly, el primer cambio que debiera verificarse en las escuelas, relativo a su mala situación y disposición; y decía: "sin miramiento alguno habría que derribar la mayor parte de las escuelas existentes para reconstruirlas en otra forma y en sitios mas apropiados". Sin embargo, no se puede pensar en transportar todas las escuelas de una vez a su sitio natural, por razones económicas que todos comprenden. Con todo, se puede hacer más beneficiosa la permanencia en la escuela para un mayor número de niños; con este fin sería preciso:

²² DECROLY, Ovidio y BOOM, G. *Iniciación General al Método Decroly*. Edit. Losada S.A. Bs. As. - 1965

- a) Clasificar mejor a los alumnos según los datos de los maestros y los resultados del examen físico y mental.
- b) Hacer más homogéneos los grupos existentes y crear secciones paralelas para los niños notablemente adelantados o atrasados, y secciones especiales para los niños anormales.
- c) El número de niños no debiera exceder de 30 en una sección ordinaria, de 20 en las secciones paralelas, 12 en las secciones niños anormales.
- d) Debiera modificarse el programa de modo que se tenga en cuenta la evolución del interés, el mecanismo del pensamiento en el niño, etc.
- e) Habría que modificar los procedimientos de enseñanza, aplicando el método de los centros de interés.
- f) Sería preciso dar la preferencia a los ejercicios que favorecen a la individualidad y la actividad personal.

El balance de la escuela actual debiera dar en qué pensar; sólo el 15 por ciento de los alumnos aprovechan de una manera racional de la enseñanza, los restantes dejan las aulas con conocimientos mal asimilados, con desinterés por la actividad intelectual y aversión a todo trabajo. En menor escala, porque allí sólo concurre una minoría, se nota ese resultado deficiente en la enseñanza secundaria.

La buena clasificación de los alumnos exige la constitución de clases de observación y de exámenes periódicos. En los centros en donde haya facilidad para ello habría que establecer una enseñanza especial para los grupos ya citados: supernormales retrazados y anormales. Los edificios escolares con numerosas clases, en cambio de los inconvenientes que presentan, ofrecen la ventaja de prestarse para una mejor selección de los alumnos; con la homogeneidad se obtiene mayor aproximación entre los extremos de un grupo y una mejor adaptación del programa a la mentalidad de la clase.

La escuela actual tiene deficiencias que es preciso remediar; hay que señalar en particular:

- a) La falta de cohesión entre las variadas actividades del niño; se remedia con un programa de ideas asociadas.
- b) La falta de adaptación de la enseñanza a los intereses fundamentales del niño y su evolución se subsana con un programa de centros de interés.
- c) Excesivas lecciones con temas y finalidades totalmente diferentes; este defecto se corrige con lecciones encaminadas a un mismo objeto.
- d) La división del programa por asignaturas sin tener en cuenta el proceso del pensamiento infantil, el remedio será la división de materias según las funciones psicológicas de observación, asociación y expresión.
- e) Una enseñanza superior a la capacidad de asimilación de los niños, procúrese tener una materia apropiada a los grupos establecidos con clasificación científica.
- f) El predominio de asignaturas que se enseñan con procedimientos verbales; hay que otorgar la preferencia a los métodos intuitivos, activos y constructivos.
- g) La falta de ejercicios para la actividad personal y espontánea, actividad que debe favorecerse con ocupaciones varias y juegos educativos.

El niño debe conocerse a sí mismo y conocer el ambiente en que vive; en este doble conocimiento se cifra el programa escolar

3. EL NIÑO Y SUS NECESIDADES.-

- a) necesidad de alimentarse;
- b) necesidad de luchar contra las intemperies
- c) necesidad de defenderse contra los peligros y accidentes;
- d) necesidad de la acción, de la renovación constante y de la alegría solidaria.

4. EL NIÑO Y SU MEDIO.-

- a) el niño y la familia;
- b) el niño y la escuela;
- c) el niño y la sociedad;
- d) el niño y los animales, las plantas, la tierra, el sol, etc.

Las cosas y los hechos se consideran por distintos aspectos merced a los siguientes ejercicios:

5. EJERCICIOS DE OBSERVACIÓN.-

Se realizan por la intervención de los sentidos y de la experiencia directa; proporcionan una adquisición personal inmediata.

6. EJERCICIOS DE ASOCIACIÓN.-

Es una adquisición indirecta, efectuada por el examen de diversos documentos relativos a los fenómenos actuales no asequibles a la experimentación y a los hechos pasados. A diferencia de la adquisición que resulta de la observación, tenemos aquí datos de segunda mano proporcionados por la vía gráfica y verbal (historia y geografía, por el aspecto de la civilización).

7. EJERCICIOS DE EXPRESIÓN.-

- a) concreta por el modelado, recorte, dibujo, etc.
- b) abstracta, por la lectura, conversación, escritura, ortografía, etc.

Tenemos así un ciclo completo de operaciones de una actividad mental sintética que comprende el trabajo de los sentidos estimulados por el interés, trabajo que conduce a la elaboración, merced a las asociaciones de ideas más o menos generales (inducción) y a las aplicaciones de estas ideas a casos particulares (deducción; el cotejo y la traducción de las ideas elaboradas por las expresiones concretas y abstractas fijan la adquisición.

Con el sistema de las ideas asociadas el programa actual no desaparece sino que toma una nueva forma. La *observación* representa las lecciones de cosas, de lenguaje, las clases elementales de ciencias naturales; la asociación en el tiempo en el espacio reemplaza a la geografía y a la historia, pero concebidas desde un punto de vista mas amplio; la *expresión* comprende todos los ejercicios del idioma incluyendo la ortografía, las lecciones de memoria, los trabajos manuales y el dibujo. Los cantos y los ejercicios gimnásticos entran también en la expresión. La higiene y la moral se incluyen en los ejercicios de observación y asociación; el cálculo se une a la observación bajo la forma de ejercicios de comparación, de medidas con las unidades naturales y convencionales. Como se ve, la lectura, escritura y ortografía no desaparecen, pero se enlazan, lo mismo que el cálculo, con el estudio de un objeto de interés actual.

Practíquense procedimientos de enseñanza que en lugar de inspirarse en los métodos universitarios, se impregnen de espíritu maternal e individualícese la enseñanza en la medida de lo posible.

8. A MANERA DE CONCLUSIONES DECIMOS.-

- a. Agrupar a los niños, a ser posible, en relación con su edad mental.
- b. Procurar conocer individualmente. a cada alumno.
- c. Aplicar un programa de ideas asociadas, basadas en el interés del niño y en la necesidad que él tiene de conocerse a sí mismo y de conocer su medio.
- d. Recurrir al método de centros de interés para facilitar la asimilación de las nociones encerradas en un programa.
- e. Dar la debida preponderancia a los procedimientos de observación, de comparación y de expresión concreta en los comienzos de la enseñanza, e introducir gradualmente los ejercicios sistematizados e independientes de asociación y expresión abstracta.
- f. Individualizar los ejercicios, favorecer las actividades con los juegos educativos e instructivos.
- g. Organizar una disciplina de confianza, favorecer la iniciativa, desenvolver el sentido de la responsabilidad y acostumbrar a la actividad solidaria.

9. DESARROLLO DE UN CENTRO DE INTERÉS.-

Para la aplicación de un Centro de Interés, se presenta los siguientes pasos:

1) **Observación:**

Pasear a los niños por todas las piezas de la Escuela, desde el zaguán hasta el sótano, caso de que exista; hallar el uso de cada local.

2) **Expresión:**

- a) Lenguaje gráfico: croquis de un niño que va a la escuela, del edificio escolar y de un alumno que trabaja en clase. Se entregarán estos croquis a los niños en hojas separadas. En seguida los reproduce el maestro en el encerado.
- b) Lectura: A cada uno de los dibujos anteriores se asocian las siguientes frases:
Félix va a la escuela;
La escuela es hermosa;
Yo estoy en la primera clase de la escuela.
Se ejecutan luego los ejercicios propios del método ideovisual.
- c) Escritura: el maestro escribe en el encerado cada una de las frases anteriores y los niños le imitan en el espacio con el dedo. Después escriben los niños las frases en papel y las ilustran oportunamente; para ello conviene que usen papel no rayado.
- d) Ortografía: pueden servir de tema las dos voces: la *escuela*. Los alumnos las examinan en el tablero y luego las reproducen.
- e) Realización: modelar en arcilla una de las tres ideas expresadas en el texto de Lectura y colocar al pie del modelado la frase correspondiente.

3) **Números y medidas.-** Los números de 1 a 10. Hacer contar uno por uno los árboles, las puertas, las lámparas, las mesas de clase. Comprobar hasta qué

punto ha sido adquirida la noción de número: señalar 1-2-3...Dedos, sin contarlos uno por uno; descomponer 2 en 1+1, 3 en 2+1,- etc.; repetir tantas veces como sea necesario, hasta conseguir el conocimiento claro de estas nociones.

Mlle. A. Hamaide, colaboradora de Decroly y Directora por muchos años de la Escuela de L'Ermitage, presenta un plan más complejo en catorce series de ejercicios, como sigue:

- a. Observación: examen minucioso de lo que constituye el centro.
- b. Determinismo o investigación de causas y leyes: después de haber visto un hecho trata el niño de conocer la razón del mismo.
- c. Tecnología o sea aplicación práctica de lo observado; corresponde a la pregunta: ¿para qué sirve esto?
- d. Expresión oral: conjunto de términos relativos al centro observado.
- e. Medida o sea comprobación de dimensiones.
- f. Asociación, esto es, relaciones que existen en general entre el ser estudiado y otros seres que se hallan en el ambiente.
- g. Asociación en el tiempo, o sea el papel que ha desempeñado en la historia el elemento estudiado.
- h. Asociación en el espacio, o papel que desempeña el referido elemento en los diversos pueblos de la tierra.
- i. Dibujo o representación gráfica del objeto.
- j. Moral e higiene: ¿qué reglas de conducta moral o física debemos observar respecto del ser estudiado?
- k. Gimnasia: los diferentes ejercicios musculares que sugiere el centro.
- l. Expresión concreta: representación por el modelado, recorte, cartonaje, etc.
- m. Lectura de algo relativo al centro. -
- n. Escritura de algo que pertenece al centro.

Algunas veces se añade también algún canto alusivo al centro.

Cada una de estas series comprende a su turno cinco ejercicios, a saber:

- Noción o idea de lo que va a tratar la serie.
- Presentación: es el desarrollo de la noción.
- Visitas de fábricas, almacenes, etc.
- Actividad de los alumnos: en la escuela y en la casa.
- Ejercicios mecánicos: Repetición frecuente de un ejercicio hasta llegar a ser familiar.

Huelga decir que no todos los centros de interés admiten la totalidad de los ejercicios de cada serie, ni siquiera la totalidad de las series.

Las catorce series indicadas pertenecen necesariamente a una de las tres rúbricas: observación, asociación y expresión. A la primera se refieren la simple observación, el determinismo, la tecnología y la medida; a la segunda: las diversas clases de asociación y la moral; a la tercera: la expresión oral, el dibujo, la expresión concreta, la gimnasia, la lectura y la escritura.

10. MÉTODO DE LECTURA IDEOVISUAL.-

Los métodos de lectura usados hasta el presente: alfabético, silábico, fonético; partían todos de los elementos de la palabra: la letra, la sílaba o el

sonido; de esos elementos pasaban a la palabra, y de ésta a la frase. El método de lectura global sigue una marcha inversa; empieza con la lectura de una palabra o aun de una frase, y de allí procede al estudio de los elementos. La idea no es del todo nueva, a principios del siglo XIX escribía Jacotot: "No enseñemos al niño primero las letras, después las sílabas y luego las palabras. Hagámosle repetir, leer y aprender de memoria una frase o una página cualquiera. El la descompondrá por si mismo en palabras, sílabas y letras, que sabrá después reconocer en otra página".

En el sistema ideovisual los primeros elementos de lectura presentados a los niños consisten en frases sencillas que expresan órdenes precisas, fáciles de ejecutar. Esas órdenes se escriben en grandes tiras de papel y se ponen frente a los niños. El primer trabajo de esta categoría consiste en examinar atentamente la orden y ejecutarla en silencio.

L. Dalhem quiere que las frases propuestas en las primeras lecciones no pasen de tres y encierren un elemento común, por ejemplo:

Mamá prepara el café.

Mamá corta una tostada.

Mamá sirve el café.

Algunas frases de la primera lección pasarán a la segunda que puede ser como sigue:

Por la mañana como una *tostada*

Mamá corta una *tostado*.

Mi *tostada* es buena.

Se obtiene de este modo una asociación que hace más lógico el en-cadenamiento de los textos y se imparte también al niño la idea de que una frase no es una cosa indivisible sino un conjunto de elementos separables.

Los diversos objetos de una clase reciben rótulos con sus respectivos nombres; se escriben igualmente en tiras de papel los nombres de los niños, todo ello proporciona copioso e interesante material para los primeros ejercicios.

Las frases que en un principio fueron presentadas en tiras grandes pueden escribirse nuevamente en el tablero y en papeletas que se distribuyen entre los niños. Esto constituye la segunda fase en el aprendizaje de la lectura. Para mantener siempre vivo el interés, conviene aquí y en las fases siguientes acudir a alguno de los juegos ideados por el Dr. Decroly y Mlle. Monchamp, o establecer otros con los elementos que uno dispone.

En la tercera fase del aprendizaje se dan lecciones objetivas que son representadas gráficamente y comprendidas en frasecitas; el alumno debe colocar cada papeleta al pie del dibujo correspondiente.

En la cuarta fase se realiza ya un trabajo de descomposición. Merced a un trabajo psíquico, espontáneo, la comparación entre palabras que tienen una sílaba común llevará al niño a aislar esta última. Una vez adquirida la noción de que la palabra puede descomponerse, el alumno tratará de hallar las sílabas encerradas en ella. Esa noción de sílaba se formará al cabo de dos o tres meses. Conviene entonces formar listas de voces como: *mamá, malo, maleta, mano, etc.* Las sílabas comunes a todas las palabras se escribirán con tinta de distinto color para que se destaquen bien. Desde entonces escribirán cuentos con las palabras ya conocidas esto constituirá un excelente medio de repaso.

El alumno llegará naturalmente a distinguir, ante todo, las vocales, y después las consonantes; así se logra la noción de letra. Un alumno, por ejemplo,

ve escrita la palabra mona y exclama, fijándose en la m: "es la misma que hay en *almendra*"

La asociación entre lo escrito y lo impreso se establece en una o dos semanas. Se pone a la vista el texto manuscrito y el de caracteres impresos y se hacen copiar. Algunas maestras utilizan desde el principio caracteres impresos; otras los introducen al cabo de unas seis semanas.

Llegados a ese grado los alumnos reciben o, mejor aún, componen un libro de lectura con trabajos personales. Estos libros pueden llevar croquis a modo de ilustración.

11. LA FUNCIÓN DE LA GLOBALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA.-

El éxito del método global en el aprendizaje de la lectura sugirió, Decroly la idea de extenderlo a las demás ramas del saber y le inspiró los conceptos de su "Función de globalización en la enseñanza".

En conformidad con la teoría clásica, una idea general se forma según el siguiente esquema: hay que adquirir ante todo percepciones simples, que después se asocian y se comparan entre sí; de esa labor de comparación resultan factores comunes que se mudan paulatinamente en conceptos de género, especie, clase, cada vez más elevados y universales. Así se llega al principio científico, cuyo carácter es la universalidad. ¿Y cuál es la misión de la escuela sino comunicar los rudimentos del saber? Es lógico entonces pasar de los elementos al conjunto en cualquier método de enseñanza. Según esto, parece lo más acertado en lectura, partir de la letra; en escritura, comenzar con los palotes, elementos de muchas letras. En conformidad con el mismo principio se daba a los niños una gramática en cuya primera página debían estudiar la definición de lenguaje y un manual de geometría que empezaba por definir la línea recta. En dibujo el niño se ejercitaba largo tiempo en trazar rectas y curvas; con las cuales podría después representar seres reales. Todo esto supone que el elemento es de percepción más fácil que el conjunto.

En la práctica pedagógica hay procedimientos que implican un modo de conocer distinto del clásico analítico; en la lección objetiva se muestra la cosa o su imagen en conjunto; el croquis que ilustra una lección ofrece también un conjunto; las hazañas que en historia se refieren de los héroes, representan un conjunto de circunstancias que reproducen las edades pasadas. No se olvide que muchas de las nociones que tiene el niño se han formado sin previa disociación de elementos; la idea que él tiene de su mamá, de sus juguetes, de su cuerpo, etc.: forman un conjunto cuyos elementos nunca se han presentado por separado a su mente.

Existe efectivamente una forma de conocimiento en la que se aprehende un conjunto de cualidades del objeto, sin que los elementos estén presentes en la mente. Claparède, después de Renán, la denomina percepción sincrética. "El hombre primitivo, dice Renán, no divide; percibe las cosas en su estado natural, esto es, orgánico y vivo. Para él no hay nada abstracto porque la abstracción es el despedazamiento de la vida; para él todo es concreto y vivo. La distinción no aparece en el origen; de ahí la extremada complejidad de las obras primitivas del espíritu humano"; de ahí también, dice Claparède, la extremada complejidad de la visión infantil, porque lo que dice Renán del hombre primitivo se aplica estrictamente al niño.

Revault d'Allones usa el término esquematismo para indicar una visión de conjunto. Reconocemos con frecuencia una persona que habíamos visto una sola vez, sin que ningún rasgo particular se hubiera fijado en nuestro recuerdo. Al contemplar un cuadro, una imagen, un dibujo, podemos con el primer vistazo, sin fijar la atención en ningún detalle, decir que representa un caballo, una casa, un

paisaje. Cuando leemos en una semioscuridad, adivinamos lo que significa una palabra aunque no podamos distinguir ninguna letra en particular. Hojear el índice de un libro para formar idea del conjunto pertenece al mismo procedimiento. El fenómeno no se realiza solamente en la actividad visual sino también en las sensaciones del oído, tacto, etc.

A los términos empleados por Claparède y Revault d'Allonnes prefiere Decroly la palabra *globalización*, porque el poder sincrético se aplica ante todo a la percepción, y el esquematismo implica un análisis previo y supone una síntesis consciente.

Es cosa digna de notarse que el niño ha superado las primeras dificultades del lenguaje sin pensar en analizar el conjunto que se ofrecía a su oído. La enseñanza del canto por audición de frases musicales es un procedimiento que se usa en todas partes

La actividad globalizadora tiene una aplicación en el método ideovisual de lectura, como se ha visto. En la escritura el maestro da modelos perfectos y haciendo posible los hace reproducir. El dibujo espontáneo debe preceder a la escritura, expresión gráfica del pensamiento. En el estudio de los idiomas, el método directo es una aplicación de la globalización. La aritmética por medio del ábaco y de los juegos numéricos, ofrece también algún conjunto, al principiante aunque aquí hay que proceder muy pronto al análisis. Tocante a las lecciones de cosas debe saber el maestro que el niño, como el primitivo, sólo se interesa, en un principio, con lo útil o lo nocivo de los objetos que le rodean. La historia y la geografía han de concebirse ante todo como la vida en el tiempo y en el espacio. En el trabajo manual procede el niño como el artista que primero traza un diseño, una silueta y sólo después ejecuta los detalles que han de entrar en el todo. La gramática que es un estudio analítico del lenguaje, tiene seguramente un papel que desempeñar en la formación mental pero no sirve para empezar.

12. ENSEÑANZA DE LA MÚSICA SEGÚN EL MÉTODO DECROLY.-

La adaptación del método global a la enseñanza de la Música ha sido realizada por E. y R. Cremers según las indicaciones de Decroly

El método tiene los siguientes caracteres: parte constantemente de la melodía; usa exclusivamente la tonalidad de do mayor en la composición de los primeros ejercicios; emplea con insistencia la tónica dominante y la mediana, elementos del acorde perfecto; se vale de los juegos para inculcar los principios; repite a menudo unas cuantas melodías expresivas para grabar en corto tiempo en la memoria del educando todos los elementos musicales.

Como queda dicho, se parte de la melodía; se divide luego el trozo en frases y miembros de frases. De este modo los intervalos y los tiempos pertenecen a un todo que se conoce perfectamente y así el estudio de los sonidos aislados y de su duración respectiva ofrece un interés especial. Después del análisis de un gran número de trozos, el alumno llega no sólo a conocer los elementos empleados en música sino, que es capaz de analizar una melodía nueva y hasta de reconocer el estilo de un autor.

Para poder comprender la expresión musical de una melodía, es preciso conocer el sentimiento que dicha melodía expresa: de ahí, la necesidad de acompañar con palabras en los primeros tiempos de la enseñanza. La escala musical puede expresar sentimientos diversos según el modo como se agrupan los sonidos.

En una melodía con el texto, con el ritmo se funda el movimiento lento o rápido de las sílabas del texto. Distinguimos en el lenguaje sílabas fuertes y sílabas

débiles. En música la repetición de sílabas fuertes a intervalos fijos da el compás. El modo como suceden las sílabas fuertes a las débiles produce ritmo. Con la variación del movimiento de las sílabas se produce un efecto rítmico distinto. Con un mismo compás puede haber ritmos distintos según los valores que se dan a las diversas notas.

Sentados estos principios, veamos cómo se organiza la enseñanza del solfeo.

Antes de empezar la lectura musical el alumno debe conocer cierto número de trozos. El estudio por audición es el único que conviene al principio, y se practica siempre alguna dificultad nueva. No se puede resolver con los conocimientos ya adquiridos. La lectura, el dictado, la escritura, la composición, esto es la locución musical, se enseñan simultáneamente. La enseñanza ocasional por las campanas, los tubos sonoros y diversos juguetes puede ser un auxiliar precioso.

En la fase preparatoria el niño aprende por audición melodías sencillas, primero con letra y después con nota: Fuera bueno tocar en algún instrumento, y siempre en la misma tonalidad, las melodías enseñadas. Se muestra al niño la marcha de la entonación, sube, baja, queda estable. El estudio del ritmo se hace con ademanes o golpeando en las manos, imitando al campanero, etc. Los juguetes deben escogerse en la tonalidad de do mayor a fin de permitir la fijación de cada sonido, al cual se irá dando el nombre adecuado.

En primer grado de enseñanza elemental se usan órdenes como en el aprendizaje de la lectura. Se pone por ejemplo, al oído del alumno una melodía conocida y se le ordena que cante. Otras veces, el alumno debe colocarse frente al cuadro cuya melodía canta el maestro u otro alumno.

En segundo grado de enseñanza elemental se llama la atención del alumno sobre el número de notas que compone cada frase. Se da a conocer también los valores distintos de las notas. En trozos que contienen los ocho grados de la escala, será útil mostrar la necesidad de líneas para fijar la altura de cada nota. Como aplicación se combinan las notas en ejercicios de composición.

La lectura musical en el pentagrama empieza en tercer grado. La mayor parte de las melodías empleadas por los señores Cremers empiezan con la tónica de do mayor: ya el do inferior en clave de sol, ya el do superior en clave de fa. En ambos casos hay una línea suplementaria. Ese punto de partida es excelente para fijar en la memoria el nombre de las notas en cada clave. Muchos de los ejercicios de primer grado pueden repetirse aquí, pero se ejecutan en el pentagrama.

En cuarto grado de enseñanza elemental se empieza el estudio del acorde perfecto de tónica. Como anteriormente, se procede primero al estudio por audición de cierto número de cantos y luego a la lectura, dictado y composición.

Sería desear, según aconseja Mlle Deschamps, que cada niño pudiera componer sus ejercicios de solfeo; con este fin se estudia algún trozo y luego, maestros y alumnos hacen cambios ya en la nota, ya en la letra; este trabajo colectivo es una excelente iniciación a los ejercicios de composición.

13. JUEGOS EDUCATIVOS.-

Los educadores de los últimos tiempos han comprendido los inmensos recursos que ofrece el juego para la educación, principalmente en los niños pequeños de los anormales. El Dr. Decroly, con la colaboración de Mlle Monchamp ha realizado juguetes de formas variadas, destinadas a despertar el interés y cultivar la atención, principalmente en los deficientes mentales.

La introducción al folleto, *La Iniciación a la actividad intelectual y motriz* por los juegos educativos, encierra en pocas frases las características del anormal, características que se refieren a las actividades intelectivas, volitivas y afectivas:

- 1) La debilidad de las diversas formas de memoria y la falta frecuente de imaginación.
- 2) Ausencia más o menos completa de abstracción.
- 3) Pobreza del juicio, del raciocinio y de la lógica.
- 4) Inercia mental, falta de voluntad y de inhibición y, por tanto, de atención externa y sobre todo interna.
- 5) Tendencia marcada al automatismo, al tic, a la sugestibilidad para las ideas absurdas
- 6) Insuficiencia de actividad consciente espontánea y fatigabilidad rápida; lentitud en la acción y escasa resistencia.
- 7) Ausencia o pobreza de sentimientos superiores, indiferencia a la emulación, falta de amor propio, predominio, sin contrapeso, de las tendencias inferiores.
- 8) Atraso en todas las manifestaciones intelectuales.

Los remedios señalados por Decroly no sólo se refieren a los niños anormales, sino que contienen también útiles sugerencias para toda la enseñanza primaria. Son los siguientes:

- 1) Favorecer por una intuición constante y bien entendida, la representación mental de las lecciones objetivas y concretas.
- 2) Excitar la actividad voluntaria y la iniciativa, haciendo que el niño tome parte activa en la lección y realice una obra personal.
- 3) Adaptar el trabajo a las capacidades volitivas, al modo propio que tiene cada niño para iniciar una labor, a la resistencia, al tipo de fatiga.
- 4) Combatir los automatismos inútiles y los tics, con el cambio frecuente de ejercicio y el momento provechoso de los momentos libres.
- 5) Inculcar al niño las nociones de obligación, responsabilidad y sanción; con este fin ejercer una rigurosa inspección sobre el resultado de una actividad atendiendo a la cantidad de labor que puede exigirse y al tiempo máximo necesario para realizar.
- 6) Proceder con paciencia; hacer numerosos ejercicios que presenten la misma dificultad o una dificultad gradual. Repetir los mismos ejercicios sin mengua de interés.
- 7) Individualizar la enseñanza de modo que se aproveche, en cuanto fue posible, lo que sabe el niño, y que despierte su atención; con este fin reducir el número de alumnos de cada clase.

La primera categoría de juegos es relativa a la percepción sensible, a la atención y a la aptitud motriz. La mira del autor es ayudar al niño en la exploración del mundo externo y en la formación de imágenes vivas que sirvan de base para la elaboración de la idea abstracta. Las primeras reacciones del niño frente a los juguetes, y el tiempo necesario para que haya percepción exacta, dan indicaciones preciosas sobre su fisonomía mental

Con los ejercicios propuestos quiere el autor incitar paulatinamente al importante trabajo de la *comparación* que lleva insensiblemente al concepto propiamente dicho; de ahí esas series de juegos que difieren en un solo elemento. Y requieren atención para ser distinguidos unos de otros. Es de notar que el Dr. Decroly, a diferencia de otros educadores de la infancia anormal, presenta al niño

objetos tomados del medio en que vive y por tanto son familiares y son más capaces de desear a su interés.

Los primeros juegos son relativos a la distinción de los colores. El juego III, por ejemplo, presenta una niña de paseo; en cada cuadro la sombrilla, el sombrero y el gabán ofrecen una combinación distinta de los principales colores.

Para llevar a la noción de *forma* se procura que el niño ejercite su mano palpando objetos usuales de distinta figura; se le hace notar luego la identidad de un objeto percibido bajo las tres dimensiones y de la representación del mismo en un papel que sólo tiene dos dimensiones.

Las adquisiciones anteriores se sintetizan en una serie de juegos que comprenden simultáneamente *color y forma*. La técnica de estos *juegos* como la de los anteriores consiste en esto: un cuadro grande encierra diversas figuras; éstas existen igualmente en cartones separados; toca al niño colocar cada cartón en el lugar correspondiente del cuadro grande.

La noción de *dirección* se imparte con una nueva serie que presenta, por ejemplo, a un niño de traje idéntico en varios cuadros, pero cuyas posiciones difieren de un cuadro a otro. La forma y la *dirección* se unen después en un juego destinado a iniciar en la idea de perspectiva.

El Dr. Decroly atribuye la mayor importancia a los ejercicios *visuales motores*; por la ocupación que proporcionan al niño fijan y mantienen la atención, condición primordial de cualquier adquisición mental; de ahí que, en la práctica, los ejercicios se anticipen a los meramente *visuales*, que siempre suponen algún grado de abstracción.

Existen juegos puramente *motores* que se hacen con los ojos vendados y que tienden a dar al niño conciencia clara de sus movimientos y de las sensaciones que se derivan de los niños, v. gr. el juego de los sacos que contienen objetos usuales; el niño los palpa y busca en una caja un objeto igual; después de hallarlo lo muestra y dice el nombre.

La noción de número un escollo que el deficiente mental no logra salvar sino con la mayor dificultad; el niño normal tampoco adquiere esa idea sin múltiples ejercicios, que pueden ser más o menos conscientes, pero, en todo caso, requieren un tiempo considerable. Se trata efectivamente de evocar la imagen de una cosa en ausencia de la misma; esto supone un trabajo de abstracción que representa un esfuerzo considerable.

El material de Decroly, relativo a la noción de número, consta de una serie de juegos que deben impartir paulatinamente las ideas de ausencia o de presencia de un objeto de pluralidad, y llevar así a formar los conceptos de 2, 3, 4 y 5. Cada fase requiere ejercicios frecuentes que provoquen la comparación y permitan adquirir las ideas de los primeros guarismos.

Estos ejercicios permiten llegar poco a poco a la ejecución de operaciones sencillas y constituyen una excelente iniciación en el estudio de la cantidad.

A modo de corolario de la noción de número viene el de tiempo, que en el niño se forma bastante tarde; los juegos relativos a este concepto constan principalmente de cuadrantes que indican las horas del día, los días de la semana o del mes, las estaciones del año, etc.

Juegos de lectura, de gramática, proporcionan medios interesantes para adquirir el conocimiento del idioma, en sus rudimentos.

En síntesis, en la diversidad de estos juegos se advierte siempre el fin primordial que tuvo el autor: valerse de la actividad sensible para llegar a la actividad mental.

14. JUICIO CRÍTICO:

- a. **Características del método decroliano.-** Los planteamientos fundamentales de "preparar al niño para la vida por la vida" y la fórmula "organizar el medio de modo que el niño halle en él los estímulos adecuados a sus tendencias favorables", son los principios básicos de la pedagogía de Decroly. En el terreno de la práctica, nos ofrece un nuevo programa: los centros de *interés*, y un nuevo método.
- b. **La globalización en la enseñanza.** Su ambición es trocar el medio escolar, concebido y organizado artificialmente, en un *medio natural*, en que el niño, que tiende a la vida por todas las aspiraciones de su ser, se desarrolle corporal y espiritualmente con espontaneidad y por consiguiente con alegría, *en medio de la vida*. En la escuela ordinaria el niño se ve precisado a ejecutar labores que carecen de interés para él; se le sustrae a la observación, que es su dominio propio, y se le exige un trabajo abstracto para el cual no siente ningún atractivo. En la escuela renovada no queda el alumno pasivo, con la orden de escuchar y repetir, sino que se dirige a la adquisición del saber con todo su instintivo apetito de curiosidad. La pereza y la indisciplina desaparecerán ante el trabajo libre y entusiasta. El edificio escolar debe perder su aspecto austero de templo del silencio, para ser la colmena, el taller, la casa de la actividad alegre en la libertad y la luz. Para alcanzar esa meta no le basta al educador ser inteligente y abrigar buenas intenciones: debe conocer la infancia en su fisiología y psicología; debe amar la niñez y tener conciencia de la importancia de su misión; debe aceptar con el alumno un papel que le deje a él un poco en la sombra.
- c. **Multiplicación de su labor.-** Decroly es un gran pedagogo que tiene condiciones excepcionales para producir una labor útil: es a un tiempo psicólogo médico y pedagogo; ese triple carácter hace de él, una síntesis de los movimientos pedagógicos que se han verificado en el primer cuarto centuria del siglo pasado, movimientos que tienden todos a establecer la actividad, el contacto con la realidad y en particular con los seres vivos, como base de la educación, y buscan un alimento a esa actividad en lo que incita un interés radicado en las necesidades propias de cada edad.

Comprendió Decroly el alcance de los tests de inteligencia ideados por Binet; él inventó tests de juicio práctico (cajas de cerradura más o menos difíciles), de coordinación de ideas (interpretación de imágenes). Elaboró para Bélgica un test colectivo de inteligencia para las escuelas primarias, sacado en gran parte de los de Ballard. Hizo un estudio detenido de la afectividad y redactó un cuestionario muy detallado sobre el particular. En el niño anormal vio, como la Sra. Montessori, el medio favorable para aislar determinadas funciones mentales, y sacó de allí reglas pedagógicas para la escuela ordinaria. Pero al paso que la Doctora italiana usa todavía un material demasiado abstracto e inerte, para despertar el interés del niño, Decroly se aplica a hacer observar al educando la vida en sus múltiples manifestaciones.

Mejor que nadie ha entendido Decroly la finalidad del juego en la vida del niño principalmente de aquél cuya niñez se prolonga demasiado, de ahí el empleo constante del juego con el anormal y niño pequeño.

El grave problema de la niñez desamparada a consecuencia de la orfandad, atrajo también su atención; con una generosidad digna de todo

encomio creó esos centros en que el huérfano halló una casa propia y un corazón de padre.

Colaboró en el problema vital de la vida económica en nuestros días: la orientación profesional Ideo' aparatos para comprobar las aptitudes mecánicas, e hizo una adaptación a Bélgica del test de Barcelona.

Tenemos, pues, una actividad múltiple; tal vez piense alguno que el sabio belga hubiera hecho mejor en concentrar su atención en unos pocos puntos en vez de querer abarcar todos los problemas relativos a la niñez. Hubiera quizás resultado de allí una labor más original y más profunda. Pero ¿quién no ve que la recta apreciación de uno cualquiera de estos problemas pide conocimientos precisos en otros muchos?

Fuera del trabajo de análisis que se ejecuta en los laboratorios pedagógicos y que proporciona datos científicamente comprobados sobre tal o cual punto, es preciso que un espíritu eminentemente comprensivo los reúna para utilizarlos, en las circunstancias más o menos artificiales del laboratorio, sino en la misma práctica pedagógica, en la vida diaria del alumno. En el Dr. Decroly tenemos una tentativa- de síntesis que presenta aspectos luminosos y también sombras, como lo habrá advertido cualquier lector imparcial del pedagogo belga.

- d. El sistema de las ideas asociadas.-** Herbart y sus discípulos comprendieron la necesidad de unir los conocimientos entre sí, luego hicieron de la *asociación* el segundo de sus famosos momentos psicológicos. William James pretende que la función principal del maestro consiste en edificar *útiles sistemas de asociación* en la mente de los alumnos. John Dewey fundó en Chicago una escuela en la que todas las disciplinas se *asociaban*, se prestaban mutuo apoyo. Allí en una escuela de niños de cuatro a dieciséis años, trató de establecer un programa en el que la lengua materna, la aritmética, las ciencias naturales, la historia y la geografía dejaron de existir como asignaturas separadas, pero fueron cultivadas en íntimo consorcio con motivo de cualquier estudio. La lectura, la escritura y el cálculo no se estudiaban tampoco como tales; se leía, se escribía, se calculaba siempre que así lo exigía el trabajo científico que los alumnos traían entre manos. Fundado en esta tradición, quiere también Decroly que las antiguas asignaturas: aritmética, gramática, dibujo... dejen de existir como ramos aisladas, pero que sigan cultivándose *ocasionalmente*, de suerte que si los alumnos manifiestan alguna curiosidad por la máquina de vapor, habrá en clase lecturas, problemas, dictados, dibujos relativos a dicha máquina.

¿Qué resulta de ello? Dos inconvenientes de bastante bulto: si los alumnos cultivan sólo *ocasionalmente* las técnicas de la lectura, escritura, cálculo, ortografía, etc., nunca adquirirán en ellas la habilidad necesaria, nunca dominarán esos instrumentos del saber que les son indispensables para la vida. Los partidarios de Decroly que han ensayado el sistema con toda sinceridad, reconocen plenamente este hecho y optan porque se restablezca en la escuela la enseñanza de las técnicas esenciales. El mismo Decroly confiesa en su folleto sobre *La Globalización* que por razones de oportunidad hay que tratar por separado esas técnicas.

Por otra parte, con el sistema de ideas asociadas adquieren los niños datos diseminados sobre una multitud de cosas, y nadie ignora que el saber, por elemental que sea, constituye un conjunto orgánico. Así como un montón de piedras necesita ordenarse para formar un edificio así también los datos recogidos en el sistema Decroly necesitan organizarse armónicamente para formar una ciencia, o, mejor, los rudimentos de una ciencia. La asignatura que

parecía desterrada de modo definitivo debe aparecer nuevamente. Así lo han entendido en los Estados Unidos los partidarios: del Método de *Proyectos*, que en los primeros años de la escuela primaria aplican un sistema parecido al de Decroly, pero vuelven en los últimos cursos a las materias tradicionales.

- e. **Los centros de interés.**- Quiere Dewey que la base del programa en la escuela primaria sea constituida por las necesidades primordiales del hombre; Decroly nos dice que esas necesidades son en número de cuatro: alimentarse, luchar contra las intemperie, defenderse contra los peligros y trabajar solidariamente; para satisfacerlas hay que conocer todos los recursos que nos puede proporcionar el ambiente humano, orgánico e inorgánico.

Los teóricos del interés nos han mostrado en el niño un ser humano en formación que tanto difiere del adulto como el renacuajo de la rana (Claparède), pero los centros de Decroly no son de ningún modo peculiares de la niñez; pertenecen a todas las edades de la existencia humana; son expresión del principio de conservación que acompaña al hombre desde la cuna hasta la tumba. Es sabido por otra parte que Decroly, en los últimos años de su vida, fijaba un mismo centro de interés para la totalidad de sus alumnos, v. gr. el *trabajo del hombre*. ¿Será que de los seis a los catorce años persisten los mismos intereses? Decroly mismo nos ha dicho que los niños no son idénticos a sí mismos de un momento a otro, ni de una edad a otra. ¿Como podrá proponerse una misma labor para seres que se hallan en fases tan diversas de su evolución? Las generaciones venideras verán, sin duda alguna, en los centros de Decroly, y otros diseñados por el mismo patrón, una obra de perfecta lógica ---entiéndase lógica adulta, pero extrañarán que se los haya apellidado tan impropiaamente.

Las necesidades de que nos habla Decroly son todas de orden material. ¿No habrá para el ser humano necesidades de orden intelectual, moral y religioso, tan importantes, tan específicamente humanas como aquellas de que nos habla el pedagogo belga? Encastillado en su laicismo, Decroly no ve que en la obra de la educación importa ante todo saber cuál es el fin del hombre y qué medios conducen a él. Este es el problema capital tanto para el niño como para el adulto, mientras no quede resuelto se ara en el mar. "Con razón nos exhorta Foerster a que defendamos el catecismo contra la *pedagogía* porque descartado el derecho que tiene Dios sobre el hombre, el derecho del hombre no puede degenerar en confusión, anarquía, opresión del débil por el fuerte, barbarie; desechado el catecismo, el derecho del hombre se trueca en el derecho que tiene el gorila lúbrico y feroz de satisfacer sus instintos". (Devaud).

La verdadera doctrina de vida nos viene de lo alto, no ha brotado de algún cerebro genial pero humano; nos ha sido comunicada por el Verbo de Dios, quien al tomar nuestra humanidad nos hace partícipes de su divinidad. "Descartada esta doctrina de vida en nombre de la neutralidad, dice E. Devaud se ha notado el disparate de las asignaturas yuxtapuestas; se ha tenido compasión al niño cuya atención y esfuerzo se dispersan y desparraman en una infinidad de cosas. Se ha vacilado entre los expedientes antinómicos para tratar de coordinar un poco las diversas disciplinas. Se preconizó, hace unos treinta años, el método *de* concentración, es decir la organización, en torno a una asignatura central de todo el programa escolar: la historia para los Herbartianos, la lectura en otros lugares; fue la época de las célebres discusiones en torno al libro *único*. La escuela activa, al reaccionar contra la tendencia anterior, pretendió hallar en el niño mismo el principio de unidad; preconizó en nombre de los *centros de interés* los conocimientos que

corresponderían exactamente a las preocupaciones, a los deseos, a las necesidades intelectuales del niño en cada una de las fases de su evolución mental.

"El resultado más claro de esos ensayos ha sido, con el primer procedimiento, la confusión, con el segundo, el desparramamiento. Para introducir unidad en el programa hay que subordinar todas las asignaturas a una doctrina que las domine, las una, las coordine; que se imponga también al alumno y le infunda un *interés* superior para las diferentes secciones del saber, le muestre cómo concurren todas a hacer fructificar sus *talentos*, para merecer entrar en el gozo de su Señor".

- f. **El método de lectura ideovisual.**- Los expositores del método Decroly encomian su excelencia respecto de la rapidez en el aprendizaje de la lectura, y lo proponen en sustitución de los métodos tradicionales. Claparède, al paso que reconoce las bases psicológicas del método ideovisual, no juzga oportuna esa sustitución. "Para los niños inteligentes, dice él, el aprendizaje de la lectura por el método corriente es tan fácil que no me parece que haya ventaja en introducir el sistema Decroly en la enseñanza habitual, sobre todo si no se comienza la lectura prematuramente. Pero para los niños retrasados o mentalmente débiles, ese sistema da resultados sorprendentes y permite obtener éxito en la lectura con niños reacios"

La gran ventaja del método ideovisual se experimenta en la lengua francesa, que presenta tan poca correspondencia entre los caracteres escritos y los elementos auditivos. "En la lengua francesa, advierte Dalhem, hay un poco más de doscientas palabras que se escriben como se pronuncian. ¿Deben sacrificarse al método fonético los otros millares de palabras? ¿Para qué, pues, hemos de seguir el largo camino que consiste en aplicar a estas últimas un método auditivo, cuando tarde o temprano habrá que aplicarles el método visual?"

El método ideovisual constituye, de seguro, una excelente iniciación a la ortografía. Pero los otros métodos hacen igualmente un uso constante de la vista en los ejercicios de lectura y permiten también al niño familiarizarse con los rudimentos de la ortografía.

EDUCACIÓN INDIVIDUALIZADA

EL PLAN DALTON

1. ORIGEN DEL SISTEMA.-

Miss Parkhurst, fundadora del *Dalton-Plan* o *Laboratory Plan*, empezó su actividad docente en condiciones poco propicias "La primera vez que practiqué la enseñanza, dice ella, tuve que dirigir una escuela rural en donde cuarenta y cinco alumnos estaban divididos en ocho grados o clases. Tenía, por tanto, que proporcionar ocupación a siete grupos, mientras daba alguna explicación oral a uno de los grados, se me ocurrió que la mejor solución a esta dificultad era mantener a cada alumno muy ocupado hasta que yo pudiera examinar su trabajo. Para que este plan tuviera éxito, era preciso obtener que los alumnos de más edad ayudasen a los más pequeños. Los muchachos mas grandecitos se prestaron con gusto a mis deseos"²³

La lectura de "*Mind in the making*" de Swift, que llegó por entonces a sus manos, le hizo formar el propósito de buscar sendas nuevas por el campo de la educación; realizó efectivamente algunos ensayos, pero algo pasó por "Mi idea, dice, era sustituir la pesada máquina en uso por una simple reconstrucción de los procedimientos escolares que permitiera a los alumnos a gozar de mayor libertad y crear en torno a ellos un ambiente mejor adaptado a las diversas secciones de estudios y deseaba también que cada profesor fuese un especialista. Necesitaba sobre todo que los alumnos no cometieran un trabajo superior a sus fuerzas y que la escuela proporcionara posibilidad de progreso a los más lentos, lo mismo que á los más inteligentes".

Después de haberse familiarizado en Italia con las ideas de la Doctora Montessori y de haberlas aplicado algún tiempo en California, dedicó sus energías a la realización de su primera idea... "En aquella época, dice, pensé que había estudiado suficientemente el aspecto individual de la educación. Entonces me consagré a la escuela bajo su aspecto de sociedad".

En 1919, quince años después de su primera experiencia, pudo aplicar el plan de laboratorio en una escuela de niños inválidos. El éxito fue sorprendente e indujo a Miss Parkhurst a ensayarlo con los muchachos y muchachas del curso superior de la escuela de Dalton, su ciudad natal. En febrero de 1920 se realizaron esos deseos y así quedaron determinadas las normas principales del sistema.

Miss Parkhurst se adhiere al término *Laboratoilo* porque considera la escuela, como un *laboratorio sociológico*, donde los alumnos mismos son los experimentadores... donde las condiciones de la comunidad preponderan como preponderan en la vida.

Pretende Miss Parkhurst que no sabemos respetar el genio del niño y que nos exponemos de continuo a. sofocarlo, o por lo menos, a contrariarlo. El maestro actual hace pensar y obrar; que es el verdadero director de escena; por lo que es oportuno que ocupe un puesto más modesto entre los bastidores.

2. INCONVENIENTES DE LA ESCUELA ORDINARIA.-

Fuera de la escuela el niño sabe lo que hace y por qué lo hace. Ya construya una torre con bloques de madera, ya arregle una colección de estampillas, el objetivo perseguido por él está presente ante su vista antes de empezar. En clase, al contrario, no puede hacer otra cosa que obedecer. Jugando

²³ HNO GASTON MARIA.- Pedagogía Contemporánea. Edic. Bruño. Pág. 135.

o trabajando en su casa cada niño se ajusta a su ritmo, hace las cosas paso a paso, sin momentos de fastidio ni de espera. En la escuela, el ritmo de trabajo está determinado por el maestro; éste aspira a adaptarse a la capacidad media de la clase. Pero no hay un solo individuo idéntico al promedio; los alumnos más lentos no siguen, los más vivos pierden el tiempo. El trabajo se realiza, pues, en pésimas condiciones para la mayoría de los alumnos.

En una actividad libre el niño trabaja hasta que esté fatigado o que el trabajo esté terminado; en ambos casos ha comprendido lo que ha hecho; su labor tiene el valor de una experiencia completa. En clase todo depende del reloj la lección ha llegado a un alto grado de interés, suena el timbre, hay que interrumpirlo todo. La mente es una máquina que trabaja continuamente, y a su velocidad propia; no puede mantenerse a una continua supertensión o con frecuentes períodos de inacción.

Es preciso que el alumno más rápido pueda ir más al fondo del asunto que le interesa, considerando aspectos especiales o haciendo lecturas suplementarias. El niño lento puede limitarse a lo esencial de un asunto y trabajar en él hasta que lo domine.

3. ORGANIZACIÓN DEL PLAN DALTON.-

La idea primordial consiste en individualizar la enseñanza, siendo así que cada alumno escoge las ramas del programa a los cuales quiere dedicar las diversas horas del día. Quedan algunas lecciones del tipo antiguo que no presentan nada particular.

Cada uno de los salones de la escuela se dedica a la enseñanza particular. En vez de ser aposentos en los cuales el maestro enseñe todas las materias, son salas en las cuales un profesor dirige a los alumnos de una escuela en una rama determinado, durante todo el tiempo de la escuela primaria

El alumno no escoge el programa sino la hora en lo quiere realizar. Para cada rama la materia (que ha sido objeto de un contrato entre el alumno y la escuela) ha sido repartida en programas; mensuales (asignaciones) y semanas (períodos); los programas semanales han sido subdivididos según el número de horas que el antiguo sistema les dedicaba, (unidades). Estos programas se entregan al alumno; es su único libro. Los otros son las de consultas puestas a su disposición.

Una vez en posición de su libreta, el alumno distribuye su tiempo como a bien tenga puede dedicar, por ejemplo, varias horas seguidas a la aritmética. El tiene una hoja de trabajo en la que hace inscribir por el maestro las tareas que el ya ha ejecutado. A cada hora es posible ver en qué punto va el niño y si es necesario se le puede estimular.

La cuestión importante es la determinación de las tareas que han de estar adaptadas a las capacidades de los alumnos, al tiempo de que dispone y a las exigencias: del programa. La comprobación del trabajo se hace por medio de gráficos: uno indica la marcha del conjunto de los alumnos que trabajan en un cuarto; otro indica los progresos de cada alumno.

Algunas escuelas presentan esta distribución: consideran como materias esenciales la gramática (con la ortografía), la literatura (con composición y lectura), la aritmética, la historia la geografía y la historia natural; a esas materias se dedican, en conjunto, tres horas diarias de trabajo individual. Las demás asignaturas: gimnasia, canto, labores manuales, trabajo colectivo, se miran como materias accesorias.

4. PRINCIPIOS DE MISS PARKHURST.-

- a. El antiguo tipo de escuela tendía a comunicar una *cultura*; el tipo moderno se dirige, ante todo, a la *experiencia*, el Plan Dalton quisiera conciliar ambas finalidades.
- b. La escuela debe estar organizada de modo que pueda funcionar como una comunidad en la que, haya la libertad necesaria para el desenvolvimiento del individuo. Esta libertad ideal no es licencia, ni indisciplina; el niño que hace lo que quiere no es un niño libre; llegará por el contrario a ser muy pronto el esclavo de sus pasiones. En el Plan Dalton el niño es libre para continuar sin interrupción cualquier trabajo que le preocupe, porque cuando está interesado, es mentalmente más vivo, más diligente, más capaz de dominar cualquier dificultad que pueda surgir en el curso: de sus estudios. Si no se permite a un alumno asimilar el conocimiento a su velocidad propia, nunca aprenderá nada profundamente.
- c. Carácter del Plan: es una estrecha cooperación entre los miembros de la agrupación. La vida social, en realidad, es algo más que un contacto, como en la escuela ordinaria; es una interacción. El Plan crea condiciones en las cuales el alumno tiene que funcionar como miembro de una comunidad; se verá aceptado o rechazado por la agrupación, según que su conducta sea o no; social. Los procedimientos escolares deben organizarse de tal modo que ni el alumno ni el maestro puedan esquivar la parte que les corresponde en las actividades de los demás.
- d. En el Plan aprenden los niños, como aprenden todos, adaptando los medios al fin. ¿Qué hace un niño cuando tiene la responsabilidad de la ejecución de una labor? Busca la mejor manera de realizar. En el caso de que su plan no parezca conveniente para su propósito, lo desecha y ensaya otro. Puede parecerle a veces ventajoso consultar con sus compañeros; la discusión le ayuda a aclarar sus ideas; cuando llega al final, la labor se le presenta con todo el esplendor del éxito. Esto es verdadera experiencia; es cultura adquirida mediante el desarrollo individual y la cooperación; No es escuela, es vida. el hecho de que un niño acepte una labor como propia, que la considere por todos sus aspectos, que la planee y la lleve adelante como cosa propia, da al Plan Dalton su carácter de individualidad.

Libertad, cooperación, adaptación de los medios al fin, así se compendian las notas peculiares del método Dalton.

- e. Papel del maestro.- Según Juan Adams, incumben- al maestro cinco deberes:
 - 1) Mantener un ambiente de trabajo en la clase.
 - 2) Explicar algún detalle de la tarea.
 - 3) Proporcionar información acerca del uso del equipo que se halla en las aulas destinadas a la enseñanza de alguna especialidad.
 - 4) Ofrecer sugerencias respecto al método adecuado para resolver un problema particular.
 - 5) Cuando surja la necesidad, dar completa explicación sobre algún punto y mostrar su relación con el tema general que se viene estudiando. La cuestión más importante para el maestro será siempre la determinación y comprobación del trabajo de los alumnos.

5. JUICIO CRÍTICO.-

Puede afirmarse, en forma general; que el Plan Dalton favorece a la actividad espontánea cultiva la libertad, desarrolla la responsabilidad y la solidaridad, permite aprovechar mejor el tiempo, inspira interés por la investigación

personal y facilita la labor del maestro al especializarlo. Este método no sólo estimula las facultades más elevadas del niño, sino que le enseña a proporcionar sus esfuerzos al resultado: que desea, obtener. El alumno concentra su esfuerzo sobre el asunto que solicita su atención en determinado momento. De este modo, no sólo trabaja más, sino que también la calidad de su trabajo será mejor. De hecho, la mayor parte de los alumnos confiesan que con el Plan trabajan mejor; los espíritus perezosos declaran que es preferible escuchar al profesor.

El Plan quiere realizar en la escuela primaria lo que existe en la universidad; pero ocurre preguntar: ¿será capaz un niño de ocho años de comprender y ejecutar semejante labor? Las maestras que han experimentado el Plan insisten., en la necesidad de comprobar de cerca y corregir el trabajo de los niños; dicen que es preciso incitar su esfuerzo, hacerles buscar nuevos métodos, despertar sus escrúpulos cuando se contentan con cualquier resultado aparente. ¿Qué significa esto, sino que en el niño no hay la madurez necesaria para ejecutar la labor que de él exige el Plan Dalton? Los educadores saben muy bien que el niño por sí solo no sabe observar; es grave error abandonar al alumno a sí mismo desde el principio.

El niño es débil y siente que tiene necesidad de la tutela del adulto. Miss Parkhurst teme que en la lección colectiva la personalidad del maestro sea más perturbadora que útil; pero puede haber una acción discreta y, benéfica la lección puede tomar, la forma de una colaboración en la que cada uno aporta su hallazgo; hay entonces una, comunión íntima que también es fecunda

¿No es imprudente persuadir al niño que solo tiene valor lo que él encuentra por sí mismo? Que el niño necesite ponerse en contacto con la realidad no hay quien lo niegue hoy día; falta saber si ese constituye toda la educación, y si el Plan Dalton realiza el mejor contacto con las cosas. Porque fuera de la realidad material hay una sabiduría humana y digna que debe aprenderse de labios del educador; Por otra parte imitar, seguir una dirección dada, es también hacer su aprendizaje humano. El mundo no nos ofrece solamente situaciones a las que hemos de hacer frente con iniciativas; nos presenta también buenos ejemplos que imitar.

En la obra de Miss Parkhurst tenemos tan sólo un aspecto de la educación: que ha sido el más descuidado, no se puede negar; al aceptar las sugerencias del Plan Dalton no perdamos de vista el conjunto del problema.

EL SISTEMA DE WINNETKA

1. ORIGEN DEL SISTEMA.-

El sistema de Winnetka se debe a la iniciativa de Federico Burk, que fue director de la Escuela Normal de San Francisco. Ha sido hábilmente realizado en las Escuelas Públicas de Winnetka (Chicago) por Carleton Washburn discípulo de Burk. Esas escuelas combinan la enseñanza individual con la colectiva.

La organización actual de las escuelas, dice Washburn, se funda en la, doble hipótesis de que los niños son iguales en capacidades y de que pueden trabajar con un mismo ritmo; son dos errores. La aptitud para adquirir conocimientos varía de un niño a otro; la escuela no puede prescindir de este dato, en consecuencia, cada niño debe aprender según su propio ritmo²⁴.

Los resultados del sistema ordinario son:

- a. Muchos niños tienen que repetir el curso; es un fracaso que puede tener enormes resonancias en su porvenir.
- b. Pocos alumnos llegan a recorrer todo el pensum escolar; su instrucción queda deficiente.
- c. Escasa es la eficacia de la instrucción; se gasta un esfuerzo enorme con poco provecho.
- d. La disciplina es difícil de mantener; el niño se insubordina porque no le conviene el trabajo que de él exigimos.
- e. Se invierte un tiempo enorme en recitaciones; ese tiempo podría emplearse de una manera más útil para el niño.

2. PLAN GENERAL.-

Hay que proceder por etapas y éstas son tres:

- a. Reformar el programa y señalar un fin determinado y categórico. Deberemos especificar exactamente lo que queremos que el niño sepa en cada uno de los grados de la escuela primaria. Esto se establece mediante investigaciones científicas; hay que determinar los conocimientos que todos los niños tienen necesidad de aprender, y de qué manera los pueden adquirir. ¿Cuáles son estos conocimientos necesarios a todos los niños? Son los usados por la mayoría de la gente en su recreo, en su trabajo, en su vida civil y social o en su vida privada. El grado exacto se determinará por el uso que los adultos hagan, por ejemplo, de la lectura, de la escritura o del cálculo.

Para las demás enseñanzas, hay que distinguir entre ideas y hechos; - las primeras deberán estar de acuerdo con el principio siguiente: "es preciso iniciar al niño en la civilización"; los segundos se determinarán por el análisis estadístico de periódicos y revistas. En aritmética, lectura, y escritura el programa determinado, así como su distribución gradual en las diversas clases de la escuela primaria, parece definitivo. Es menor el adelanto en las técnicas de geografía, historia, fisiología.

- b. Establecer para cada materia tests completos que puedan servir de diagnóstico. Si existen cien modos de combinar ciertos números, en la técnica

²⁴ HNO GASTON MARIA.- Pedagogía Contemporánea. Edic. Bruño. Pág. 143

de Winnetka, el niño es examinado en cada uno de ellos. Es preciso obtener una exactitud perfecta en una fase antes de pasar a la siguiente. Si el alumno comete errores, se le indica la parte de su libro que le dará más práctica en aquellas combinaciones que aún no posee a fondo. Estos tests graduados han de ser:

- *Completos*: Que cubran toda la materia de una parte determinada del programa;
 - *Diagnósticos*: que muestren la razón del fracaso;
 - *Prácticos*: que puedan realizarse en las condiciones ordinarias de una escuela;
 - *Precisos*: que permitan una corrección fácil y exacta.
- c. Preparar un material apropiado a estos tests. Dicho material ha de ser de tal naturaleza que el niño pueda por sí mismo instruirse y corregirse. El programa se divide en cada ramo en unidades de trabajo; estas unidades se agrupan y forman un objetivo o meta, es decir, una fracción de programa netamente determinada que el niño debe dominar antes de pasar a la siguiente.

Los alumnos usan libros en los cuales encuentran, su programa dividido en unidades de trabajo y agrupadas en objetivos. A cada unidad de trabajo le corresponden ejercicios de entrenamiento y a cada objetivo un test de ensayo que permite al sujeto darse cuenta de si domina o no la materia objeto de su estudio. Cuando un niño cree dominar perfectamente determinado objetivo, pide al maestro le dé un test de comprobación, si acierta, puede empezar otro trabajo; en caso contrario se dedica a los ejercicios correctivos apropiados. Cada fase de estudio ofrece solamente un factor nuevo.

3. ALGUNOS DATOS DE LA METODOLOGÍA.-

- a. **Aritmética.** Cada procedimiento de cálculo forma un pequeño manual dividido a su vez en varios grados. De un grado a otro va añadiéndose, una dificultad mínima, de tal manera que se pasa insensiblemente de lo sencillo a lo complicado. Las explicaciones se dan en un lengua; muy clara. Las respuestas están al final del libro, con lo cual el alumno puede corregirse a sí mismo; sin ayuda exterior recorre todo un ciclo de conocimientos y puede comprobar los resultados de su estudio.
- b. **Lectura.** Hay escalas de lectura que permiten apreciar con precisión lo que ha adquirido un alumno. Lo que importa, ante todo es obtener una comprensión rápida y exacta de lo leído. En Winnetka cada alumno lee un libro diferente y todos leen silenciosamente, salvo uno que lee en alta voz junto al maestro. De este modo lee cada alumno el libro que es de su gusto. Los alumnos dan cuenta en los períodos de trabajo social de lo que han leído; así tienen oportunidad para exponer su pensamiento. Redactan también un informe escrito acerca de lo que han leído.
- c. **Ortografía.** Se tiende ante todo a ahorrar el tiempo del alumno, haciéndole dedicar sus esfuerzos al estudio de las palabras cuya ortografía ignora. Al principio de cada semestre se comprueban sus conocimientos ortográficos para eliminar de su curso de estudios los vocablos que conoce perfectamente. Se han formado, con base experimental, listas de voces que deben estudiarse en los varios semestres de la vida escolar; sirven estas listas para determinar

el *haber* y el *debe* de cada alumno. Se distribuye a los niños un *speller* impreso en el que el maestro señala las voces no sabidas después de unos dos dictados *relativos* al vocabulario contenido en el folleto. Cada día los alumnos, de dos en dos; se dictan una serie de palabras; cada alumno corrige su propio dictado. La segunda parte del tiempo de ortografía se dedica al estudio, por todos los sentidos (vista, oído, pronunciación, escritura) de la serie de palabras que serán dictadas en la lección del día siguiente. Las voces aprendidas cada vez son unas diez; después del estudio se recogen las libretas, para evitar la preparación inmediata. Después de prueba hebdomadaria, que se verifica el lunes, apunta el maestro en cada cuaderno las voces conocidas. Al principio de cada semestre hay un examen general.

- d. **Historia y geografía.** No se trata de dar a los escolares una lista de hechos aislados ni tampoco de ofrecerles una ordenación cronológica de los mismos. Los conocimientos han de conectarse entre sí y deben presentarse al alumno de la manera más viva posible, de lo contrario, no serían entendidos, ni retenidos. La distribución de la materia hecha hasta 1928 era todavía provisional.
- e. **Fisiología e higiene.** Se limita, el programa a los temas verdaderamente esenciales y de índole práctica e inmediata aplicación.

4. TRABAJO DEL ALUMNO.-

Cada niño recibe una ficha en la cual figuran, por columnas verticales, las materias, cuya enseñanza ha sido individualizada, con especificación de los temas que deben ser sucesivamente dominados. Cada vez que un niño vence en un test de comprobación, el maestro apunta la fecha en el lugar correspondiente. Las columnas verticales van alienándose de fechas y se presenta el perfil del interesado. El programa tipo de un día escolar dedica generalmente tres horas al trabajo individual y dos a actividades colectivas o a trabajos en los que predomina, el trabajo espontáneo; esas labores no se computan para la promoción porque se estima que tienen su recompensa en sí mismas. El trabajo colectivo comprende actividades de orden social: discusiones, proyectos, dramatizaciones, excursiones al campo, juegos de competición...

Todos los alumnos tienen ocasión de formar parte de algún comité que atiende a los deportes, al aseo de la escuela, al cuidado de las plantas y flores, etc. De este modo aprenden los alumnos a conocer el significado de las palabras, responsabilidad e iniciativa.

Al hablar de actividad libre o por grupos no se entiende que se entreguen los niños completamente a su capricho; ello no daría ningún resultado útil. Es preciso señalar orientaciones, encauzar el interés y la actividad espontánea de cada uno, sugerir motivos de trabajo, proporcionar el material necesario en cada momento. Cuando se planea algún, proyecto se deja que cada niño se adhiera al grupo: que desarrolla el objetivo más de acuerdo con sus intereses.

5. PAPEL DEL MAESTRO.-

El antiguo método tenía por meta alcanzar la mayor precisión y claridad en la exposición del maestro; el nuevo tiende a facilitar el trabajo personal del alumno, con la minuciosa organización del trabajo. El papel del maestro no es ya la instrucción: es la dirección de la autoconstrucción. El maestro pone, en marcha,

guía, comprueba. Y aun la comprobación, diaria la hace cada alumno, ya que el material permite la auto corrección.

En la actividad libre, la labor del profesor consiste en preparar las -oportunidades para que el alumno pueda exteriorizar lo que lleva dentro.

6. RESULTADOS.-

Según Washburn los niños menos inteligentes adelantan más que cuando tenían que repetir curso, realizan su labor con mayor entusiasmo; los niños superdotados recorren el pensum de ocho años, en cinco, y aun en cuatro; la mayoría de los alumnos ve el pensum en seis o siete años; los escolares manifiestan mayor interés por su trabajo, de donde resulta una disciplina más fácil. Por otra parte se realiza el trabajo de una manera más profunda y así se prepara el niño para una vida equilibrada de adulto útil, al mismo tiempo, que vive su vida de niño de una manera sana y natural.

7. JUICIO CRÍTICO.-

Los partidarios de la doctrina del interés; tal como la exponen Dewey o Claparède, desechan el principio que ha servido de norma para la elaboración del programa de Winnetka.

Se averigua que conocimientos o qué técnicas son necesarias para el adulto, en la vida de todos los días y se forma con ello el programa escolar; esto es a partir del adulto y no del niño. Es suponer además que el niño no aprenderá, fuera de la escuela, nada de lo que necesita en su vida de adulto, lo cual es evidentemente erróneo. Se dice también que en Winnetka la vida del niño se corre en partida doble; no hay lazo psicológico entre las ocupaciones individuales y las colectivas. El error de Washburn, según Kilpatrick, estaría en no haber tenido en cuenta "que la actividad colectiva debe llevar al niño a sentir la necesidad de poseer ciertos conocimientos. Estos quizás, no puedan adquirirse mejor ni más rápidamente que en una escuela de enseñanza individual, pero es preciso que la actividad, del niño parta de la necesidad de saber y termine en el conocimiento, en vez de desperdigarse en esfuerzos aislados que tiendan unos al saber y otro a la conducta social". Curtis- y Ferrière formulan críticas análogas y dice que Washbúrn cae en los mismos errores de los programas antiguos, establecidos en atención a la edad adulta más bien que a la niñez. "Es preciso, añadir, que el niño sienta la necesidad de las técnica para querer adquirirlas. Si se imponen a horas fijas se llega a los errores de la escuela clásica."

Winnetka, como el Plan Dalton y los sistemas similares, plantea nuevamente el problema de la y individualización de la enseñanza. La enseñanza, colectiva ofrece sus inconvenientes, da una importancia exagerada, a la noción de alumno medio, no tiene suficientemente en cuenta las diferencias individuales, puede desalentar a unos alumnos y hacer perder el tiempo a otros... Pero en cambio, es más económica, más social, utiliza los intereses comunes, mantiene la emulación. Se admite que el individuo desarrolla, trabajando en común, energías que no aparecen en la labor individual ¿por qué no habrían de aprovecharse esas energías para la adquisición del saber o de las técnicas? ¿Por qué no valerse prudentemente del estímulo, para espolear a los remisos?

"Para cambiar el orden existente, dice Briod, se necesitarían razones pedagógicas irrefutables confirmadas por una larga experiencia. Quien ha enseñado conoce el buen humor, la serenidad, la alegría en el trabajo que crea la

homogeneidad de la clase". Y concluye que hemos de seguir perfeccionando el modo colectivo, sobre la base de la aptitud media, al paso que vamos a favorecer en lo posible al desarrollo de las aptitudes particulares.

La individualización de la enseñanza tiende a excluir de la educación la palabra del maestro, con el pretexto de que en el pasado ha tenido influjo excesivo; es pasar de un extremo a otro. La palabra viva y oportuna del maestro puede ser una fuerza educativa de primer orden; ¿por qué no se habría de aprovechar para la adquisición de los conocimientos, lo mismo que para la formación moral del niño?

MÉTODO MACKINDER

1. ORIGEN DEL SISTEMA.-

Es un ensayo de individualización de la enseñanza, analizado por Miss Jessie Mackinder en la *Marborough Infant's School* de Chelsea (Inglaterra), y descrito por su autora en *Individual Works in Infant's School*. La mira de Miss. Mackinder ha sido tratar a cada niño como a individuo distinto, procurando en lo posible que su desarrollo no sea perjudicado por las diferentes demandas de otro, ni sacrificado al engañoso ideal de mantener unida la clase. Ha pretendido también presentar las tareas escolares de modo que no se realicen de mala gana, ni superficialmente, pues entonces no tienen eficacia alguna, sino con el alma y la energía que un niño sano pone en su juego, lo cual no significa el antiguo y desacreditado aprender *deleitándose*, escamoteando las dificultades, sino el ataque placentero de las mismas, porque interesan y se desea vencerlas. La idea esencial del sistema Montessori, o ser el papel activo que el niño debe representar en su propia formación, ha sido el punto de partida de la pedagoga inglesa²⁵.

2. ORGANIZACIÓN.-

Las asignaturas que se estudian individualmente son:

Lectura, escritura y cálculo; en este último se juntan los alumnos para la explicación de una regla nueva. Hay también ejercicio colectivo en la aplicación de un *test*; se efectúa también en común la corrección de los principales errores gramaticales. Juzga Miss Mackinder que ciertas enseñanzas como la historia, la religión, la moral necesitan del espíritu colectivo para dar el debido fruto; las lecciones colectivas se mantienen, pues, para ciertas asignaturas.

Algunos pedagogos optan por la clasificación *vertical* de los alumnos, que consiste en agruparlos según sus preferencias o las de sus maestros, sin tener en cuenta la edad mental, ni la fisiológica; se pretende de este modo obtener una organización parecida a la de la familia. Miss. Mackinder rechaza este sistema que no permite ninguna enseñanza común y lo reemplaza por el sistema *horizontal* clasificación de los alumnos según su adelanto.

Los niños de cuatro años se educan en una *nursery* por el método Montessori; a los cinco años empiezan a usar el material Mackinder. Trabajan independientemente dos horas diarias en el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo; el resto del tiempo se dedica a las actividades propias de las escuelas de párvulos: canto, dibujo, cuentos, danza, etc.

En el período de tiempo libre, se mueven los niños por la casa, buscan los aparatos que necesitan, acuden a la maestra o a un compañero cuando tienen algo que consultar, y dedican todo el tiempo a una materia o cambian de ocupación si les place.

Si un niño pierde tiempo durante varias sesiones seguidas, se trata de averiguar la razón de él, y si resulta holgazanería se le obliga a que realice cierta cantidad de trabajo, antes de irse para su casa; en caso contrario se le proporciona un material más interesante.

No hay premios ni castigos, pero se da una alabanza al niño que acaba de realizar un progreso notable; dicho progreso se inscribe además en el cuaderno y representa una de las adquisiciones definitivas del niño.

²⁵ HNO GASTON MARIA.- Pedagogía Contemporánea. Edic. Bruño. Pág. 148.

3. INCUMBENCIA DEL MAESTRO.-

El maestro moderno debe ser capaz de organizar el ambiente del niño, de modo que éste pueda escoger su trabajo; para que aumente también la esfera de elección del niño y se perfeccionen sus medios de expresión creadora; de rodear al niño con una atmósfera emotiva tal, que le sugiera el deseo de trabajar. El maestro debe guiar al niño, pero es indispensable que éste preste su colaboración; el niño no puede ser educado sin su consentimiento.

4. ALGO DE METODOLOGÍA.-

- a. **Lenguaje.-** La lectura y la escritura no son sino instrumentos para la adquisición de cualquier clase de conocimientos, conviene, llegado el caso, dominar lo mas rápidamente posible y utilizar cuanto antes.

El primer ejercicio que hace el alumno para aprender a leer es coger de cierto armario una caja de letras que él se lleva a su pupitre. Saca una letra y poniéndola en la posición requerida, va dando vueltas alrededor de la clase, contemplando un friso que consta de muchos dibujos con la letra inicial del objeto representado; al encontrar el objeto; correspondiente a su letra, pronuncia el nombre de la cosa pintada, escribe la letra en su pizarra y la lleva a la maestra para que compruebe la exactitud.

Dibujos de objetos cuyo nombre es polisilábico, sirven para unir los primeros sonidos aprendidos. Después de suficiente ejercicio en la lectura de la palabra se pasa a la frase.

- b. **Ortografía.-** Desde el principio se acostumbran los niños a escribir todo nuevo sonido estudiado, toda nueva palabra aprendida. Cuando los alumnos han aprendido ya a leer con facilidad, se hace el aprendizaje metódico de la ortografía, aunque siempre sin reglas. Esto se hace sobre todo por las llamadas *tarjetas* de ritmo, que llevan impresa una poesía con la descripción completa de algo que puede representarse gráficamente. Todas están numeradas. El lunes de cada semana cada niño escoge una tarjeta de la serie correspondiente a su estado de adelanto; durante la semana estudia de memoria, aprende la ortografía de las palabras y procura comprender el significado para poder reproducir la pintura descrita. El último día de clase de la semana se recogen las tarjetas y los niños escriben su respectivo verso que la maestra califica como un test de ortografía. La dificultad creciente de las pruebas se indica con un color distinto en las tarjetas.
- c. **Libro de preguntas.-** En una página lleva una estampa al frente trae una corta relación, en la que se omiten ciertas palabras que el niño debe escribir. En un grado más avanzado debe el alumno contestar por escrito a varias preguntas que requieren una lectura atenta como tipo de ejercicio, más difícil, es la lectura por cuenta propia de determinada página de un libro y la contestación de ciertas preguntas que de ella se refieren.
- d. **Redacción:** acostumbrados los niños a escribir en el proceso de aprendizaje de la lectura, empiezan pronto a redactar por su cuenta pequeñas frases. Se usan diversos artificios para llevar el niño a escribir con corrección.

- e. **Aritmética:** uno de los primeros ejercicios consiste en llevar una tarjeta que tiene escrito cierto número al pie de un cuadro o e contiene ese mismo número de abalorios. Las primeras operaciones se resuelven por medio de botones, cuentas, judías, etc.

5. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES.-

Miss Mackinder enumera los siguientes aspectos:

- a. Lo que educa al niño no es el simple manejo de mucho material sino el pensamiento que este manejo provoca. Se ha de preparar el aparato didáctico de tal modo que éste sugiera el pensamiento al niño.
- b. Toda nueva ilustración práctica de alguna noción debe capacitar al niño para un progreso y no ser tan sólo un medio de ocupar el tiempo.
- c. El uso principal de los aparatos es acostumar a los niños a pensar claramente sin ellos. Los alumnos deben dejar espontáneamente el aparato en cuanto han comprendido el principio que ilustraba; suelen entonces pedir un test.
- d. No hay ninguna ventaja en emplear diferentes ilustraciones prácticas del mismo principio.

6. AMBIENTE DE LIBERTAD.-

En este sistema el niño se siente libre y responsable de sus actos. En un sistema de enseñanza individual no tiene sentido la coerción, ni la imposición de su trabajo a la fuerza, porque el niño que realiza una tarea por miedo no concentra la atención sobre el proceso mismo en que está empeñado, y por consiguiente no se educa; al aplicar los tests a materias aprendidas estas condiciones se advierte que la enseñanza no ha sido asimilada.

7. COMPROBACIÓN DEL ADELANTO.-

Hay registros en que se apuntan minuciosamente los progresos del alumno, porque si es cierto que cada niño debe avanzar a su paso, es preciso que en cualquier momento él y su maestro sepan en qué estado se encuentra y cuál es su ritmo. Toda dificultad que se anote como vencida es, en estas escuelas, el mayor estímulo para el trabajo.

Si el progreso de un niño se hace más lento, se nota inmediatamente y se averigua la causa. Esta puede ser la sordera, la falta de sueño, alguna forma cretinismo o una indisposición transitoria. Si el tratamiento médico es necesario se aplica inmediatamente.

8. JUICIO CRÍTICO.-

Miss Mackinder, ha comprobado que la gran ventaja de la enseñanza individual se realiza para las técnicas de la escritura, lectura y cálculo. En estas disciplinas más que en otra alguna se notan diferencias individuales y se experimenta la necesidad de que los alumnos vayan a su propio paso.

En cuanto se busca el saber propiamente dicho y no técnica, cree Miss Mackinder que hay ventaja en conservar la enseñanza colectiva. Su experiencia representa por tanto un retroceso de la individualización de la enseñanza respecto de la práctica del Plan Dalton o del sistema Winnetka.

TRABAJO COLECTIVO

EL MÉTODO DE PROYECTOS

1. ORIGEN DEL MÉTODO.-

El método de ideas asociadas ha tomado en los Estados Unidos la forma de Project-teaching o *Project-method*, esto es, del Método de *Proyectos*. El término *Proyecto* fue empleado por vez primera por Mr. Stimson en 1908, al referirse a las Escuelas Profesionales de Agricultura de Massachusetts. La enseñanza agrícola parecía poco interesante a los alumnos. En vez de aprender teóricamente cómo se efectúan las diversas faenas de una granja, los jóvenes fueron invitados a ejecutarlas ellos mismos. Todo el trabajo de una granja, dice Mr. Stimson, se descompone fácilmente en actividades que pueden llamarse *Proyectos Agrícolas*. En efecto, decidir la creación de un parque, investigar los medios de mejorar tal producto es proyectar algo útil. Los alumnos se apasionaron por esa nueva labor de tal modo que en 1911 el Gobierno del Estado hizo obligatorio este nuevo método para la enseñanza agrícola.

Según Kilpatrick, proyecto es una acción o serie de acciones que el niño realiza con un fin, con entusiasmo y en una verdadera comunidad escolar. Realizando acciones con una finalidad determinada, es como podrá el niño prepararse para su vida de adulto. Esa forma de actividad es eficaz porque enseña al niño a reflexionar, a ordenar su trabajo y a perseverar en la acción. El proyecto puede ser sugerido por el maestro, o ser iniciativa del alumno; más fecundo es el que presenta un carácter colectivo. Esos proyectos se escogen más libremente que los centros de interés de Decroly que han sido siempre impuestos por el Director de la Escuela.

M. E. Branom define el proyecto: como una unidad de actividad con un fin, bien determinado y digno de atención. El operario considera una unidad de trabajo según la utilidad que con ella se obtiene. El iniciador de una labor no se interesa en la obra como tal, sino en la utilidad que puede reportar de la misma. Se construye un puente para poder atravesar un río, se seca un pantano para proteger la salud de la comunidad, se riega una comarca árida para poder cultivarla. El muchacho hace una corneta, construye una jaula, traza un campo de tenis para aprovechar el resultado de su trabajo. La muchacha hace un vestido, prepara la comida, lava la ropa con la mente fija en el producto de su actividad. En cada caso, un fin digno de atención viene a ser el motivo legítimo, el estímulo necesario.

Para Stevenson un proyecto es un acto problemático llevado a completa realización en su ambiente natural. Se fija ante todo la situación a la que hay que hacer frente y luego se determinan los medios por los cuales pueden conseguirse los resultados apetecidos. En la enseñanza ordinaria los principios ocupan el primer término, la aplicación viene después. En el proyecto los principios están implícitos pero no aparecen en primera fila. Para poder realizarse en su *ambiente natural* ha de ejecutarse el proyecto más allá de las paredes de la escuela²⁶.

2. IMPORTANCIA DEL MÉTODO.-

Reconócese generalmente hoy día el valor de la idea de fin en la labor del niño; ese fin es uno de los modos de dar interés a ciertas tareas que de suyo no lo

²⁶ COMAS, Margarita. El Método de Proyectos en la Escuelas Urbanas. Edit. Losada S.A. Bs. As. - 1963

tienen. Antiguamente solía exponerse ante todo la teoría, luego, con la mira de averiguar si el asunto había sido entendido, se proponían problemas. Pero éstos, de ordinario, no pasaban de ser meros ejercicios escolares que poco o nada tenían que ver con la vida real. En aritmética, en particular, los problemas estaban con frecuencia reñidos con las realidades de la existencia. No pocas veces se enfurecían los obreros al ver que en ciertos problemas impuestos a sus hijos se hablaba de diez horas de trabajo diario. Sentíanse más y más sobre la necesidad de hacer de la labor del niño algo más práctico y real. El método de proyectos, que resuelve un problema real en su ambiente natural, pareció corresponder a ese deseo.

3. CARACTERÍSTICAS DEL MÉTODO DE PROYECTOS.-

Stevenson señala las siguientes:

- a. Ser un razonamiento y no una información de memoria. Conviénesse generalmente en que la enseñanza ha de ser una excitación de la propia actividad del niño; la información de memoria consiste en aprender todo lo consignado en un texto hasta poder repetir. En este ejercicio las facultades superiores quedan pasivas; el maestro hace una exposición dogmática de la cual saca el discípulo muy poco provecho: Se olvida que el alumno ha de ser su primer maestro.
- b. Ser una información para la realización y no una información por sí misma. ¿Estará bien que en la educación de los niños, la enseñanza oral reemplace el hacer? Si un jefe de taller quisiera enseñar el trabajo del hierro con discursos' sobre la manera de manejar las herramientas, ¿obtendría algún resultado?
- c. Constituye un aprendizaje en un medio natural y no en un medio artificial. Si el problema que se trata de resolver ha surgido de la misma manera que en la vida y se resuelve del mismo modo, entonces está en su ambiente natural. Al tratar un asunto de esa manera se presentan a cada paso dificultades y es preciso resolverlas. Cuando, para presentar la materia de enseñanza se atiende tan sólo a la ordenación lógica, casi siempre resulta imposible realizar toda la serie de actividades que el desarrollo del problema exigiría en una práctica normal.
- d. Ofrece la situación real antes de presentar los principios. En el estudio ordinario se consideran primero los principios y se aplican luego a la solución del problema; en el método de proyectos se presenta ante todo el problema y se van introduciendo los principios conforme van necesitándose. El conocimiento real de una ley o principio se adquiere únicamente mediante la práctica con situaciones problemáticas en que vaya envuelto. El formular los principios es el proceso final que sigue a la observación y la aplicación; no es anterior a éstas.

4. JUICIO CRÍTICO.-

Se han señalado los siguientes:

- a. El interés que despierta en el alumno y el mayor esfuerzo que éste pone por resolver el problema a que está dedicado. Siendo el proyecto, un problema real, surgido y desarrollado en su ambiente natural, implica una necesidad vivamente sentida y un esfuerzo máximo. Cuando un muchacho trabaja en algo real, se le ve dominado por un interés superior al que suelen inspirarle las tareas ordinarias de la escuela. El proyecto bien escogido suscita un interés muy elevado, por su raigambre en la experiencia del estudiante.
- b. El proyecto estimula el pensamiento por la necesidad de vencer las dificultades

que se presentan. El niño se acostumbra a pensar, a meditar cuidadosamente en lo que tiene que hacer, a buscar los elementos de solución de los problemas que se le presentan, a vencer los obstáculos que le salen al paso.

La historia de todo gran invento es la de un proyecto; en ella hallamos el sentimiento de una necesidad real, vital, que surge por falta de solución de un problema; un interés y entusiasmo crecientes que despiertan nuestras energías; una amplia y extensa indagación del material correspondiente; una organización de los resultados de la actividad personal para resolver el proyecto dado.

- c. Fomenta la formación de buenos hábitos y el perfeccionamiento del individuo mediante ejercicios repetidos en las técnicas que se trata de adquirir. El proyecto no nos deja en la pura teoría; nos pone de lleno en la práctica. En ciertas disciplinas el alumno no está convencido de la necesidad del aprendizaje, los proyectos le harán sentir dicha necesidad; serán por tanto estímulos para adquirir buenos hábitos.
- d. A las ventajas anteriores pueden añadirse todavía las siguientes: desarrollo de la personalidad, al impulsar al alumno a que resuelva los negocios que se le presentan con los medios por él buscados; sentimiento de responsabilidad por la labor ejecutada; preparación para la vida; el alumno se acostumbra a valerse de todos los elementos que el mundo le proporciona para resolver la dificultad que le apremia.

ROGERIO COUSINET

1. ORIGEN DEL MÉTODO.-

Por entonces Cousinet, Inspector de Enseñanza Primaria de Francia, fundó la *Nouvelle Education*, cuyo principio es el respeto a la actividad libre y espontánea del niño; cuyos medios son agrupar a los educadores que aceptan esos principios, y dar a conocer sus experiencias; cuyo fin es trabajar por el mejoramiento de la ciencia pedagógica.²⁷

2. REPAROS A LA EDUCACIÓN CORRIENTE.-

En todo tiempo la voz educación ha significado: la transmisión de un espíritu a otros, de cierta cultura, tesoro de la civilización, en determinada época de la historia. La forma secular de la enseñanza se nos presenta en esta forma: el profesor habla de pie, delante de sus alumnos, los cuales escuchan y consignan lo que oyen, por tener que reproducirlos con la mayor exactitud posible. Esta concepción incluye un doble error: por una parte deja vacío el espíritu del niño, y por otra hace funcionar la mente del discípulo de la misma manera que la del educador. Ahora bien, la Pedagogía experimental demuestra que el espíritu del niño está lleno de un sinnúmero de representaciones que es preciso tener en cuenta en la educación y que la mente del niño funciona de una manera distinta a la del adulto.

3. CARACTERÍSTICAS DEL MÉTODO COUSINET.-

En el niño se halla el instinto de actividad y creación; es preciso darle satisfacción. A fuerza de ese instinto el niño se convierte en su propio educador. Se puede partir de este postulado: el niño es capaz de actuar libremente de una manera provechosa para él; esa libertad es el poder que tiene el niño de hacer todo lo que no comprometa su propio desenvolvimiento. Así se llega a la *actividad* libre. En vez de comunicar al alumno conocimientos que no corresponden tal vez a sus necesidades, lo pondremos en las manos los materiales brutos de la educación; no se los presentamos ordenados, clasificados y examinados por un espíritu adulto.

El trabajo colectivo es más educativo que el individual; para realizar los niños se agrupan *libremente*, según sus afinidades, en secciones de seis hasta diez alumnos; estudian, indagan sin el maestro, ante una pizarra o alrededor de una mesa.

En esta forma se han ejecutado trabajos de orden científico, literario, histórico, geográfico y tareas de aritmética, etc.

4. TRABAJO CIENTÍFICO.-

La ciencia concebida como observación y transformación de las cosas se convierte aquí en el centro de la vida escolar.

El trabajo científico puede realizarse en la escuela al modo de un juego. El primer cuidado de los niños que quieren jugar es aprender cómo se juega. Las reglas de un juego se transmiten comúnmente por tradición; cuando se trata de un juego nuevo, el maestro es quien da a conocer el modo como se ha de proceder.

²⁷ COUSINET, Roger. Un Nuevo Método de Trabajo Libre por Grupos. Edit. Losada S.A. Bs. As. 1965

Los niños aprenden las normas indicadas y se sujetan a ellas estrictamente; dentro de sus límites y se sienten libres.

En el juego no se permite a nadie comprometer el éxito del grupo; el placer de formar parte de un equipo es más apreciado por el niño que el que le procura una actividad desordenada y aislada. Esta es una nueva limitación para el jugador.

El método de trabajo científico encierra la actividad de los niños en los límites y reglas previamente aprendidos, pero dentro de estos límites deja que dicha actividad se desenvuelva libremente y confía la dirección, vigilancia y mejoramiento del trabajo al cuidado del grupo. En el trabajo colectivo los niños se instruyen y corrigen mutuamente, gracias al espíritu social que se desenvuelve en la serie de un grupo de cooperadores. Todos los que ven en la educación, el arte de proporcionar al espíritu de los niños, los alimentos necesarios para su crecimiento, no pueden menos de aplaudir una pedagogía que tiende cada vez más a hacer del educador un mero testigo de este crecimiento.

Se procede de este modo. Al comienzo del curso, el maestro lleva a la clase y muestra a los alumnos un objeto cualquiera como: flor, fruta, animal o artefacto. El objeto escogido debe realizar la doble condición de ser nuevo y ofrecer suficiente complejidad. Cuando uno intenta dar una lección objetiva con un pedazo de pan o de azúcar, los niños no se interesan porque el objeto es demasiado sencillo y no proporciona suficiente materia de observación. El maestro reunirá a los niños en torno suyo y les dirá: Decidme lo que veis... Se contentará el maestro con escuchar sin intervenir, a no ser para indicar un nombre que los niños ignoran. Cuando los alumnos han hecho todas sus observaciones, se les ruega que las redacten en común. Terminado el trabajo, lo lee el maestro para comprobar la corrección y la ortografía; el texto corregido es copiado por todos los niños.

El maestro ha de dirigir cierto número de ejercicios de esta clase, con objetos suficientemente variados. Cuando los niños están ya bien enterados del método, se les dice que traigan ellos mismos de sus casas los objetos que han de ser estudiados. Entonces comienza el trabajo libre; los niños observan, redactan colectivamente, copian en sus cuadernos e ilustran su trabajo; el maestro no interviene sino cuando los niños tienen necesidad de alguna explicación.

Cuando se han hecho unas treinta descripciones referentes a diversos temas, el maestro las hace leer nuevamente hasta que los niños noten que hay puntos comunes en estas descripciones y que sería posible clasificarlas. Se establece así para cada tipo un esquema que contenga para la planta, por ejemplo: tallo, hoja, flor, época de floración, terreno favorable, etc. Se dan entonces a los alumnos fichas de cartulina que ellos dividen en tres columnas; en la primera figuran los títulos generales, en la segunda se apunta el resumen de las observaciones, y en la tercera, que es más ancha, se hacen los dibujos.

Hechas las fichas, se las clasifica; los niños buscan los caracteres comunes y ponen juntas las fichas que presentan esos caracteres. La primera clasificación puede resultar imperfecta, pero no importa, porque se irá perfeccionando a medida que la colaboración asegura un progreso común. Los niños forman así un repertorio científico que se convierte en la base del trabajo ulterior. Continúan de este modo las observaciones; cada una de ellas da lugar a una descripción nueva, y cada descripción es resumida en una ficha que se clasifica con las demás. Con esto está dado el impulso; el trabajo continúa por sí mismo.

En este método los niños observan, buscan, describen, clasifican y poco a poco exploran el universo, no para conocerlo; los niños no pueden conocer el universo, sino para ejercitar el espíritu y aprender a trabajar. Así no se ven, es cierto, todos los puntos del programa, ya que los niños escogen con toda libertad

los temas de observación; pero eso no tiene importancia, porque los programas han sido hechos arbitrariamente, y además porque lo que importa no es la cantidad de los conocimientos que los niños hayan adquirido, sino la aptitud para aprender que se haya desarrollado.

Dícese método de trabajo científico y no de enseñanza científica, porque aquí no hay enseñanza propiamente dicha, sino un trabajo, una heurística. El maestro no enseña, ayuda a los trabajadores; Los niños no aprenden, actúan; continúan haciendo lo que hacían antes de entrar a la escuela; luego se instruyen actuando.

5. ESTUDIO DE LA HISTORIA.-

Con demasiada frecuencia la lección de historia es una enseñanza ex cathedra que sólo se dirige a la memoria; de allí que ni se entienda, ni se retenga. Por otra parte, la *materia* enseñada es comúnmente de carácter político y estrechamente nacional: se muestra por qué acontecimientos sucesivos y por qué efecto existen guerras civiles o como se ha formado la nación y qué gobiernos ha tenido desde su origen. La historia nacional viene a ser el estudio de las transformaciones sucesivas por las cuales el estado político ha llegado a su forma presente; un niño, ni puede entender bien ni los complicados rodajes de un estado moderno, ni lo que es la evolución política de un pueblo. Además la sucesión de guerras que presentan los manuales de historia sugiere a los niños la idea de que los diversos países del mundo se han odiado siempre.

¿Cómo remediar esos inconvenientes? Se ha propuesto sustituir la historia política y nacional con la historia de la civilización. Se obtiene de este modo una historia de las instituciones, de las leyes y costumbres, mejor sin duda que la historia de las guerras, pero de carácter muy abstracto y por lo mismo poco asequibles para los niños.

La única historia que los niños son capaces de entender es de las cosas; éstas son internacionales y establecen lazos entre los pueblos. Los inventos se comunican y perfeccionan de un país a otro, enseñan la solidaridad. Las cosas son lo esencial de la vida de los pueblos; una modificación en los medios de transporte o en la medicina, modifica más la vida de los hombres que una guerra. Los niños entienden fácilmente lo que son las cosas: el objeto propio de sus intereses y de su curiosidad natural; ellos no se interesan por las ideas en sí mismas, sino por las cosas que les dan origen.

En la historia de las cosas se puede proceder de esta manera:

- a. El estudio de cada cosa se inicia con una descripción del estado actual de la cosa; los niños trabajan por grupos, escriben todo lo que saben a cerca de la cosa y resumen bajo diferentes formas, sus observaciones en un orden lógico, servirá para toda esta serie histórica.
- b. En seguida el maestro ayuda a los alumnos a reunir todos los materiales del trabajo: objetos de museos, piezas de archivos, grabados....
- c. Con el auxilio de estos materiales los niños describen la historia de su pueblo, en varios períodos, según los documentos a su alcance.
- d. Cada descripción es reseñada en una ficha y va acompañada con el mayor número posible de dibujos.
- e. Al terminar una serie se reúnen las fichas de todo el trabajo en conjunto, igualmente ilustrados. Se pueden reunir diversas series en un gran cuadro de conjuntos, por ejemplo, sobre la habitación, el mobiliario, el vestido, el alumbrado, etc.
- f. Para dar motivación al instinto de creación, cada estudio puede ir acompañado

no sólo de dibujos, sino también de construcciones de madera, cartón, plastilina.

- g. A los dibujos y a las construcciones pueden agregarse realizaciones dramáticas; los niños imaginan escenas que reproducen ciertos periodos de la historia.

Con éste método los niños aprenden a trabajar, adquieren conciencia de la solidaridad de las naciones; ignoran personajes cuya importancia ha sido exagerada y conocen otros que la han tenido realmente. Así se forma el sentido histórico, que es el sentido del cambio, con el conocimiento de los que se han realizado y la inteligencia de los que quedan por realizar.

6. CUENTOS LIBRES, ESCRITOS PARA LOS ALUMNOS.-

Para su realización se han de tener en cuenta las observaciones siguientes:

- a. Constituido libremente el grupo, se coloca a los niños delante del tablero y se les pide que se concentren y escriban en común un cuento de su Invención.
- b. Durante el trabajo se dejan absolutamente libres.
- c. Terminado el trabajo se corrigen las incorrecciones gramaticales y ortográficas.
- d. Se hace copiar el trabajo corregido; uno de los niños lo copiará en un cuaderno especial.
- e. Se dice a los niños que escojan el pasaje del cuento que quieren ilustrar.
- f. Se puede pedir una colección de cuentos ilustrados a un grupo de alumnos grandes para entretenimiento de sus camaradas más pequeños.

No hay que señalar de antemano qué niños formarán parte de tal o. cual grupo; si un niño prefiere escribir un cuento solo, hay que complacerlo. Si se nota a alguno distraído, no se le diga nada en el momento; si la distracción es persistente, averiguar las causas y remediarlas. Es preciso que el cuento esté debidamente corregido, para que no se arraigue en el niño el hábito de un trabajo descuidado. Terminada la obra, abstenerse de ulterior censura; los niños han producido una obra que les place, han conseguido su objeto.

7. LECTURA EXPLICADA POR LOS ALUMNOS.-

Para realizar se avisa a los niños con algunos días de anticipación para que reflexionen sobre la elección del tema que habrán de estudiar. La elección es a veces enteramente libre; otras veces, se dice a los alumnos que escojan una poesía o un fragmento de un autor determinado. Hecha la elección, se forman los grupos para el estudio; los niños prefieren a veces agruparse primero y ponerse de acuerdo sobre el tema que han de escoger. El análisis del trozo se realiza así: se forma una lista de las palabras desconocidas y se busca su significado en un diccionario; se averiguan las ideas principales del trozo y se traza un plan; se explican las diversas expresiones contenidas en el trozo, a fin de entenderlo perfectamente. En todo el curso del trabajo el maestro no dá mas explicaciones que las necesarias.

Como ventajas del sistema pueden señalarse las siguientes: hay mayor número de trozos escogidos; más vida y alegría durante el trabajo; mayor número de adquisiciones, sobre todo en lo que respecta al vocabulario.

La preparación del trozo en vez de ser hecha por el maestro es realizada por los alumnos en trabajo colectivo; un trozo estudiado de este modo se aprenderá fácilmente.

8. DRAMATIZACIÓN.-

Los niños poseen un instinto dramático que la educación debe utilizar. Para que una noción sea realmente adquirida por un niño, no basta que él la descubra; es preciso que la represente bajo todos sus formas, que ponga en acción los distintos aspectos de ella.

En vez, por ejemplo, de recitar la historia de memoria, los niños la ponen en escena, escogen ellos mismos sus papeles, dibujan y ejecutan sus trajes en papel o cartón. De este modo los hechos no se alojan simplemente en la memoria; como actores, los niños participan retrospectivamente en ellos. Así procedió el P. Manjón en Granada

Las representaciones son para el maestro una oportunidad para conocer mejor al alumno y permiten al educando expresar mejor su personalidad, desenvolver su imaginación, en una palabra, adquirir con la mente y con los sentidos lo que antes sólo adquiría con la mente. Con este procedimiento se enriquece el vocabulario, la articulación mejora, se afianza la memoria, se adquiere mayor control sobre los movimientos.

9. JUICIO CRÍTICO.-

El método es inaplicable a grupos numerosos. Se reconoce que antes de los diez años, el sistema es poco eficaz, porque en aquella edad el niño prefiere el trabajo individual. La doctrina no es definitiva, se halla en el periodo experimental, ensaya, rectifica, precisa su técnica antes de fijarla. No está en situación de ofrecer al educador un método suficientemente probado.

Sin embargo, el presente método, es un ensayo ingenioso de trabajo colectivo, Ofrece grandes oportunidades al maestro, con tal que no puede aplicarse a todos de una determinada sección.

LA ESCUELA ACTIVA

ADOLFO FÉRRIERE

1. DATOS BIOGRÁFICOS.-

Adolfo Ferrière es oriundo de una familia de protestantes franceses establecida en Suiza desde hace unos dos siglos. Nació en Ginebra el 30 de agosto de 1879, y se educó en su ciudad natal. Fue muy activo en su juventud; a los catorce años había fundado un club alpino; a los dieciséis organizó una sociedad literaria de jóvenes. Demostró igual afición a los estudios literarios y a los científicos. Frecuentó durante dos años los Laboratorios de Zoología de la Universidad de Ginebra. Coronó sus estudios con el doctorado en Sociología, que obtuvo con una tesis sobre: "La Ley del Progreso en Biología y en Sociología".²⁸

A los veinte años estableció Ferrière la "Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas" con el fin de establecer relaciones de ayuda mutua entre las diferentes Escuelas Nuevas, de centralizar los documentos relativos a las mismas y de valorizar las experiencias realizadas en esos laboratorios del porvenir.

Algún tiempo más tarde, después de haber leído la obra de Demoulin "¿A qué se debe la superioridad de los Anglosajones?" se hizo el colaborador del Dr. Lietz en sus "Hogares de educación en el campo" en Ilseburg y en Haubinda. La amistad fraterna que lo unió con aquel original educador le ilustró acerca de los problemas didácticos y técnicos propios de la escuela.

Colaboró en 1902 en la fundación de una Escuela Nueva en Glarisberg (Suiza); desde 1913 hasta 1920 enseñó como Profesor en la escuela "des Pleiades" y en 1920-1921 actuó en la misma cualidad en la de Bex.

Ha desempeñado diversas cátedras en el Instituto Juan Jacobo Rousseau y en la Universidad de Ginebra. Ha desarrollado su actividad en el campo de la Psicología con el estudio de los problemas relativos al progreso social, a la herencia psicológica y a los tipos mentales. Ha escrito mucho sobre los temas enlazados con la Escuela Nueva, sobre todo desde el año de 1921, fecha en que le aquejó una sordera casi total.

Entre sus obras señalemos:

- La Escuela activa;
- La Práctica de la Escuela activa;
- La Autonomía de los Escolares;
- Transformemos la Escuela;
- La Ley biogenética y la Escuela activa;
- La Coeducación de los sexos;
- La libertad del niño en la Escuela activa;
- El Progreso social, etc.

2. FUNDAMENTOS DE LA ESCUELA ACTIVA.-

La actividad espontánea, personal y productiva, es el ideal de la Escuela activa. En pos de él han ido todos los pedagogos intuitivos y geniales del pasado. Ellos adivinaron la infancia; no la conocieron en el sentido que nuestro siglo da a este vocablo. ¿Y qué se sabe? Que el niño crece según sus leyes propias; que sólo adquiere verdaderamente lo que ha asimilado con un trabajo personal. El niño pasa a la edad adulta por una serie de etapas, esencialmente las mismas; en la

²⁸ HNO GASTON MARIA.- Pedagogía Contemporánea. Edic. Bruño. Pág. 183.

medida en que se le haya tratado como un ser en vía de crecimiento y se le haya proporcionado lo que requiere en cada una de sus fases, se habrá fomentado su educación.

a. Precursores de la Escuela Activa.- El primer tomo de la Escuela Activa trata de la Escuela de Precursores de la misma. Tras prolijas citas de Lutero, Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, Goethe, Fichte, Tolstoy, etc. da a conocer Férrière la obra de P. Robin en Cempuis (con imaginación hartamente poética por cierto), la de Kula en sus talleres de París; expone detalladamente el método del *slojd* sueco; cuenta la labor de la emancipada Ellen Key en los países escandinavos; relata las actividades de Juan Ligthart en Holanda, las de Decroly en Bélgica, y de María Montessori en Italia; da cuenta de la extraordinaria vitalidad de la Escuela Activa en los Estados Unidos y dedica los últimos capítulos del libro al estudio de la Arbeitsschule en Alemania, particularmente la labor realizada en Munich por Jorge Kerschensteiner.

b. Fundamentos psicológicos de la Escuela Activa.- ¿Cuáles son las leyes de la actividad espiritual, existente en el niño, lo mismo que en el adulto? Son cuatro: el impulso vital, la ley del progreso, la ley biogenética y los tipos mentales. El autor reconoce el carácter hipotético de algunos de estos principios; persiste sin embargo en considerarlos como útiles para la ciencia pedagógica.

- **El impulso vital:** El hecho siguiente caracteriza la vida; si el ser vivo encuentra algo que le sea favorable, que aumente su poder, lo aprecia, experimenta un placer; si halla algo nocivo, lo desecha. Normalmente, nuestra vida afectiva nos revela, por la dicha o la alegría, el acrecentamiento de nuestro espíritu; nuestra inteligencia, orientada por la vida afectiva, busca el origen y las condiciones de esa dicha; nuestra voluntad realiza la actividad dictada por el espíritu.

Obrar es realizarse; sufrir es no poder realizarse. ¿Se opone algo al impulso vital? Entonces se sufre; la inteligencia busca el modo de apartar lo que molesta; la voluntad entra en lid.

En nosotros puede suceder que funciones parciales persigan fines particulares, desechando así la solidaridad del conjunto; entonces todo el ser sufre, porque hay una disociación del yo; es el pecado. ¿Y en el niño? No hay en él, todavía, coordinación de los centros nerviosos; él no ha llegado aún a la unidad, al paso que el pecador baja a la disociación. No se llame pecado en el niño lo que es tan sólo error, ignorancia o impotencia para coordinar los centros nerviosos.

Otro aspecto del impulso vital es el interés, piedra angular de la escuela activa; es un apetito espiritual; hambre de saber, de acrecentar el poder del espíritu. No se le confunda con el mero atractivo que rehuye el esfuerzo; el interés suscita, al contrario, un esfuerzo auténtico y fecundo. Dewey dijo con razón que el esfuerzo, concebido como una tensión de la voluntad hacia lo que carece de interés, es una anomalía. Al imponer a los escolares tareas que carecen de interés se divide la atención, se desintegra el carácter.

- **Ley del progreso.** La experiencia, esto es -el contacto con la realidad, por el placer o el dolor que acarrea, realiza una selección- entre las reacciones; la reacción viva, vacilante en un principio, se hace reacción apropiada cuando contribuye a adaptar el individuo a su medio; la reacción apropiada

se fija, se mecaniza, se graba en lo inconsciente, para libertar la fuerza vital en vista de nuevas adaptaciones; el impulso vital discierne cada vez mejor y retiene para sí el elemento de constancia que se oculta bajo la aparente multiplicidad de fenómenos. Adherirse a ese conocimiento empírico, apropiárselo, crearse posibilidades de acción eficaz, ampararse más y más contra los elementos de destrucción, esto es la ley del progreso.

Tres fases pueden considerarse en el progreso: ensayo, adaptación y armonización del ser. El ensayo inicial es la intervención inhábil del niño y del aprendiz en los dominios aún desconocidos por ellos, de la vida y de la acción. Poco a poco se orienta el niño hacia una reacción apropiada; entonces los actos en que ha tenido éxito se graban en su sistema nervioso, dando por resultado que concluye por ejecutar inconscientemente y de un modo perfecto lo que antes hacía mal y de un modo consciente. Así, cuando una serie de acciones se repite con frecuencia, en condiciones casi idénticas, se tiene el hábito. Las acciones tienen buen o mal éxito según que acrecienten o no la potencia de la vida; la naturaleza juzga del éxito o fracaso con el placer o el dolor. El yo se adapta a la naturaleza y a la sociedad, pero también procura adaptar la naturaleza a sus necesidades y plegar el prójimo a su propia voluntad. Entonces surgen conflictos que sólo la razón puede resolver, porque mientras más compleja es la adaptación más se requiere concentrar la energía para dominar los acontecimientos; entonces el hombre débil se ve con frecuencia reducido a hacer prevalecer su yo para ahorrar el trabajo de adaptarse. El esfuerzo armonizador es indispensable y adquiere mayor importancia conforme la vida va presentando mayor complejidad. De este esfuerzo dependen los demás progresos.

Dos elementos actúan en la ley del progreso: **el primero** una diferenciación de las facultades, que consiste en cualidades que van adquiriendo; el sentimiento, por ejemplo, se hace tacto, finura, sentido de los matices; la inteligencia adquiere flexibilidad y rapidez; **el segundo** es una concentración de las mismas, que acrecienta su poder, como cuando el sentimiento adquiere unidad, constancia, estabilidad y cuando la inteligencia se adhiere con firmeza a los principios universales.

La aplicación práctica de la ley del progreso a la escuela, esto es, la diferenciación y concentración armonizadas, supone el trabajo individual.

- **Ley biogenética:** En embriología niegan muchos biólogos el paralelismo entre la vida individual y la evolución de la especie humana. En Psicología se supone una doble evolución de la raza y de la infancia. Hipótesis de seguro exclama Ferrière pero hipótesis seductora que encierra en su ganga muchas pajuelas de oro!

Socialmente aparece ante todo la familia patriarcal grado prehistórico y subterráneo de la humanidad, que llega al río caudaloso de la historia cuando se fijan la palabra y la escritura. Cuando el niño llega a entender la palabra y a usarla, entra en un mundo nuevo, sale de su aislamiento mental, adquiere un puesto en la humanidad.

Viene en seguida la fase de la autoridad consentida. Es en la historia, la época de la tribu, en la que el jefe tiene una autoridad omnimoda. Para el niño de los seis a los doce años el padre ejerce la mayor autoridad; el niño la acepta porque se siente inexperto en presencia de las condiciones complejas de la vida del adulto. En la escuela se organiza una

sociedad; el niño comprende las reglas del juego, imita; puede desempeñar mi servicio social.

El caudillo se hace odioso; el pueblo se insubordina; pero resulta mucha inestabilidad; es una *anarquía relativa*; es época de individualismo; no se quiere admitir ninguna organización social. Tenemos asimismo, en la adolescencia, la sublevación contra la autoridad, una anarquía relativa, un deseo insaciable de libertad, unido a la impotencia para usarla bien.

En la cuarta fase, se unen la filogenia (evolución de la raza) con la ontogenia (evolución del individuo). Se sacrifica la libertad material en provecho de la liberación espiritual. El hombre llega al dominio de sí mismo; sacrifica ciertas ventajas del momento en pro de una dicha más duradera o de una ventaja de sus semejantes.

- **Ley de los tipos:** Hasta los seis años el niño es comparable a un primitivo: *la vida de los sentidos* domina en él. De los seis hasta los doce años presenta el niño europeo muchos rasgos de parentesco con la antigüedad grecorromana; hay predominio de la costumbre, del espíritu convencional, de la imitación social. Desde los doce años unos niños presentan las características psicológicas e intuitivas de los individuos del Renacimiento. Por fin aparece el tipo racional que corresponde a los últimos tiempos en la Historia; ese tipo pudiera ser el más bello y amplio; es a menudo el más estrecho y materialista.

El sensorial es aquél a quien le preocupa ante todo cuanto se refiere al alimento, a la bebida, a la comodidad, al dinero como medio de procurarse dicha comodidad. Su aspiración es la satisfacción material; si se conforma a las leyes, es porque su interés se lo ordena. El tipo sensorial parece comprender la gran masa de la humanidad.

Encima del sensorial se levanta el tipo *convencional*: es el sostén de la ley, del trono y del altar. El forma la armazón del organismo social, el poder de conservación, de tradición y de orden de la colectividad; él asegura la estabilidad del régimen existente.

Al tipo intuitivo corresponde el poder de asegurar el crecimiento del organismo social. Hay intuitivos que buscan, tras el fenómeno material, la ley que lo rige; otros intuitivos buscan tras los fenómenos psicológicos y sociales las características de las almas y el secreto de las evoluciones sociales; unos adulan a las muchedumbres, convirtiéndose en esclavos de la convención; otros sirven al ideal y preparan la ciencia del mañana o el orden social fundado sobre la justicia y la solidaridad.

De tipo *racional* son los sabios, los grandes organizadores sociales que someten lo individual al servicio de lo universal, lo temporal al servicio de lo eterno. Constituyen una íntima minoría en la sociedad.

- c. **La actividad manual.-** El trabajo manual es fuente: de *progreso corporal*, ya que desarrolla la fuerza muscular; de progreso psicológico, puesto que nos proporciona conocimientos relativos a la materia y a sus utilidades, desarrolla en nosotros la observación, la asociación, la imaginación y la reflexión; favorece la coordinación de las facultades y fomenta la doble adaptación del individuo al medio y del medio al individuo; progreso *moral* y social; cultiva en nosotros la sinceridad, el estímulo, la confianza en nosotros mismos, el altruismo, la formación del carácter, el sentido de la solidaridad.

¿Qué método ha de seguirse en el trabajo manual? Mientras el niño no haya comprendido el nexo de causalidad que une el fin con los medios, no es apto para el trabajo manual propiamente dicho. La técnica que inspira tedio

cuando es enseñada prematuramente, es apetecida cuando llega a su hora. El niño comienza a jugar e imitar; luego se le antoja crear objetos útiles. Dejemos que satisfaga en su debido tiempo cada uno de esos legítimos deseos. Imponer un método es suponer que el niño tiene un poder de abstracción, de reflexión, de raciocinio que no posee aún y que debe adquirir merced al contacto con la realidad.

La idea de utilidad profesional no debe intervenir en el trabajo manual hasta los doce años; desde esa edad, es bueno dedicarse al pre - aprendizaje de un oficio manual, la carpintería, por ejemplo. Para los pequeños recomienda con acierto la señora Montessori el trabajo en greda. La jardinería y la cría de animales son de gran eficacia en la primera edad; presentan el fenómeno de la vida bajo la custodia del niño.

Fuera del trabajo manual el dibujo libre es un excelente medio de expresión que revela el carácter del niño, porque allí "trabaja el niño según su imaginación y su índole propia, se complace en lo que hace y ese gusto es un estímulo de crecimiento".

- d. **La actividad social.**- Se encarece ante todo la ayuda *mutua*. Esta se practicó en la Institución de Yverdún, creada por Pestalozzi; él colocaba los niños de modo que uno más adelantado ayudase a otros más débiles. El Padre Girard practicó también el sistema mutuo y con más acierto que Pestalozzi. Rousseau no admitía competencia alguna entre los niños, ni siquiera en carreras; no veía en ello más que envidia y vanidad; Pestalozzi reconoce que la emulación es natural al hombre; sólo debe desterrarse la que es enemiga del éxito ajeno; el Padre Girard daba premios, no al primero sino al que había obrado bien.

Fuera de la escuela muchas son las ocasiones de ayuda mutua; cunde la miseria por dondequiera ¿por qué no procuraría cada uno disminuirla? Los Boy-scouts fieles a su doble máxima: "Estar listos, prestar servicio" han realizado prodigios de valor; han experimentado que el don de sí es un gozo; ese don de sí, generoso y activo, es también la solución de la cuestión social.

Respecto al sistema de la educación de la libertad, dice con acierto A. Jullien al hablar de Yverdún: "Es preciso que el alumno sienta a cada paso su dependencia y su libertad". Respetar el libre impulso de la naturaleza en lo que tiene de legítimo, debiera ser un principio de toda verdadera educación. Los juegos en que los niños se imponen leyes a sí mismos, son un embrión de autonomía escolar.

Predicar una moral hecha de fórmulas y limitarse a esto es vano verbalismo. Se ha sintetizado la perfección moral en poder, saber y querer. No basta poder hacer el bien en tanto que se lo ignora; no basta *saber* lo que es bien, si uno no lo practica. Es preciso quererlo. La sanción de la experiencia es doble: revela las dificultades reales que al querer opone el mundo exterior natural o social; revela al poder su alcance y sus límites.

Trabajar en íntima colaboración, velar en común por la buena marcha de un pequeño organismo social; nada hay más favorable para desarrollar el sentido social.

El alumno debe pasar de la tutela del adulto a la de su propia conciencia. Ese paso debe ser gradual porque el niño necesita un régimen de afuera hacia dentro. Pero se aprende el ejercicio de la libertad como cualquier otro. La tutela prolongada del adulto le quita al niño la costumbre de reaccionar contra el medio. La verdadera moral supone el dominio propio; no se obtiene por una serie de preceptos, sino que es un crecimiento que se manifiesta de dentro hacia fuera.

El que ha llegado a dominar las fuerzas divergentes de su ser querrá también subyugar las que se encuentran en el medio social en donde vive; juntará su acción a la de los mejores y llegará a ejercer un influjo moralizador sobre el ambiente.

Si es cierto que el progreso nace de la experiencia, del placer del éxito, del dolor del fracaso, no quiera el maestro sustituir su acción a la vida. El medio escolar es el crisol por excelencia de las experiencias sociales. Aquí la división del trabajo y la solidaridad efectiva son, por decirlo así, tangibles. El orden que sucede al desorden se aprecia en su justo valor; el trabajo de cada uno redundará en bien de todos. A la lección abstracta y a la disciplina coercitiva se ha de sustituir la cultura y la disciplina espontáneas.

3. PRÁCTICA DE LA ESCUELA ACTIVA.-

¿Qué se entiende propiamente por Escuela Activa? No es la *Escuela* de estilo antiguo, en la que el niño es activo pero con una actividad impuesta por el maestro, actividad que sujeta al alumno a nueve o diez horas de estudio de memoria por día. Tampoco la Escuela del Trabajo, o sea la Escuela en la que se pone el trabajo manual al servicio de la enseñanza; cada vez que un trabajo manual es impuesto por el maestro a los alumnos no hay Escuela Activa. Escuela Activa es aquella en que la actividad espontánea del niño está en la base de todo trabajo, en la que se satisfacen el apetito de saber y la necesidad de obrar y crear que se manifiestan en todo niño sano.

Según A. Chessex, "La escuela del pasado es aquella en que se aprendía escuchando y estudiando un manual de memoria. La Escuela Activa es aquella en donde se aprende trabajando, buscando, observando, experimentado personalmente con un esfuerzo que el maestro procurará hacer lo más espontáneo posible".

¿Cuál será el programa? Ante todo propender a la salud del cuerpo con una higiene estricta. Las costumbres actuales nos llevan a una existencia artificial y antihigiénica y preparan para nuestros hijos un desequilibrio nervioso. El niño debe llegar a dominarse a sí mismo. En el campo propio de la escuela, el verdadero interés suscita siempre el esfuerzo espontáneo; el esfuerzo eficaz tiene siempre su origen en una necesidad de acción y un apetito de saber. El interés ha de ser experimentado realmente por el alumno y no impuesto por el maestro; esto implica mucha flexibilidad respecto a los programas y métodos

¿No es de temer, objetan unos, que con la Escuela Activa se establezca la anarquía en la escuela? Sólo habrá anarquía, dice Ferrière, para un espíritu embebido de unificación y centralización. Con los nuevos procedimientos que nos ofrece la Escuela Activa, replican otros, nada se cambia, ya que se reemplazará un mecanismo por otro. De ningún modo, dice Ferrière, porque el maestro ha de ser personal; no debe aceptar sistemas que van contra su propio genio y con los cuales no obtendría ningún buen resultado.

A raíz de una discusión sobre la dosis de actividad impuesta y actividad libre que conviene establecer en la escuela, formula Ferrière su parecer en esta forma:

- 1/10 de libertad absoluta, con tal que el niño no perjudique a otro ni se perjudique a sí mismo.
- 8/10 de actividad cuya base es espontánea pero que ha sido orientada por el adulto hacia fines que acrecienten las capacidades del niño.
- 1/10 de actividad impuesta, útil al niño, pero que él por sí mismo no hubiera escogido.

El problema de la educación no puede considerarse como resuelto; está apenas planteado. Su solución depende de seis problemas parciales que la experiencia pedagógica y la ciencia psicológica han de resolver de común acuerdo, a saber:

- a. Determinación de los tipos psicológicos.
- b. Determinación experimental de las diversas fases por las que pasa el espíritu del niño en la adquisición de los conocimientos.
- c. Determinación para cada tipo mental de los tests de capacidad intelectual.
- d. Composición de manuales conforme a las exigencias del espíritu infantil, en general, y adaptados al estado mental de cada categoría, en particular.
- e. Cambio de la clase en taller y biblioteca.
- f. Conservación del apetito de saber con procedimientos que no agoten al alumno ni al maestro.

Los ensayos realizados hasta el presente son fruto de intuiciones prácticas, pero carecen de la objetividad necesaria para constituir una labor científica; no bastan para dar una técnica de la Escuela activa.

4. PLANTEAMIENTOS PEDAGÓGICOS:

- a. **Reconócese generalmente que hasta los doce años los niños son poco aptos para el régimen de la autonomía.** Es necesario saber para evitar tentativas inútiles.

Quien intente establecer este régimen debe tener presente que las leyes han de salir de las necesidades sociales; la ley sigue al hecho, no lo precede. El sociólogo belga Waxweiler formula así el mecanismo de la organización social: "acto-hábito-uso-regla-institución". La regla ha de brotar de una necesidad comprobada; al educador incumbe el papel de conciencia moral de la colectividad. Es por tanto imprudente empezar una organización de este género con un reglamento minucioso.

No debe el maestro olvidar que trata con niños, esto es con seres que no han llegado a la madurez intelectual y moral; conserve pues el derecho de veto para la acción colectiva directamente opuesta a la razón o a la justicia. Cuando no haya mayor inconveniente, podrá uno dejar que la juventud se equivoque, así adquiere experiencia y se torna más modesta.

Importa no conceder cierto grado de autonomía sino a quien la merezca. Quien no sabe obedecer carece de libertad interior, es incapaz de mandar. La divisa de Abbotsholme es.. "La libertad es la obediencia a la ley". Pasar de la obediencia a la libertad, este es el paso más delicado de la vida moral,

Para preparar la autonomía el espíritu de la clase debe ser de *labor alegre*.

- b. **La Escuela de hoy no desempeña su cometido como debiera:** quiere echar a todos los niños en el mismo molde, supone que todos los alumnos pueden interesarse por todo, les impone programas que no guardan proporción con su evolución mental, exige de la mayoría de los escolares un trabajo superior a sus fuerzas. ¿Quién tiene la culpa de ello?, ¿Los maestros? Ellos dicen que están uncidos al carro de los programas y métodos oficiales. ¿Los inspectores escolares? Ellos también son subalternos, deben exigir el cumplimiento de las instrucciones que les llegan de la alta administración. ¿El Gobierno? El dice

que tampoco es libre, existe tal ley, tal reglamento, obra de Fulano y esto no se puede tocar. Además los padres de familia, que al fin y al cabo son electores, no admitirían tal reforma. Todas estas recriminaciones tendrán algún fundamento; la reforma requiere la colaboración de todos.

- c. La Escuela y la Psicología.-** El pedagogo actual dispone de un recurso que no tuvieron sus predecesores: el método científico. Cierto es que las investigaciones científicas se realizan a veces muy lejos de la escuela; la unión se realizará poco a poco. Por ahora el maestro debe saber que todo ser vivo tiende a progresar. El progreso consiste en una acción del individuo que tiende a conservar y acrecentar sus energías. Los filósofos han señalado el *querer-vivir* o el *querer-vivir-mejor* como aspiración íntima del ser vivo. ¿Cómo progresa el ser? Con reacciones apropiadas, que producen la diferenciación y la concentración de las facultades.

Si se trata del niño, el interés manifiesta lo que le conviene. En él la autonomía intelectual y moral debe sustituirse gradualmente a la tutela del adulto, indispensable en un principio. En esa evolución se distinguen tres fases:

- 1) El régimen de la autoridad consentida; el niño recibe de fuera la materia de sus juicios y hábitos.
- 2) El régimen de la anarquía relativa; el adolescente, impaciente por sacudir la tutela ajena, no es capaz aún de formular juicios personales, ni de conducirse a si mismo.
- 3) El régimen de la libertad reflexiva; el individuo, emancipado de la influencia preponderante del medio, toma en sus manos las riendas de su propia conducta. "Por libertad entiendo... no la licencia o libertad de hacer lo que quiere, -lo cual es otro modo de esclavitud, la de los caprichos- sino lo que Montesquieu llamaba "la libertad de hacer lo que se debe", esto es, el imperio de la conciencia reflexiva sobre la espontaneidad del ser subconsciente que es pura impulsión e intuición.

- d. La Escuela Popular.-** La escuela debe ante todo conservar al niño su personalidad, amoldarse a las leyes de su evolución.

No debe, por tanto, violentar sus intereses, ni su carácter, no ha de pretender igualar todas las individualidades con un rodillo nivelador. Su segundo cometido es preparar al niño para la vida. Vivir en el mundo es trabajar, juzgar, vencer obstáculos, sacar partido las circunstancias; ese aprendizaje debe hacerse en la escuela.

Educar de conformidad con la naturaleza no es acceder a todos los caprichos; el dominio de éstos es la peor esclavitud.

La educación es una ascensión; el incremento de la potencialidad de las fuerzas físicas, espirituales y éticas del individuo es el fin consciente o inconsciente, no sólo de la obra educadora sino de todo movimiento ascensional de la humanidad.

El espíritu infantil, de conformidad con las leyes de su desarrollo, ve el mundo primero indiferenciado y sin nexos. Un objeto nuevo se presenta a él como un todo. La descomposición en partes se hace después; es la diferenciación. Con ver las partes y advertir su enlace se comprende mejor la unidad del mundo; así se realiza la concentración. En moral el sentimiento altruista representa la diferenciación; el dominio de si, viene a ser la concentración.

e. La Coeducación

La vida de familia nos ofrece un espectáculo pavoroso; el divorcio, en particular, que significa la disolución del hogar, se multiplica de una manera aterradora. Una de las causas de esa familia es la educación unilateral de los niños y niñas, que viven del todo separados unos de otros. ¿Cuál será el remedio de ese mal? La coeducación,

En el campo de la pedagogía, la coeducación ha tenido sus adversarios. Hay que citar en particular al americano Stanley Hall, al inglés Cecil Reddie y al alemán Foerster. Sus argumentos se reducen a los siguientes:

- Ceder a motivos económicos; esa razón vale sobre todo en los Estados Unidos.
- Agotar a las niñas sometiéndolas al mismo régimen que los niños; la responsabilidad de este hecho corresponde al régimen actual de nuestras escuelas.
- Alejar a cada sexo de su ideal propio; se tiende, dice Foerster, a una igualdad artificial; se excita continuamente el erotismo, añade Reddie. Se pueden sin embargo realizar condiciones en que cada sexo se desarrolle de una manera perfectamente armónica.

Hay que confesar sin embargo que la construcción, hasta en la Escuela activa, es nociva si la familia y el medio ambiente no son sanos de espíritu.

La coeducación es particularmente delicada en los internados. Para que no resulte un fracaso es preciso que los niños y niñas que se someten a ella, hayan vivido juntos desde la primera edad; hay que excluir todos aquellos elementos que no convienen para ella; hay que poder contar con educadores escogidos y especialmente preparados para ello.

Las ventajas que resultarán de la coeducación son:

- El no ignorarse un sexo al otro antes del matrimonio.
- Hacer del aprendizaje la colaboración, que es más necesaria en el hogar que en cualquier otra parte.

f. La libertad del niño en la Escuela Activa

El principio básico de los métodos nuevos es el reconocimiento en el niño de una energía creadora y asimiladora: el impulso vital, espiritual. Para que esta energía se manifieste de adentro hacia fuera que es necesario que el adulto evite las intervenciones intempestivas de fuera a dentro. Para que la espontaneidad del crecimiento espiritual, condición de un progreso sano y equilibrado, sea absolutamente real, es preciso que el niño sea libre. La Escuela Activa tiene que ser la escuela de la libertad.

Nadie es partidario de una familia o de una escuela en que reine la anarquía. "La libertad, según Montesquieu, es el poder de hacer lo que se debe".

En el ser humano no educado aún, dos fuerzas entran en conflicto, de un lado el yo que desea tender hacia un fin concebido por él como un deber; de otro, un instinto o un haz de instintos que siguen su camino sin obedecer a la conjunción con el yo; éste es el drama de la libertad.

Educación viene a ser lo mismo que liberación. Un primer paso se da con la mecanización de las actividades simples que culmina en la formación de hábitos. Prepararse para la vida es en primer término mecanizar lo subconsciente, lo cual se realiza utilizando las respuestas que da la vida

infinitamente variada a los oscuros excitantes de los instintos. Cada hábito adquirido es una libertad conquistada, y cada mecanización de un grupo de reacciones adaptadas es una liberación de energía que puede dedicarse a vencer nuevas dificultades.

La segunda fase de la liberación consiste en hacer predominar sobre los móviles subjetivos y egocéntricos, motivos objetivos e impersonales. Para que la razón se haga independiente de las pasiones, es preciso que las aborrezca. El niño es impotente para dominarse a sí mismo. Si el adulto no interviene, triunfa el capricho o tienen libre campo las sanciones naturales que son demasiado fuertes. El autoritarismo inconsiderado produce reflejos de defensa. Sin embargo "el niño debe saber obedecer y obedecer absolutamente" (Helena Key).

Hay que transformar la individualidad (lower self) en personalidad (higher self). Todas las funciones de la individualidad deben ponerse al servicio de la personalidad y ésta debe subordinarse a la Razón, esto es, a lo que hay de universal y permanente en la naturaleza y en la vida.

Las obligaciones del maestro se compendian como sigue:

- Ha de presentar el alimento intelectual en el momento oportuno.
- Con su intervención directa, o mejor, por sugestión ejercida de antemano, debe procurar que no sucedan casos en que el alumno pudiera producir algún daño para sí o para otro; ha de sustituir, por otra parte, con su acción clarividente, las sanciones naturales que sean demasiado fuertes o que tengan que cumplirse en un plazo muy remoto.
- Ha de llevar a la obra de la escuela la luz de un espíritu que sepa despertar el apetito de saber.

Las conjeturas para la escuela del porvenir son las que siguen:

- Trabajo individual graduado que toma como objeto las técnicas, cálculo, lenguaje, etc. Pueden servir de pauta los libros graduados de C. Wasaburn. Este trabajo debe estar en relación con la labor colectiva organizada y reglamentada según las necesidades y aptitudes de cada individualidad.
- El trabajo colectivo organizado, en que, como en la Escuela Decroly, se ponen en común la documentación y los recursos de Cada uno, para elaborar el tema del día, pudiendo el maestro aportar a la discusión el apoyo inapreciable de su experiencia y clarividencia.
- El trabajo individual libre en que el niño hace investigaciones y las coordina él mismo, ya para la lección colectiva, ya para su uso exclusivo.
- El trabajo colectivo libre, en que los niños quedan entregados a sí mismos y toman decisiones comunes, es el método de proyectos.

5. JUICIO CRÍTICO.

Dos propósitos se advierten claramente en la obra de Férriere: demoler la escuela tradicional, y de sus ruinas hacer surgir una escuela nueva. La realidad escolar tal como la vemos, presenta deficiencias, pero no todo con ella debe condenarse. Por otra parte, ella sufre una transformación, lenta si se quiere, pero real; este hecho no debe desconocerse. Ferriere confiesa no haber leído ningún tratado de Pedagogía tradicional; es de sentirlo, porque allí hubiera encontrado no poco de lo que nos ofrece como nuevo.

En su obra constructiva se nos presenta Ferriere como un espíritu que quiere ser ecléctico, pero carece de criterio fijo para distinguir en el movimiento contemporáneo lo que tiene visos de verdad y lo que es prejuicio o parte de la

imaginación. En su intento de amalgamar el espíritu racionalista, el pragmatismo y el dinamismo occidentales con las especulaciones de la India, no hace sino embrollar los conceptos. De ahí su indecisión y vaguedad a cerca del fin de la educación humana: "acrecentar el poder espiritual del hombre". Pero ¿en qué dirección?, ¿con qué mira? Es preciso saber, y Férrière no lo dice.

En suma, abriga Férrière excelentes intenciones con respecto a la reforma de la escuela; pero no conoce suficientemente la realidad escolar y ofrece como plataforma la escuela del porvenir.

LA EDUCACIÓN DEL TRABAJO

JORGE KERSCHENSTEINER

1. REFERENCIA BIOGRÁFICA.-

Nació J. Kerschensteiner en Munich el 29 de julio de 1854 de una familia católica. A los diecisiete años, y después de frecuentar la Escuela Normal de su ciudad natal, fue maestro auxiliar, durante un bienio, en la alta Baviera. Se dedicó en seguida a los estudios humanísticos y a los de ciencias naturales; se engolfó por entonces, durante una temporada, con verdadera pasión en el estudio de los ventisqueros. Merced a esta preparación pudo desempeñar durante catorce años la cátedra de Matemáticas y Ciencias Naturales en un plantel de segunda enseñanza. En el estudio de las Ciencias Naturales adquirió Kerschensteiner la convicción de que un programa enciclopédico, en estas materias, es grosera ilusión.

De modo inesperado, fue nombrado Kerschensteiner, en 1895, Consejero escolar de la ciudad de Munich. Con modestia, pero con firmeza, emprendió la reforma de la enseñanza según los principios de su experiencia.

Tropezó el nuevo Consejero con la resistencia del cuerpo docente. En 1907 se coligaron contra él los maestros de las escuelas primarias de modo que su reforma no penetró en las clases elementales. Hubo, por otra parte, huelga de maestros para sus Escuelas de aprendices. Los Profesores de la enseñanza secundaria se mostraron más favorables a la realización de sus planes.

Encerrado Kerschensteiner hasta los cuarenta años en un círculo de estudios que apelan ante todo, al empirismo y a la intuición, tuvo que salir a la palestra para defender sus doctrinas. Para obtener alguna versación en la dirección de las escuelas se puso a leer autores pedagógicos.

Entonces fue cuando descubrió a Pestalozzi, y saludó en él a un padre espiritual; su segundo descubrimiento fue Dewey, en quien saludó a un hermano de armas.

Entretanto buscó un alimento filosófico en Simmel, Natorp, Wundelband y Kant. Llegó a la persuasión de que la educación no debe aspirar a una cultura integral superficial, sino a un interés profesional profundo.... Cualquier individuo que se siente impulsado a crear, tiene su camino trazado delante de si y lo encuentra si lo busca con sinceridad". El término de sus lecturas e investigaciones fue convencerse de que el fin esencial de la educación es allanar el camino hacia la espontaneidad del alumno.

Kerschensteiner reformó la enseñanza del dibujo a raíz de una encuesta llevada a cabo en las escuelas primarias de Munich. Palpó los resultados sorprendentes que se pueden obtener en una enseñanza artística cuando se da la debida importancia a las facultades creadoras del niño.

Paso a paso, introdujo Kerschensteiner su reforma en los establecimientos de enseñanza post-escolar, transformados por él en Escuelas de aprendices; y después en las escuelas primarias, aunque, salvo para el último año, sólo de una manera facultativa, porque el magisterio en masa se negó a admitir la Escuela del Trabajo como obligatoria.

Desde 1896 hizo obligatoria en la octava clase de niñas la enseñanza del arte culinario, a razón de cuatro horas semanales. En 1907 obtuvo que la enseñanza de la Física y de la química estuviese acompañada, de experimentos.

Retiróse a la vida privada en 1919, pero su actividad literaria continuó hasta la víspera de su muerte, acaecida en 1932.

Antes de 1895 la producción literaria de Kerschensteiner versó sobre las asignaturas que enseñó como profesor de Enseñanza secundaria; desde aquella fecha exploró diversos sectores del campo pedagógico. Señalemos entre sus obras aquellas que han logrado mayor difusión entre los que se ocupan de educación:

*Trabajo productivo y su valor educativo, El Libro del niño de Adela Schreiber, La Educación cívica de la Juventud alemana, Concepto de la Educación cívica. Concepto de la Escuela del trabajo. El alma del educador. La educación de los aprendices. Noción y Educación del carácter. La enseñanza científico natural.*²⁹

2. PLANTEAMIENTOS PEDAGÓGICOS:

a. El trabajo Productivo.- Hay un saber hecho producto del trabajo ajeno, condensado en los manuales y que el niño se contenta con recibir de una manera más o menos pasiva. En contraposición, hay un saber de experiencia, adquirido con la actividad personal, con el contacto directo con la realidad que se desea conocer. sólo éste merece el nombre de saber; sólo él representa una verdadera adquisición; sólo él tiene valor cultural.

Hay, asimismo, dos clases de actividad: la actividad mecánica, que produce obras de imitación, cuyos modelos son los artefactos humanos y no las realidades que nos ofrece la naturaleza; y la actividad creadora, que busca su inspiración en la naturaleza misma, que produce algo nuevo y personal. Esta última es la única que puede desarrollar las disposiciones naturales del niño; a ella, ante todo, debe dirigirse el educador.

La escuela, por lo menos tal como la tenemos hoy día, interrumpe de repente la actividad creadora que el niño manifestaba en sus juegos y ocupaciones y la sustituye por una actividad de pura imitación que deja sin cultivo las aptitudes más preciosas de su ser. Es preciso cambiar la pseudo-actividad del niño en un trabajo realmente realizado por él. Es preciso establecer unidad entre la escuela y la casa paterna, entre el saber que se adquiere y la vida que hasta entonces ha llevado el niño. Las cosas deben imponerse en el espíritu infantil, en su realidad concreta y no como pálidas abstracciones formadas por otros espíritus, las cuales son conceptos de las cosas y no las cosas mismas

Con la pregunta y la respuesta debe establecerse en el aula escolar un contacto espiritual entre el maestro y el alumno.

La materia enseñada debe asimilarse, compenetrar el espíritu y no ser meramente estudiada de memoria. Bajo la dirección del maestro, debe el niño adquirir sus conocimientos por observación propia, por experiencia personal. Toda labor escolar se trueca de este modo en una creación del niño.

b. Educación cívica.- Para Kerschensteiner, la educación cívica no es una forma particular de educación que haya de llamar especialmente la atención del educador; constituye por sí sola toda la educación. Es incumbencia de la educación cívica enseñar al niño, mediante la organización de la escuela, mediante sus asociaciones de alumnos y su modo de trabajar, a servir a esa forma de comunidad que se llama la nación Por todos los medios posibles hay que inculcar al niño el deber que él tiene de contribuir a la moralidad de la

²⁹ HNO GASTON MARIA.- Pedagogía Contemporánea. Edic. Bruño. Pág. 214.

comunidad con su subordinación voluntaria, su cordialidad, su abnegación personal.

Para evitar toda superficialidad en la educación cívica, hay que fomentar en el niño el sentimiento de la responsabilidad en cualquiera de sus actuaciones. Con esta mira se le impartirá la idea de que la vida en el Estado es una continuación y una ampliación de la que se lleva en la escuela; su comportamiento en ésta es pues una preparación para la vida ciudadana de mañana.

En consecuencia, el fin de la educación cívica es la realización de una comunidad moral cuyos miembros regulen sus relaciones por las normas de la justicia y de la equidad.

Como medios de educación cívica señala Kerschensteiner: la activa participación en las comunidades de trabajo, la ilustración del juicio moral, la iniciación en los deberes cívicos, la subordinación de los intereses privados a los públicos.

- c. **Concepto de la Escuela del trabajo.**- En muchas de las escuelas actuales predomina el recargo de trabajo con una multitud de materias, adquiridas de un modo puramente memorístico, a costa de un caudal de conocimientos indudablemente mucho menos, pero mucho más eficaz, desde el punto de vista educativo, el cual puede adquirirse mediante un trabajo cuidadoso y concienzudo.

¿Cuál es la esencia de la Escuela del trabajo? Es una escuela en la cual se aprende por experiencia, con el propio trabajo. Es la Escuela que mediante sus métodos y el carácter de su marcha pone en libertad el mayor número de valores educativos inmanentes en los bienes culturales. Un bien cultural (lengua, costumbres, sistema constitucional y jurídico, conceptos y leyes del saber, bienes artísticos) sólo puede desarrollar su valor educativo cuando es adquirido. Esa adquisición es una penetración en el ser del bien cultural mediante una actividad continua de toda la fuerza mental. Incorporar a la memoria de determinados conceptos; máximas, leyes naturales, formas de arte... no da cultura. Es preciso que la cultura sea adquirida, sólo mediante esa adquisición se forman las funciones anímicas en su totalidad y se hacen más capaces, más fuertes, más aptas para tender a un fin; sólo mediante ella se desarrollan los *hábitas* mentales y morales que tanto estimamos en los hombres cultos.

No se apellida escuela del trabajo cualquier enseñanza de taller, trabajo manual. Sólo cuando, la actividad manual se usa como instrumento sistemático de cultura de la voluntad y agudeza del juicio para la conquista de determinados bienes culturales, se puede hablar de Escuela del trabajo.

Ahondando más el problema se llega aún a ésta otra conclusión, la formación del individuo sólo se puede realizar mediante aquellos bienes culturales cuya estructura, espiritual corresponde total o parcialmente a la estructura del alma individual.

P. R. Bloskij de Moscú quiere en su Escuela del trabajo que el muchacho de catorce años pase sucesivamente por la industrial textil, la química, la ingeniería, la fundición del acero, la ebanistería, etc. y al mismo tiempo que realiza esas labores ha de continuar su cultura literaria y científica; dedicará también cierto tiempo a actividades artísticas: música, pintura, y reservará cierto tiempo para deportes. Aquello no es escuela del trabajo sino comedia pedagógica.

Goethe dice con acierto: "Saber y practicar bien una cosa educa más que hacer y saber a medias cien cosas diferentes", y también: Todo depende de que el hombre comprenda algo de un modo decisivo".

¿Cuáles son las propiedades fundamentales de la Escuela del trabajo?

- 1) Es una escuela que tiende a respetar la individualidad del alumno y que con la continua actuación de sus propias actividades lo educa para aquello a que más íntimamente está llamado por sus disposiciones innatas. No se atiende tan sólo a la necesidad de auto actividad sino también a la individualidad peculiar del educando. La educación no se reduce a la mera formación profesional, es decir, al cultivo en cualquier oficio manual o espiritual, implica una educación humana en general. Si hemos conocido a qué aspiran las fuerzas espirituales y anímicas del alumno, deberemos proporcionar estímulos para el desarrollo de esas fuerzas hasta la altura de que son capaces. Cuanto más desarrollemos con trabajos auto elegidos estas disposiciones del educando, tanto más seguros podemos estar de que más tarde penetre él en todos los círculos de la cultura humana, en la medida en que alcancen sus fuerzas.
- 2) Esa escuela procura que, en su trabajo exprese el alumno con la mayor exactitud posible lo que ha sentido, pensado, experimentado y querido, sin engañarse a sí mismo ni engañar a los demás. En redacción la escuela tradicional pide algo lógico, imágenes literarias vivas; la escuela del trabajo exige que se refleje lo vivido con la mayor fidelidad posible, o que se responda con la mayor precisión posible a un problema que, ha surgido del propio vivir del alumno. En ese trabajo de la composición literaria, debe preguntarse al escolar, si lo que dice responde a lo que siente o es algo convencional la expresión usada por él, es la fiel traducción de lo que siente. Lo que se dice de la redacción se aplica a cualquier otro trabajo de índole espiritual o material. Se pide por tanto, no sólo el examen del maestro sino también, y sobre todo, el autoexamen del alumno para ver en todo tiempo si el trabajo tiene toda la plenitud debida y corresponde a todas las exigencias de la obra.
- 3) La Escuela del trabajo, es una escuela de comunidad de trabajo en la cual los alumnos se perfeccionan, ayudan y apoyan recíprocamente para que cada uno pueda llegar a la plenitud de que es capaz su naturaleza. Todos los individuos han de estar dispuestos para fomentar los intereses vitales y educativos de los demás. La consideración que uno pide para si ha de guardarla a los demás. Sin esta comunidad moral del trabajo habrá tal vez aprendizaje de un oficio, no habrá Escuela del trabajo. El trabajo escolar se desarrolla en la forma de comunidad de trabajo siempre que lo permita la materia de enseñanza.

Para la realización de esa educación los cometidos del Estado son tres:

- a) **Iniciar en la escuela, la educación profesional.** Las escuelas públicas deben desarrollar las aptitudes manuales del alumno, cultivar los órganos necesarios para el ejercicio, de una profesión y fomentar por lo mismo, el hábito del trabajo concienzudo, el gusto de lo acabado. El individuo que ha adquirido esas cualidades con un trabajo manual sistemático, v.gr. en la carpintería las posee definitivamente. Se requiere pues una enseñanza manual práctica en la escuela primaria, mayormente si se atiende a las circunstancias de que los más de sus alumnos serán más tarde trabajadores manuales.

- b) **Dar un aspecto moral a esa educación.** Con el trabajo colectivo que entra en la organización de la Escuela del trabajo, se desarrolla cierto tino, cierta delicadeza que constituye el primer paso hacia la realización del carácter. En esa labor común el jefe de grupo y cada uno de los miembros participan de una misma responsabilidad. La conciencia de que se realiza un trabajo, aunque fuera el más ínfimo, en beneficio de los demás, acostumbra al niño a despojarse de su egoísmo, a favor de sus compañeros
 - c) **Utilizar en esta preparación la forma de comunidad.** Esto exige el hábito de trabajar en servicio de una idea. Claro está que la escuela no puede sino preparar ese hábito. La falta de madurez y también el insuficiente desarrollo de la inteligencia hacen vana, en general, la tentativa de iniciar a los niños en la misión del Estado. Al trabajar por el mejoramiento de su pequeña comunidad, los alumnos se harán aptos para contribuir al mejoramiento de otra más vasta. Adquiriendo carácter prepararemos una unidad valiosa para la sociedad. La orientación que toma nuestro carácter depende del modo como cumplimos nuestra tarea diaria: Todo trabajo superficial nos degrada, nos mengua moralmente; todo trabajo esmerado acrecienta nuestro vigor moral.
- d. **La educación de aprendices.-** El desarrollo de la vida mental desde el nacimiento hasta el fin de la adolescencia depende de tres condiciones:
- a. De disposiciones innatas, que se desarrollan en conformidad con las leyes de la Psicología.
 - b. Del medio social, económico, religioso y profesional;
 - c. De las influencias educadoras de la familia, escuela, aprendizaje y organización del trabajo.

Estas condiciones contribuyen a establecer la estructura fundamental, que presentará en cada individuo condiciones particulares. Sin descuidar la individualidad ¿no sería posible, para atender a la enseñanza colectiva, establecer un tipo - medio de adolescente? Suponiéndolo posible, ocurre preguntar: ¿En qué medida puede y debe la Escuela profesional tener en cuenta esa naturaleza individual media?

¿Cómo podrá la Escuela profesional atender a la vida ulterior de aquellos a quienes trata de perfeccionar? ¿Cómo procederá en lo que atañe a la cultura general? Con otras tres preguntas se acaba de plantear el problema:

- a) ¿Cuál es la forma mental general de la adolescencia?
- b) ¿Cómo podrá la Escuela profesional penetrar esa alma, y despertar, mediante la formación profesional, el instinto de humanidad?.
- c) ¿Qué consecuencias se seguirán para la organización de la Escuela profesional?

Aquí, como en el problema educativo general, hay que partir del interés. No hay educación sin 'instintos, tendencias e intereses del educando, ya que éstos son las causas primeras de toda actividad y por ende de toda experiencia. Los instintos lo mismo que el interés, provienen de las tendencias. Kerschensteiner desecha la teoría herbartiana según la cual cualquier objeto puede hacerse interesante con el arte del pedagogo. Las características del interés son: la espontaneidad, la objetividad y la emotividad, en virtud de estas notas el interés es esencialmente individual.

¿Cómo podrá el interés ser a la vez individual o radicado en las tendencias innatas, y social, esto es, propender al bien de la comunidad? En virtud de cuatro leyes:

- a) Ley de ramificación o diferenciación de los intereses, en virtud de relaciones que se establecen entre el medio y el fin. El interés del fin puede hacer interesante los medios. Si uno se interesa por las ciencias naturales, leerá con gusto un libro relativo a esas ciencias aunque esté escrito en una lengua poco familiar.
- b) Ley de traslación asociativa: conocido es el papel de la asociación en cualquiera de sus formas, por contigüidad, contraste o semejanza, para facilitar la adquisición de conocimientos.
- c) Ley de acción secundaria o de multiplicación de intereses, por una transformación de motivos bajo la acción de causas fortuita
- d) Ley del refuerzo que se realiza por la fusión de intereses orientados en el mismo sentido.

Al estudio del interés sigue el de la adolescencia, aquí la estructura mental adquirida desempeña un papel de diferenciación mayor que en el niño. Pueden indicarse como rasgos esenciales de la adolescencia:

- a) Al despertar el sentido de la autonomía, deshecha el joven los valores tradicionales y pretende establecer una nueva escala de valores, tocante a la moralidad, al deber, a la patria, empieza a mirarse como un factor humano.
- b) La necesidad de hacerse valer, de donde viene el espíritu de independencia, el amor a la libertad, a la vanagloria del adolescente.
- c) Una necesidad incansable de actividad;
- d) Una marcada tendencia al espíritu de grupo.
- e) Ese conjunto va empaquetado con una vida afectiva en que campean la incertidumbre, fruto de la inexperiencia, y un romanticismo que la reflexión no ha cohibido aún.

¿Cuál será, bajo el concepto psíquico, el comportamiento del adolescente? Se van bosquejando en él las formas 'que aparecen en el adulto y que son; el teórico, el económico, el social, el poderoso, el imaginativo y el religioso; a estos tipos corresponden seis formas de moral, la moral intelectual, (Sócrates), la utilitarista (Bentham), la altruista (los filósofos clásicos alemanes), de la fuerza física (Nietzsche), la estética (Schefterbury) y la religiosa, (ascetas). Un individuo puede encerrar en Si varias de estas formas, su número e intensidad de terminan relieve mental de cada sujeto.

Bajo el aspecto moral puede mirarse la ley como una norma general, de carácter formal, y también como algo extremadamente individual; de esta suerte la fórmula final podría ser: Sé lo que puedes, pero sólo enteramente. Cabe aquí. Citar la frase de Carlyle, "Cumple el deber que te es más próximo y que sabes ser deber tuyo; de este modo te resultará más claro el segundo deber.," ¿Cuáles son esos deberes que nos son más próximos? ¿No son, los incluidos en el círculo de actividades que han determinado nuestras tendencias? ¿Y el de millones de niños y adolescentes no se hallará en el comportamiento práctico que adquirirá además un valor tanto más social cuanto más se ponga al servicio de la comunidad?

De ahí se deducen tres consecuencias:

- a) Organización de la orientación profesional para armonizar las aptitudes del

niño con la profesión que quiere o puede ejercer. No bastan los métodos mecánicos de determinación de aptitudes; hay que tener en cuenta el aspecto moral, el gusto, el querer, el sentimiento de responsabilidad

- b) Organización de una enseñanza profesional que haga de la profesión el centro de interés del aprendiz. Las disciplinas profesionales a que se somete el aprendiz son una de las mejores escuelas de formación del hombre-obrero.
 - c) Preparación para una vida de ciudadano por una educación que permita al adolescente tener una noción exacta del grupo, probar sus aptitudes en él mismo, experimentar las reacciones que allí pueden producirse, y esto por educación cívica apropiada.
- e. La enseñanza científico-natural.-** La escuela debe proporcionar a la generación que se forma, cierto número de conocimientos y hábitos, en especial lectura, escritura y cálculo. En un principio, la misión de la escuela fue exclusivamente didáctica; antiguamente daban la enseñanza esclavos imposibilitados para Otro 'trabajo. En los tiempos modernos se comprendió que el estudio del latín y del griego constituye una excelente gimnasia espiritual, y por tanto que poseía no sólo un valor cognoscitivo, sino sobre todo un valor educativo.

Herbart pretendió dar una instrucción educativa, quiso que la voluntad del educando tendiese al bien por determinado círculo de ideas. Luego la parte esencial de la educación era crear ese círculo de ideas. El pedagogo de Gottinga suponía erróneamente que la representación es la función básica de la vida espiritual. Los discípulos de Herbart, en su sistema de concentración, atribuyeron valor educativo exclusivamente a una asignatura: historia, para unos, religión para otros; los 'demás sectores del saber quedaron despojados de todo valor propio. En realidad; cualquiera asignatura' tiene valor educativo, si se enseña debidamente. "La enseñanza científico-natural posee valores que en parte le son comunes con otras enseñanzas y otros que le pertenecen exclusivamente, pero para que se beneficie esa enseñanza no se debe seguir dando de una manera tan superficial como se acostumbra generalmente.

Tratándose de la traducción de un clásico o del conocimiento de un hecho perteneciente a las ciencias naturales, la educación intelectual se apoya en la perspicacia para discernir lo que ofrece la realidad y en la destreza para realizar el proceso lógico. La superación de dificultades es lo que se llama pensar o reflexionar. La marcha que se sigue es comúnmente la siguiente:

- a) Uno tropieza con una dificultad, formula una pregunta.
- b) Ocurren conjeturas encaminadas a la solución de la dificultad; el torpe acepta cualquier hipótesis; el inteligente duda, pero con una duda que trata de superarse a sí misma
- c) Se da la prueba razonable de las conjeturas. La variedad de conjeturas provechosas es mayor en la 'traducción de los clásicos que en Física o Química, en las cuales se eliminan las hipótesis con los experimentos.
- d) Se comprueba la exactitud de la conjetura adoptada. En literatura, el sentido descubierto debe ser adecuado a la conexión de ideales de la obra. Sólo, queda satisfecho el espíritu si la idea lograda forma un eslabón que encaja perfectamente en la cadena total de ideas. Las ciencias naturales tienen sus métodos propios de comprobación.

Este esquema es el mismo que traza J. Dewey en su obra "cómo pensamos".

Desgraciadamente la manera como se enseñan comúnmente las ciencias quita todo valor educativo a esas disciplinas. La epidemia enciclopédica de que padecen nuestras escuelas secundarias y el escaso tiempo dedicado a tal enseñanza son causa de ese fracaso. Los textos de ciencias no son verdaderos problemas sino conjunto de órdenes; no son dificultades que den lugar a suposiciones, sino indicaciones que excluyen toda suposición. Todo está preparado de modo que se excluya la inducción. Los verdaderos ejercicios del pensamiento se hallan, en el desarrollo paulatino de las propias manipulaciones defectuosas y observaciones defectuosas en el descubrimiento de los errores por medio de la comparación con las anteriores observaciones, establecidas sobre la base de reflexiones propias. Se han tomado como base la actividad la investigación y el descubrimiento independiente individual, por parte del alumno; se ha de limitar el número de asuntos estudiados en beneficio de un aprovechamiento educativo de las formas de pensar y de obrar. Las instalaciones sencillas llevadas a cabo por los alumnos, con sus defectos e imperfecciones, dan lugar a una multitud de suposiciones en el descubrimiento de la causa de sus defectos.

Si por los detalles contenidos en las instrucciones de los ejercicios de ciencias naturales se aleja toda posibilidad de error y si se ofrece en toda su típica pureza el caso especial para preparar la inducción, puede considerarse fracasada la finalidad de ejercitar el pensamiento lógico.

3. JUICIO CRÍTICO:

- a. **Sus ideas religiosas.**- Kerschensteiner mantiene inscrita la religión en los programas de enseñanza que da a las escuelas como consejero escolar, o en los proyectos de reforma que esboza como concepto de una escuela ideal. Pero es fácil advertir que en su concepto la religión no pasa de ser un bien cultural como el arte o la literatura, esto es, un valor de significación meramente humana. No concede, en general, al concepto religioso la importancia que merece, ni en la noción de la Escuela del trabajo, ni en la formación del carácter.

Justo es, sin embargo, reconocer que en "El alma del educador" confiesa que hasta el presente el pensamiento educativo solo ha llegado a su perfección cuando se ha arraigado en un espíritu verdaderamente religioso. Afirma que no habrá reforma mientras la congregación escolar no está basada en la fe en los valores eternos. "Conducir al hombre como portador consciente de valores eternos a un sentido que equivale a erigirse en instrumento del Eterno, para la realización de dichos valores". "Una cosa sé yo, que a través del tiempo y del espacio una voluntad marcha con eternas leyes, de cuya red de mandamientos, finamente tejida no se exime un sólo niño. Soy un instrumento, de esa voluntad que no pregunta por el placer ni el dolor del instrumento; que en sí mismo lleva el orden que irremisiblemente tenemos que cumplir. Lo que a la vida concede valor y significación es la forma como realizamos la obra, y sólo muestra su noble rostro a aquél que en su conciencia íntima se siente instrumento de su voluntad". "quien haya de cultivar valores eternos en los otros, debe adherirse a ellos, al principio espiritual y religioso con fe 'inquebrantable". El presenta también, al verdadero educador como a un

hombre animado de un santo amor a, la juventud y ansioso de llevarla al fin que Dios le ha señalado.

En las demás obras de Kerschensteiner campea más bien el escepticismo religioso. En "La Enseñanza científico natural" dice: 'Tal vez sea eternamente un enigma el verdadero sentido objetivo de la vida del hombre. Dichoso aquél que ha sabido encontrar constantemente en su propia e individual esencia un sentido irreprochable de la vida'. Y en otra obra escribe: 'Yo busco en la noche el sentido de la vida; no diviso ninguna luz que brille es la oscuridad'. Imbuido, en cierto evolucionismo monástico opina que la religión, capaz en otro tiempo de fijar un rumbo a la existencia humana, es de todo punto, incapaz de guiar al hombre moderno.

- b. Ideal social.-** Empapado en las doctrinas de Natorp, fascinado por las ideas de Dewey, cifra Kerschensteiner todo el ideal de la educación en la formación social. Sumido en el escepticismo religioso, no pudo, sin embargo, resignarse a dejar la vida humana sin rumbo, y 'sin sentido; cerradas las perspectivas del mundo sobrenatural, no le quedaba más camino que, el de la solidaridad humana. "La preocupación por los demás dice, he aquí lo que da un significado a la existencia'. "No es el saber lo que ha libertado 'el mundo, sino el amor; no dominar sino servir; he aquí lo que 'da a la vida un contenido digno".

En consecuencia, la Escuela del trabajo subordina la existencia individual a la vida de comunidad, encarnada en el Estado, ese Moloc en cuyas aras se lo sacrifica todo, individuo, familia, sociedad religiosa. El individuo no es más que una célula del inmenso organismo social; su existencia toda debe encaminarse al bien de la colectividad. "En el cumplimiento de su deber respecto de la comunidad ¿quedará la razón de los hombres más impotente que los instintos de las células en el trabajo del estado orgánico celular?". La conciencia de que se realiza una tarea, por pequeña que sea, en provecho de la comunidad a que uno pertenece, es el comienzo de toda moralización de nuestra actividad".

No parece que Kerschénsteiner atribuya a la moralidad' del individuo finalidad más alta que la moralización de la comunidad Desde el recinto de la escuela es preciso acostumar al niño a trabajar en pro de la idea social; por falta de madurez él no concibe aún qué cosa sea sacrificarse en pro de una agrupación. Por eso conviene que sea miembro de una sociedad pequeña que esté a su vista, cuyo mecanismo comprenda y a cuyo bien contribuya Subordinando hoy su actividad al servicio de esa: entidad se preparará para servir mañana, de un modo excelente, la colectividad grande que lo recibirá al salir de la escuela.

- c. Educación cívica.-** En la Pedagogía de Kerschensteiner el espíritu cívico es sinónimo de virtud acrisolada, de carácter formado. Para que un individuo llegue a ser un ciudadano y *por* consecuencia un hombre, debe llenar tres obligaciones cívicas:

- 1) Cada uno debe desempeñar en el organismo del Estado la función, que le es propia, esto es, debe ejercer su profesión. "Quien no atribuye al trabajo común no sólo no es un ciudadano útil sino que obra de una manera inmoral".
- 2) Cada individuo debe considerar su profesión, no como una fuente de ventajas propias, sino como una profesión provechosa para el Estado. En otras palabras, debe el individuo esforzarse por moralizar la profesión.
- 3) Cada uno' debe cooperar en la moralización, conservación y perfeccionamiento de la comunidad total que forma el Estado.

d. Su noción de trabajo.- Conceptúa Kerschensteiner que el niño no podrá llenar su fin en la vida, esto es ser verdaderamente útil a la comunidad, sino con hábitos de trabajo serio y concienzudo. Aborrece la superficialidad, tanto en el trabajo manual como en el mental.

Para evitar a todo trance esa superficialidad en las labores manuales, quiere que se ejecuten en talleres y bajo la dirección de maestros que hayan recibido una formación técnica.

No admite en las escuelas primarias el modelado con greda, plastilina o cera, como tampoco el trabajo con palitos, guisantes..., ni la fabricación de castillos medievales, porque los artefactos ejecutados de ese modo pueden tomar cien formas distintas más o menos arbitrarias y pueden corregirse indefinidamente, lo cual no inculca al niño suficientemente la noción de responsabilidad. Es preferible el trabajo en madera, en la que un corte indebido no puede repararse fácilmente; al trabajar con madera, y lo mismo puede decirse del hierro, adquiere el niño la noción de que, puestos determinados actos, él tiene que sufrir sus consecuencias. Kerschensteiner hace mola del mariposeo imaginado por el soviético para la formación del joven, que en pocos meses recorre todas las artes y todos, los oficios y no puede reportar sino incapacidad para hacer algo serio en la vida.

Preparar buenos artesanos para la sociedad de mañana, tal ha sido la mira incesante de nuestro autor. Se ha llegado a decir que para él el trabajo manual preparatorio para la profesión era toda la Escuela del trabajo. Esta afirmación es exagerada, pues él mismo afirma: "El trabajo intelectual personal es, aún más que el trabajo manual personal, carácter de la Escuela del trabajo. Pero tiene límites muy modestos en la escuela popular y, aun dentro de éstos, algunos alumnos no pueden ser suficientemente estimulados. Es, de vital importancia, el carácter esencial de la Escuela del trabajo, ya que el mismo trabajo manual debe excitar la actividad intelectual en el marco de la escuela popular. Según esto no es de extrañar que en la obra de Kerschensteiner, relativa a la escuela primaria, el aspecto intelectual haya quedado en la sombra.

EDUCACIÓN INFANTIL

MARÍA MONTESSORI

1. REFERENCIA BIOGRÁFICA.-

María Montessori, hija única de una familia del pueblo, nació en Chiaravalle, cerca de Ancona, en 1869. Dedicóse al estudio con singular ardor, venció las dificultades con que tropieza todo estudiante pobre y logró el Doctorado en Medicina en 1894, siendo la primera mujer italiana que obtuvo tal título.

Sirvió algún tiempo como asistente en la clínica de enfermedades mentales de la Universidad de Roma; pudo de este modo frecuentar un Instituto para niños anormales. Hubo por entonces excepcional entusiasmo para el tratamiento de idiotas y cretinos por el extracto de la glándula tiroides, y por consiguiente se dirigió la atención hacia los niños que adolecen de alguna anormalidad. Entretanto llegó a conocer el tratamiento que el francés Seguin había aplicado en otro tiempo a los niños idiotas; pensó como él que el tratamiento de tales niños debe ser a la vez médico y pedagógico. Como fruto de sus investigaciones dictó una serie de conferencias a las Institutoras romanas sobre la formación de niños deficientes. Ulteriormente dirigió una Escuela Normal para la formación del personal que debía ocuparse de la educación de niños anormales; la escuela de aplicación de dicho establecimiento fue frecuentada por los niños de las escuelas de Roma considerados como ineducables, y más tarde por los niños idiotas de los manicomios romanos. Por espacio de diez años (1890~1900) se dedicó la Doctora Montessori con todo empeño a la educación de esos niños y vivía con ellos desde las ocho de la mañana hasta la siete de la noche.

Itard, otro médico francés que se ocupó de la educación de niños anormales, había encontrado un método especial para la educación del oído, método que extendió más tarde a los demás sentidos y había experimentado sus teorías con un niño idiota conocido con el nombre de *Sauvage de L'Aveyron*. Sometió a este alumno a un examen clínico sistemático y ensayó con él diversos procedimientos destinados a acrecentar la agudeza de sus órganos sensibles. En un viaje a París y a Londres, conoció la señora Montessori los inventos de Itard y resolvió sacar provecho de ellos.

De vuelta a Roma, hizo construir un material didáctico completo según los datos de sus predecesores en el estudio de anormales. Empezó nuevas experiencias, particularmente en el campo de la lectura y escritura, tratadas de una manera demasiado somera por Seguin. El método ensayado por ella resultó tan eficaz que sus alumnos anormales pudieron competir con los niños normales de las escuelas primarias de Roma.

Dejó la enseñanza de anormales para profundizar las obras de Itard y Seguin; las tradujo al italiano y las escribió a letra y puño, sopesando cada palabra y cada idea. Hizo lo mismo con la edición americana de Seguin; halló en este último un pensamiento que había de ser fecundo para ella: el método fisiológico que consiste en el estudio individual del alumno y que se vale del análisis de los fenómenos fisiológicos y psíquicos como medio de educación que debe aplicarse también a los niños normales. Entretanto estudia Psicología Experimental y emprende investigaciones antropológicas en las escuelas primarias. Hace ensayar su método en las "escuelas elementales" y dicta un curso libre de Antropología pedagógica en la Universidad de Roma.

No se le había ocurrido todavía que la Escuela Materna era el campo en el cual sus investigaciones habían de ser más fecundas. Para aliviar la miseria del pueblo, el Instituto de los *Bene Stabili*, construyó inmensos edificios en los cuales

se alojaron millares de familias. El Director de la Sociedad, Ingeniero Eduardo Tálamo, tuvo la idea de reunir cada día durante algunas horas, en una sala del caserón, a todos los niños de tres a siete años, bajo la dirección de una Directora que viviera en el edificio. La Dra. Montessori fue invitada a hacerse cargo de la nueva escuela. Abrióse ésta en enero de 1907 en el barrio de San Lorenzo, en un edificio que abrigaba cosa de mil personas. "La Sra. Olga Lodi, amiga común de Montessori y Talamo, le dio el nombre de *Casa de Bambini*. Una maestra cuidaba de los niños bajo la dirección de la Dra. Montessori. La segunda escuela se abrió tres meses después en el mismo barrio. En 1908, la *Umanitaria* de Milán - Sociedad librepensadora- inauguró una *Casa de Bambini* en sus ciudades obreras. En 1909 los cantones italianos de Suiza empezaron a reemplazar los dones de Froebel por el material didáctico de Montessori. Desde entonces ha seguido propagándose el sistema sobre todo en los países anglosajones³⁰.

La Dra. Montessori ha expuesto su sistema en cursos dictados en Roma, Londres, París, Barcelona, etc. Las principales obras de la Dra. Montessori son:

- Antropología Pedagógica.
- El Método de la Pedagogía científica.
- La autoeducación en la Escuela elemental.
- Manual práctico del Método Montessori.

2. FUNDAMENTOS DEL SISTEMA MONTESSORI.-

a. **Desconocimiento por la escuela ordinaria de lo que necesita el niño.**- La higiene infantil es de fecha reciente, en época no muy remota se cometían capaces de comprometer la salud, y aun la vida del niño. La mortalidad no se consideraba como el problema central de la vida física de la infancia. La higiene ha mejorado, pero subsiste una grave deficiencia: no se atiende al desarrollo de la personalidad del niño. En unas partes el alma del niño queda oprimida por el inconsciente egoísmo del adulto; en otras el cariño ciego es el que se opone a su desarrollo; con nuestros cuidados excesivos, que nos mueven a hacerlo todo por el pequeñuelo, lavarle, vestirle etc., impedimos el ejercicio de sus actividades propias y por tanto la expansión de su personalidad. Al niño se le debe ayudar a obrar y a expresarse, pero el adulto no debe nunca obrar en su lugar, Sino cuando sea absolutamente necesario.

Después de haber estorbado el desarrollo físico del niño eximiéndole de todo, impedimos su desarrollo mental, saciándole de alimento intelectual; pretendemos modelar según nuestras ideas y no advertimos que le perjudicamos. En cuanto se le deja expedito el camino de la expansión, el niño demuestra una actividad sorprendente y una capacidad verdaderamente maravillosa para perfeccionar sus actos.

b. **Dos modificaciones imprescindibles.**- Los cuidados del adulto han de ser una ayuda y no un obstáculo para la actividad infantil; el ambiente ha de modificarse de modo que sea un incitante para el niño.

La misión del adulto respecto al niño es remover los obstáculos que oponen a su desarrollo, ponerlo en condiciones favorables para el ejercicio de sus actividades, facilitando una expansión libre y armoniosa conforme a las leyes de la vida.

³⁰ MONTESSORI, María. Ideas Generales sobre mi Método. Edit. Losada. Bs. As. - 1965

Por mucho tiempo no hemos entendido qué condiciones debe ofrecer el ambiente favorable al desarrollo infantil. En la *Casa de Bambini* se ha abolido el banco escolar, verdadero instrumento de tortura; de allí no debe el niño estar quieto, escuchando lecciones. Se ha abolido también la cátedra; explicar lecciones no es la principal función de la maestra. Esas modificaciones materiales son símbolo de una transformación más profunda; dejando al niño libre, para que obre según sus tendencias naturales, sin sujeción obligada ni programa alguno.

La clase se trueca en una Casa de niños, que se amuebla con enseres adaptados a la estatura y a las fuerzas del niño. Provista el aula de estos muebles pequeños y de buen gusto, debemos encaminar la actividad del niño a usarlos todos, a llevarlos de una parte a otra, armarlos nuevamente después de haberlos descompuesto a quitarles el polvo. De este modo los niños limpian sus enseres, los ordenan, los cuidan con cariño: todo esto lo hacen con verdadero placer y así desarrollan preciosas actividades, Estamos lejos del aposento en que al niño que alarga la mano para tocar algo se le dice: ¡Estáte quieto! ¡No toques esto!

- c. **Desarrollo espontáneo.**- *El* adulto no puede guiar al niño paso a paso en su desenvolvimiento, porque no es él, sino la naturaleza la que determina las diversas aptitudes que han de manifestarse según la edad. *En la Casa dei Bambini* es la maestra la que guía al niño para que tome y use determinados objetos, donde el niño elige un objeto y lo usa según le dicte su espíritu creador.

Para dejar en libertad de acción, al niño es necesario preparar en un ambiente adaptado a sus necesidades. El local debe, ser espacioso para que la circulación resulte fácil. Con un material apropiado, y con la libertad de sus movimientos, el niño trabaja activamente, acuciado por una necesidad interna. Él se empeña en llenar su cubo con arena o piedritas, no una vez sino a veces centenares de veces; no admite que hagamos el trabajo por él. El objetivo del niño es desarrollarse; de ahí la repetición tan reiterada de un mismo acto.

- d. **Papel de la maestra.**- Se reduce a mantener el salón en perfecto orden e iniciar gradualmente al niño en el uso del material didáctico. Ese material: no es un auxiliar de la enseñanza para que los niños entiendan mejor las lecciones de la maestra; tampoco debe servir para lecciones objetivas, de antiguo estilo. La maestra es el lazo de unión entre el ambiente y el niño.

Privado de guía el niño es desordenado en sus movimientos; en vez de reducirlo a la inmovilidad hay que ayudarlo a adquirir imperio sobre sus músculos; éste es el objeto de la educación motora. Para obtener esa educación se multiplican los ejercicios de vida práctica, relativos al cuidado de la persona, como sentarse bien, vestirse, abotonarse, coger un objeto, etc., o al aseo del cuarto de habitación. '

Enseñar a moverse es la clave para obtener en clase la disciplina y el orden. La perfección del movimiento, se alcanza con la repetición. A la educación de los movimientos se dirigen los ejercicios gimnásticos, los únicos que requieren la intervención constante de la maestra y la colaboración de grupos de niños. Uno de estos ejercicios consiste en andar sobre una línea trazada en el suelo; tiene por objeto aprender a guardar el equilibrio, y perfeccionar el andar. Otro ejercicio que requiere la perfecta colaboración de todos los niños es el del silencio. Consiste en el esfuerzo gradual de cada niño para lograr, a la vez que sus compañeros, guarde una inmovilidad completa

durante un tiempo determinado; como todo sonido o rumor deriva de algún movimiento, la característica de este ejercicio es el silencio.

- e. **Material Didáctico.**- El mismo Itard y Seguin, perfeccionando y ampliando, los materiales educativos ha sugerido mejorar su elaboración para los niños con problemas psíquicos, nerviosos y deficientes; para favorecer el desarrollo intelectual.

El niño escoge libremente el material y lo usa indefinidamente según sus aficiones. La maestra sólo interviene para dar al niño indicaciones sobre el uso del material o cuando ve que el educando se desanima o necesita consejo: Los elementos principales del material son los siguientes:

Tres series que constan cada una de diez cilindros, que se insertan en agujeros perforados en tres bloques de madera. En una serie, los cilindros van disminuyendo en diámetro; en otra, en altura; en la tercera, en diámetro y altura a la vez. El ejercicio consiste en sacar los cilindros de un bloque, mezclarlos y ponerlos nuevamente en su sitio. El material es autocorrectivo; si hay algún error, el último cilindro no se puede insertar o queda mal en su hueco; en este caso es necesario hacer otro ensayo.

Tres series de cuerpos geométricos de dimensiones creciente, así:

Diez cubos de madera de color de rosa: los tamaños varían de un centímetro a diez centímetros de lado con ellos se construye una torre; diez prismas de madera de color oscuro, de igual longitud pero de corte distinto; sirven para fabricar una escalera; dos series de diez listones cada una; la longitud de los listones varían de un decímetro a un metro; una de las series es de un solo color, la otra de dos. El niño esparce los listones sobre una alfombra y los coloca en seguida según su longitud. Aquí el error se comprueba solamente con la vista.

Para el ejercicio del tacto sirven: una tabla rectangular cuya superficie está dividida en dos partes: Una lisa, otra áspera; un cuadro de madera con tiras de papel áspero y suave en diferentes grados; series de telas de diversas clases que forman pares. Se facilita el trabajo del niño, vendándole los ojos.

Las Tablas de madera de igual tamaño, pero de maderas distintas; difieren en el peso. Sirven para comprobar el sentido básico.

Tablitas cubiertas con hebras de seda de matizados colores; hay dos juegos compuestas cada uno de sesenta y cuatro tablitas, distribuidas entre ocho colores distintos; cada color ofrece ocho matices. Se realizan dos clases de ejercicios: identificar colores iguales; establecer los matices de un color, un Armario con seis series de figuras geométricas ajustadas en tablas de madera. Se sacan las figuras de su ajuste y se vuelven a colocar en ellos; la identidad de forma en reconocer por la vista y el tacto. Unas tarjetas de cartón reproducen las figuras anteriores en tres formas: con figura llena, con contorno grueso y con contorno delgado; su destino es llevar a la formación de un concepto cada vez más abstracto de las figuras geométricas. En éstas series, como en las demás, cuando los niños se han familiarizado con alguna materiales, con la cual buscan en el medio, lo que constituye una excelente aplicación de sus conocimientos.

En cuanto a los sólidos geométricos: esfera, prisma, pirámide, cono y cilindro, el niño debe tocar, con los ojos vendados y al mismo tiempo debe dar su nombre.

Con las Cajas que producen sonidos distintos, se establecen pares de igual intensidad; se forma una gradación de intensidad.

Campanitas con los sonidos de la escala musical: tonos y semitonos. Se trata también de reconocer la identidad de los sonidos o de establecer la gradación de los mismos.

Se sigue un orden determinado en la presentación del material. Las presentaciones sucesivas se realizan así:

- Reconocimiento de identidades (formación de pares);
- Reconocimiento de contrastes (distinguir los términos extremos de una serie);
- Reconocimiento de semejanzas (establecer gradación entre los términos de la serie).

Las preparaciones externas que ayudan a la concentración son:

- Aislamiento del sentido (vendar los ojos para el ejercicio, del tacto).
- Aislamiento del estímulo (presentar sólo el objeto que ha de ser observado).

- f. **La lección de tres tiempos.**- En esa lección la misión de la maestra no puede ser más sencilla: enseñar el nombre exacto de cada objeto estudiado.

Primer tiempo: dar el nombre exacto del objeto. Dice al mostrar un color: Este es el rojo, éste es el *azul*.

Segundo tiempo: cerciorarse de si el niño ha comprendido. Refiriéndose a los colores dice: Dime el rojo. Dime el azul.

Tercer tiempo: averiguar si el niño ha retenido el nombre. Al mostrar un color dice: ¿Cómo se llama éste? ¿Y éste?

La lección de los tres tiempos es rigurosamente individual y tiene el carácter de una conversación íntima entre la maestra y el niño. Merced a estos ejercicios las imágenes mentales se forman con claridad; el niño adquiere cualidades de observación y juicio.

- g. **Libre uso del material.**- En el uso libre del material advertimos las cualidades nativas del niño: deja entrever una personalidad que tiende a desenvolverse; manifiesta iniciativa y constancia al escoger su propio trabajo, al cambiarlo, según sus necesidades, al persistir en él; se muestra capaz de esfuerzo; no se arredra por las dificultades sino que más bien las busca y las vence con alegría.

El material permite al niño: identificar, diferenciar, clasificar las más variadas sensaciones; la aptitud mental adquirida de este modo lleva al niño a explorar el ambiente para descubrir allí algo que guarde relación con sus adquisiciones. El lenguaje viene a fijar por medio de palabras exacta las ideas que la inteligencia se ha asimilado.

Así preparados, los niños aprenden en corto espacio de tiempo, a veces en unos días, a escribir o calcular. Esto obedece a que, la mente y la mano se han adiestrado en escribir; y las ideas de cantidad, de identidad, de diferencia y graduación, que forman la base, de todo cálculo, se han madurado en el niño.

En el método ordinario de escritura se sigue una progresión; se empieza con palotes, se continúa con curvas y se acaba con la letra entera; ha habido un análisis del signo alfabético. Aquí se analizan los movimientos que ha de ejecutar la mano; adquiridos éstos, la escritura viene como por ensalmo. Los niños tocan repetidas veces las figuras de las letras; así se forman los músculos para trazarlas. Con el lápiz trazan los contornos de una figura geométrica y luego la llenan con rayas; de este modo adquieren dominio sobre su mano. Mientras el niño toca los contornos de una letra, la maestra aplica la lección de los tres tiempos; así se graba la letra. Al cabo de poco tiempo al oír

una, palabra, como *mano*, distingue fácilmente los sonidos y los reconoce en un alfabeto movable. Diversos juegos de lectura le harán vencer las últimas dificultades.

Por lo que toca al cálculo, los listones dan la intuición y muestran la constitución del número. Juntando o separando estos listones tenemos realizadas la suma y la resta. Hay bolillos que se agrupan en una caja según ciertos números inscritos; así se ven las unidades separadas. Las cifras se aprenden al mismo tiempo que las letras del alfabeto.

- h. La Pretendida maldad del niño.-** Las tendencias que nosotros los adultos llamamos malas en el niño, a menudo no son más que aquellas que nos molestan porque no comprendemos sus necesidades. Le imponemos al niño una quietud imposible y lo llamamos malo porque se mueve. Le prohibimos tocar alguna cosa cuando todos los impulsos de su naturaleza lo llevan a ello, lo llamamos *desobediente* porque la toca. Esa maldad desaparecerá cuando ofrezcamos al niño un medio adecuado para su desarrollo y lo dejemos en libertad de usarlo.

Estos son los dos factores de éxito adecuada organización del trabajo en el ambiente y correcta libertad de acción del individuo. La organización, del trabajo produce la satisfacción beneficiosa y tranquila. Sin esta organización la libertad del niño no tendría en qué ejercitarse y correría a su ruina

3. CRÍTICA A LA ESCUELA ACTUAL.-

El empirismo, la ciencia y la psicología experimental, pretenden reformar la escuela, en todos sus aspectos:

- a. La disciplina base fundamental de la Educación.-** La primera exigencia, será naturalmente la disciplina; mediante la persuasión y la reflexión y no puede ser de otro modo. El arte del maestro consiste en que aquella asamblea de niños que él ha formado, lo siga con la mente, comprenda lo que él dice y aprende.
- b. La ciencia ha entrado en la escuela.-** La medicina ha descubierto allí escoliosis, miopía, anemia, neurastenia, surmenage. Con todo, ha visto en el niño una víctima del régimen escolar. En vez de precaver el mal, quiere aliviarlo. Respecto de la escoliosis, por ejemplo, busca la posición precisa en la cual un niño pueda permanecer sentado largo tiempo sin peligro para la columna vertebral.

4. LOS GRANDES PRINCIPIOS MONTESORIANOS.-

- a. El método Montessori es ante todo un sistema de autoeducación.-** En el niño hay impulso innato hacia la actividad. De continuo se siente llevado a ayudar a las personas grandes en las más diversas ocupaciones; pero su concurso no es aceptado. Sus pies carecen de firmeza; su mano es vacilante; sus ojos no le proporcionan datos suficientemente fidedignos. En esa situación la madre, cariñosa o la nodriza compasiva le prestan una infinidad de servicios. ¿Qué resulta de ello? Lo mantienen en su estado de inferioridad y dependencia. Es preciso que el niño pueda moverse libremente. Esto no quiere decir que ha de poder hacer todo lo que se le antoja. Los actos nocivos para él

o sus compañeros han de impedirse y prohibirse. El niño verdaderamente libre no es aquél que se deja llevar de sus caprichos, sino aquél que ha establecido orden en su interior. Los niños que gritan, riñen, se vuelcan por tierra, no se comportan como niños libres sino cómo niños desordenados, cuyas fuerzas se gastan inútilmente, son disciplinados mediante la persuasión y la reflexión.

b. Atribuye una importancia excepcional a la concentración mental.- Al llegar a la casa de Bambini hay niños que se muestran inquietos de fijar su atención a cualquier cosa: en media hora han recorrido todo el material sin que al parecer nada haya sido de su agrado. Pero al cabo de algún tiempo cobran un interés particular por un ejercicio: lo hacen la primera vez como al acaso; se asombran ellos mismos del resultado obtenido y con un interés creciente lo repiten un gran número de veces. Desde el momento en que se concentran puede decirse que empieza su educación. Al referir un caso singular de concentración dice la Dra. Montessori: "Parecía como si en una solución saturada se hubiese formado un punto de cristalización, en torno al cual toda la masa se reunía en cristal. Una vez producido el fenómeno de la polarización de la atención, todo cuanto existía de un modo desordenado en la conciencia del niño, parecía como si se fuera organizando en una creación interna. Este fenómeno se presenta como la iniciación normal de la vida interior de los niños.

c. La Dra. Montessori ha establecido un material autoeducativo y autocorrectivo.- Para progresar en su expansión, el niño, libre para manifestar una actividad debe encontrar en el ambiente algo organizado en relación con su disposición interna. Todo el secreto de libre desarrollo del niño está en organizar los medios necesarios, para su nutrición interna. En la satisfacción de un impulso interno, de una hambre interior empieza a organizarse la manifestación de la personalidad del niño. El verdadero y único problema está en ofrecer al niño el alimento que necesita. En esa alimentación espiritual demuestra el niño: constancia en el trabajo, obediencia y suavidad de carácter.

El ambiente debe contener los medios que permitan la autoeducación. Estos medios han de ser el resultado de un estudio experimental necesariamente largo. La antigua pedagogía partía del concepto de una personalidad receptiva que debía recibir una enseñanza y ser formadas pasivamente; esta nueva orientación parte del concepto de una personalidad activa que debe desarrollarse a través de una serie de reacciones provocadas por estímulos sistematizados y determinados experimentalmente.

El material contiene el control del error. Para que se produzca un proceso de autoeducación, no basta que el estímulo reclame una actividad, es preciso que la dirija; el material debe favorecer la comprobación. Si el niño no encaja bien los cilindros, es imposible encajar el último; hay un control mecánico; si no coloca bien los listones, su ojo, educado, en el reconocimiento de dimensiones, verá el error.

El material ha de ser determinado en cuanto a la cantidad y en cuanto a la calidad. El exceso del material retrasa el progreso; la insuficiencia del mismo no permite llegar a la madurez, a la abstracción.

Debe considerarse el material como un punto de partida; él proporciona un ejercicio de la actividad suficiente para madurar un estado psíquico superior de observación y abstracción. Es como una escala que ayuda al niño a subir a un grado superior de cultura.

El material de la antigua escuela es un auxiliar del maestro para hacer, comprender sus explicaciones; el material didáctico es un Instrumento destinado a ejercitar espontáneamente las energías internas. Los niños

escogen los objetos que prefieren, siendo esta preferencia dictada por las necesidades internas de su crecimiento psíquico. Cada niño se entretiene con el objeto elegido todo el tiempo que, quiere y esta voluntad corresponde a la necesidad de maduración del espíritu, maduración que requiere un constante y largo ejercicio. Ningún maestro sería capaz de adivinar las necesidades íntimas de cada discípulo, ni el tiempo que cada uno necesita para alcanzar determinado, grado de maduración; pero, dejando, libre, al niño todo esto se revela claramente bajo la guía de la naturaleza.

El niño y el adulto no propenden, a lo mismo con su ejercicio. El adulto, cuyo organismo está ya, formado, tiende a obtener un resultado con el menor desgaste de energía. El niño que necesita formarse un organismo, tiende a repetir, un ejercicio un gran número de veces, para fortificar y adiestrar sus músculos

- d. **La Casa dei Bambini debe tener su ambiente físico o moral propio.**- En lo físico se recomienda un mobiliario ligero que pueda trasladarse fácilmente. El conjunto, debe producir una impresión de belleza artística. Belleza aquí no es superfluidad, sino gracia y armonía de líneas y colores. Se dan a los niños platos de loza, vasos de vidrio y vajilla frágil. Estos objetos son los delatores de los movimientos rudos, equivocados; con ellos se esmeran los niños en no tropezar, en andar con cuidado.

El ambiente moral está hecho de amor, de serenidad y de calma para permitir al ser interior del pequeño una libre expansión. Esta atmósfera de calma es la mejor condición para que la personalidad pueda desarrollarse.

- e. **La maestra montesoriána ha de ser psicóloga y creativa.**- La posibilidad de observar como un fenómeno natural y como una reacción experimental el desarrollo de la vida psíquica del niño, transforma la escuela en una especie de gabinete científico para el estudio psicogenético del hombre.

La maestra de nuevo estilo en vez de aprender a explicar debe aprender a crear, en vez de enseñar debe observar y analizar las actitudes positivas y negativas del niño.

La cualidad fundamental de la maestra es saber orientar y guiar. Para adquirirla es preciso estar informado; si los fenómenos no se ven, es posible que no haya sido motivado. El que comienza a ver empieza a interesarse y este interés es la fuerza motriz que crea el espíritu científico. Así como en el niño ordenarse interiormente es el punto de cristalización alrededor del cual se va determinando toda la forma psíquica, así también el interés por el fenómeno observado será para la maestra el centro alrededor del cual se formará toda su nueva personalidad.

La cualidad de observar lleva consigo otras cualidades secundarias, como la paciencia. Con respecto al hombre de ciencia, el profano aparece no sólo como un ciego - nada ve de lo que le muestran en un telescopio o un microscopio sino también como un impaciente. La paciencia supone el dominio de sí mismo.

El sabio es humilde: frente a la verdad no tiene prejuicios; se somete a lo que le dicen los hechos, aunque vayan en contra de una opinión acariciada por largo tiempo.

En el estudio del maestro hay algo más que un interés por el fenómeno; de las manifestaciones psíquicas del niño, él obtiene revelaciones luminosas sobre su propio ser, y su sentimiento vibra por el contacto de otras almas con la suya. Cuando el objeto de estudio y el que estudia llegan a fundirse en una

misma cosa, la vida espiritual del hombre se puede refundir con las virtudes sí del hombre de ciencia. Entonces la ciencia puede convertirse en sabiduría y mancomunar la verdadera ciencia positiva con la verdadera ciencia de los santos.

La mirada de la maestra debiera ser exacta como la del hombre de ciencia. Como científica debe realizar con exactitud un trabajo consistente en rigurosas observaciones. Para conquistar esta actitud es necesario un prolongado ejercicio y una vasta observación de la vida bajo la dirección de las ciencias biológicas. Como espiritual, su actitud debe ejercitarse sobre el hombre, que con el dominio de la mente puede desarrollarse libremente sin mayores dificultades.

5. JUICIO CRÍTICO.-

El gran mérito de la Dra. Montessori ha sido traducir las teorías puras de la libertad, tan manoseadas desde Rousseau, en práctica gozosa, y haber vuelto a colocar al niño en el centro de la escuela. El alumno es el que debe desarrollarse a sí mismo; el maestro es guía y auxiliar. El desarrollo intelectual del niño parte del mismo niño. Ciertamente es que las materias que él debe asimilarse vienen de fuera; él debe digerirlas hacerlas propias por un trabajo que sólo él puede producir.

a. **Material Montessori.**- Se conoce que los materiales didácticos inventados por la Dra. Montessori es variado, destinados a realizar la educación sensorial de los niños deficientes. Pretenden muchos pedagogos que un niño normal puede desarrollar perfectamente sus sentidos sin auxilio de esos artefactos por el mero contacto con las cosas que le ofrece la naturaleza. De ahí él que ese material tenga sus panegiristas y sus detractores.

b. **Cultura de la Imaginación.**- "Contar a los niños, leyendas sin tón ni són es tan ridículo como seguir empleando con ellos el necio lenguaje de los niños. Los árboles de Navidad y las fiestas de San Nicolás sirven más para nuestra diversión que para la de los niños y nos despechamos cuando dejan, de ser engañados".

La imaginación del niño se debe desarrollar en forma científica, sin engañar con la fantasía que en la educación tradicional se viene dando,

c. **La disciplina montessoriana.**- "Ni premios ni castigos". Tal es la consigna. En el reglamento estipula que la disciplina es la base de la cultura educativa, de allí que se señala que la disciplina es básica la formación de la personalidad del niño, por lo que constantemente se debe disciplinar en los:

- Que se presenten desaliñados o sucios;
- Que lleguen tarde a sus clases
- Que no cumplan con sus trabajos educativos
- Que son desordenado

No hay libertad sin orden y disciplina. La posición de la Dra. Montessori es exigir la disciplina consciente en la escuela pública, una libertad de acción trasladada al mundo social que trascenderá con mayor efecto en la sociedad

FEDERICO FROEBEL

1. REFERENCIA BIOGRÁFICA.-

Su vida fue muy agitada, pero estuvo inspirada esencialmente por el amor al niño y a la naturaleza sus dos grandes pasiones. Augusto Guillermo Federico Froebel, nació en Turingia (Alemania) en 1782. Hijo de un pastor protestante, quedando huérfano de madre a los pocos meses. Su primera infancia fue triste por el carácter riguroso de su padre y su temperamento melancólico y ensoñador. Estas circunstancias variaron a los 10 años, al ser puesto al cuidado de su tío materno el pastor Hoffmann, quien lo atendió afectuosamente. A los 15 años empezó a trabajar como aprendiz con un inspector forestal, pero al poco tiempo disgustado del trabajo, se dedicó al estudio universitario y a actividades muy diversas, hasta que a los 23 años da con su vocación esencial, la de educador llevándole a conocer la obra de Pestalozzi en Iverdon, donde permaneció dos años. Después estudia en las universidades de Gotinga y Berlín: se presenta como voluntario contra las tropas invasoras napoleónicas y al fin, en 1816, se dedica a la educación de los niños, fundando una escuela llamada "Instituto general alemán de educación" sospechoso por sus ideas liberales tuvo que refugiarse en Suiza, donde concibió su idea más genial, la de la educación de la primera infancia.

2. CREACIÓN DE UNA INSTITUCIÓN: JARDÍN DE INFANCIA.-

A su regreso en Alemania fundó en Blakenburgo una "Institución para los niños pequeños" que al poco tiempo cambio por el nombre que le ha dado fama universal de Kidengarden o "Jardín de la Infancia" o "jardín de infantes" como se le conoce en los pueblos de la lengua española.

La institución tuvo gran éxito, pero Froebel sufrió dificultades económicas y luchas con sus colaboradores. La situación política de Alemania de carácter marcadamente reaccionario después de la Revolución de 1848, creyó percibir en la obra de Froebel ideas socialistas y ateas, y de un modo brutal prohibió el funcionamiento de los Jardines de Infantes en 1811. El efecto que este ataque produjo sobre Froebel, que tenía 70 años, fue tan terrible que le llevó a la muerte, acaecida en 1852. La obra de Froebel sin embargo continuó difundiéndose en el extranjero gracias al apoyo de la baronesa Marenholtz-Bülow, y después de 10 años pudo también introducirse en Alemania.

En Froebel influyeron grandemente las ideas de Schelling y de Krause, quién también influyo en la educación española con el movimiento Krausista citado anteriormente.

Las ideas pedagógicas de Froebel aparecen en su obra fundamental *La educación del hombre*, expuestas en una forma simbólica y abstracta que a veces hace difícil su comprensión. Como en Comen, como en Pestalozzi, predomina en Froebel una visión mística y humanitaria, que sirve de inspiración a toda su obra. Este pues no es una cosa mecánica, puramente didáctica, sino que esta subordinada a una concepción superior, que se puede reducir en Froebel a las ideas de Dios y de la naturaleza entendiendo por ésta no la meramente física, sino la naturaleza total, la unidad de todo lo creado, tanto en el aspecto físico como en el espiritual, la cual, en último término, constituye la divinidad. Por Froebel la educación consiste en "suscitar las energías del hombre como ser progresivamente conciente, pensante e inteligente, ayudar a manifestar con toda pureza y perfección con espontaneidad y conciencia, su ley interior, lo divino que hay en él". LA educación para él es ante todo desarrollo completo de las energías latentes con

una finalidad humana. “El fin de la educación es el desenvolvimiento de una vida fiel a su vocación sana, pura y por lo tanto, santa. “La educación ha de adaptarse, a las etapas del desarrollo del hombre, reconociendo el valor de cada una de ellas y particularmente de la infancia. “No sucedería así [no habría violencia interior] si los padres consideraran al niño en relación con las sucesivas edades y etapas de la vida, sin pasar por alto ninguna de ellas; si tuvieran sobre presente que la energía y la perfección de desarrollo en cada periodo dependen de ellos, y cada uno de los periodos anteriores...., ni el niño, ni el muchacho ni aún el hombre deben tener otra aspiración que la de ser en cada periodo de la vida lo que este periodo exige”³¹. De aquí el cuidado y el respeto que ha tenerse con el niño desde el primer momento de su vida, desde su nacimiento. La gran aportación de Froebel en haber visto anticipadamente lo que los sicólogos han descubierto después: que los primeros años de la vida son los decisivos en el desarrollo mental del hombre. Froebel se ha anticipado también ha su tiempo en otras ideas hoy comunes en la educación del niño. Entre ellas se encuentran las ideas de actividad y libertad, en las que insisten constantemente y que constituyen la esencia de su doctrina pedagógica. “El hombre desde que nace y empieza a desarrollarse debe aprender a trabajar y producir, a manifestar su actividad en obras exteriores”.

Todos los niños, todos los muchachos y jóvenes sin excepción alguna cualquiera que fuese su situación y su clase deberían emplear por lo menos una o dos horas diarias en un trabajo serio en la producción de objetos determinados. Esto es necesario sobre todo para la revelación de las tendencias e impulsos internos, y para su subsiguiente dirección. Respecto a la libertad dice Froebel: “En la buena educación, en la enseñanza adecuada, en la verdadera doctrina, la necesidad debe llevar a la libertad; la ley, a la propia determinación; la coacción a la voluntad libre; el odio exterior al amor interior”.

Otra de las ideas esenciales de Froebel, y que caracteriza su método de educación, es el valor que asigna al juego para la educación. Mientras que esta hasta el una obra esencialmente de esfuerzo, Froebel es el primero que reconoce toda la trascendencia educativa del juego. “El juego –dice- es el mas puro y espiritual producto de esa fase de crecimiento. Es aun mismo tiempo modelo y reproducción de la vida; total, de la intima misteriosa vida de la naturaleza en el hombre y en todas las cosas. Del juego manan las fuentes de todo lo bueno....., el niño que juega tranquilamente, con espontánea actividad resistiendo la fatiga, llegará a ser de seguro un hombre también activo, resistente, capaz de sacrificarse por su propio bien y por el de los demás”, para Froebel la escuela tiene una función social a la par que individual el desarrollo de las energías del niño y de la conciencia del grupo y de la colectividad. Pero la escuela ha de parecerse lo más posible a la vida; en ella deben reinar también la actividad y la libertad. No se crea que la escuela contradice la espontánea actividad del niño. La acción bien dirigida de la escuela que ha de tender precisamente a fortificar las ideas intimas y espirituales de los alumnos, hace que estos se sientan más libres se muevan con mayor soltura en la vida. El buen escolar no anda encogido y con la cabeza baja: debe estar alegre, dispuesto sano de cuerpo y de alma. No hay antagonismo entre la escuela y la vida.

Pero la creación genial de Froebel, es como se ha dicho, la del kindergarden. Y a su madre indica el sentir de su creación como un jardín donde se cultivan las plantas que son las almas de los niños. En aquel lo esencial es la actividad infantil que se manifiesta como juego. Aunque él mismo dio ciertas apariencias simbólicas a la actividad y medios de comunicación no les asigno en cambio el carácter rígido y cerrado que el jardín de infantes ha adquirido

³¹ LUZURIAGA, Lorenzo. Historia de la Educación y la Pedagogía. Edit. Lozada. Pág. 199

posteriormente en algunas instituciones. Los tres elementos esenciales del jardín son: los dones y ocupaciones, la jardinería y el cuidado de animales y los juegos y cantos. Los dones son, como se sabe, como la pelota, como el cuerpo más simple que existe; el segundo es una esfera de madera y un cubo; el tercero un exaedro dividido en 8 pequeños cubos: y los restantes son divisiones del exaedro en tablillas y cubos. Las ocupaciones se refieren al trenzado, plegado y recortado. Pero también son interesantes los cantos que acompañan a estas actividades y que el mismo recogió en su libro *cantos de la madre* compuesto de poesías y canciones adaptadas a los niños. Froebel sin embargo no ha escrito una obra sistemática sobre el jardín de infantes “¿En que se diferencia Froebel – Pregunta Johannes Prüfer- de todos los demás pedagogos?” y responde: “simplemente en que no solo nos ha legado –como los otros- escritos e instituciones sino también algo de desacostumbrado, es decir, un gran conjunto de medios de juego y ocupación. El material froebeliano de juego y ocupación, a pesar de su riqueza, no puede aparecernos como algo concluido, sino más bien como una semilla que debe brotar y crecer en el alma de los hombres tanto en la de los niños, en la de los adultos”

Y este es también para nosotros el valor de la obra de Froebel su gran contribución al desarrollo del niño por medio de la actividad y el juego. Claro es que en él, como es todos los educadores hay ciertas ideas de valor puramente histórico, como el sentido simbólico que atribuye a sus dones y juegos así como su tendencia a la simplificación y el silencio. Pero se puede prescindir de ellas, y ver solo que hay de permanente en sus ideas y métodos. En ese sentido, Froebel quedará como el clásico por excelencia de la primera infancia. Su psicología era sin duda pobre; en su tiempo no se conocía la vida anímica del niño como hoy la conocemos, pero sus intuiciones previeron mucho de lo que después ha descubierto la psicología de nuestro tiempo. Terminemos con estas palabras suyas, que dan idea del valor que reconocía a la infancia: sepamos ver al hombre en el niño, consideremos la vida del hombre y de la humanidad en la infancia. Reconozcamos que el niño es el germen de toda la actividad futura del hombre”.

3. JUICIO CRÍTICO.-

- La orientación pedagógica de este autor sigue la misma dirección anterior, aunque con caracteres propios, a diferencia de la creación de Kinder Garden de María Montessori.
- En el aspecto pedagógico no ha dado mayores aportes que la Dra. María Montessori.
- La Institución creada en su época ha tenido bastante auge a nivel mundial.

EL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE JUAN JACOBO ROUSSEAU

1. REFERENCIA BIOGRÁFICA.-

Suiza (Ginebra) 1712- 1778, Huérfano de madre al poco tiempo de nacido, fue criado por su padre. No tuvo una educación formal. A los 10 años estuvo a cargo de un tutor por dos años. Trabajó en la oficina de un notario. Fue aprendiz de grabador, trabajo en un puesto y otro abandonado, luego Ginebra, para deambular durante varios años por Francia e Italia. Fue también criado, secretario y tutor. Solo en 1749 definía su vocación de escritor, al ganar el premio otorgado por la Academia de Dijon con un ensayo en que sostenía que "No habían contribuido el progreso de las artes y de las ciencias a la purificación moral".

En 1752 presentó el ensayo denominado "Discurso sobre la desigualdad de los hombres" En 1755, escribió un artículo para la enciclopedia de Director titulado "Economía Política"

En 1761 escribió su novela "Julia o la nueva Eloisa" y en 1762, "El Contrato Social" y el "Emilio".

"Emilio" produjo la reacción de esa época y fue considerado inmoral y revolucionario por el parlamento de París; la iglesia católica lo consideró hostil. Rousseau salió de Francia y volvió Suiza de donde también salió al ser condenada su obra por el Concejo de Ginebra; anduvo por Suiza e Inglaterra, regresando en 1770 a París, donde completó sus "Confesiones", escribió "Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia" y falleció, luego empobrecido, en 1778.

Sus ideas radicales se expresan en sus ensayos iniciales y se consolidan en "Emilio" y "El Contrato Social". Las ideas de que "el hombre es naturalmente bueno y la sociedad lo deprava", "las desigualdades que hay entre los hombres no son naturales sino debidas a la situación social", "Discurso sobre la desigualdad de los hombres", "la educación es un proceso natural y no artificial" (Emilio), "El gobierno se basa en un contrato implícitamente hecho entre ciudadanos y sus gobernantes en el entendimiento de que aquellos ceden parte de sus derechos individuales a cambio de la protección de la autoridad, el gobierno, por lo tanto, representa la voluntad general de la comunidad y no se puede justificar que imponga ley alguna que vaya contra esa voluntad". ("El Contrato Social"), constituyeron las bases de una filosofía social y moral que él propone que se aplique a la educación y la sociedad³².

2. CARACTERÍSTICAS DE SU PENSAMIENTO EDUCATIVO.-

Del análisis de "Emilio" se desprende las siguientes características de su planteamiento educativo:

- a. La educación en vez de centrarse en "lo que se enseña" (materia) debería centrarse en "quién es enseñado" (intereses del niño).
- b. El maestro no debe ser figura de autoridad sino de orientación apoyo.
- c. Lo primordial de la educación son las necesidades e intereses del niño.
- d. La función del maestro es lograr que las potencialidades se desarrollen de acuerdo a sus propias leyes, sin tratar de imponer algún patrón externo.
- e. La naturaleza del niño es intrínsecamente buena, no existe mal en el recién nacido. Es la acción del hombre la que todo genera.
- f. El desarrollo natural es el ideal y ha de evitarse cualquier interferencia.
- g. La educación debe buscar educar al hombre para sí mismo y no para nosotros.

³² ROSSI QUIROZ, Elías. Teoría de la Educación. Edit. PROPACEB. Pág. 75

- h. La educación llamada pública, por no ser algo natural, debe desterrarse, la educación debe ser "individual".
- i. La educación individual protege al niño de los efectos dañinos de la sociedad corrupta y permitirá que su bondad innata se desarrolle como debe ser.
- j. Desarrollada como debe ser la "voluntad del niño", es decir, una "voluntad incorrupta", no habrá inconveniente en que luego entre a la sociedad, porque será impenetrable a las influencias perjudiciales.

3. ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN PARA ROUSSEAU Y CUALES SON LOS CONTENIDOS EDUCATIVO?.-

"La educación es un proceso natural no artificial, es un desenvolvimiento que surge de dentro no algo que procede de afuera. Se realiza por la acción de los instintos e intereses naturales, no por imposición de una fuerza externa".

Para Rousseau la educación es un proceso que se realiza de acuerdo con el desarrollo natural del hombre. Abarca desde la infancia hasta el final de la adolescencia. De 0 a 2 años con la madre (hay que evitarle que contraiga hábitos, algo que es artificial o natural); luego, viene la niñez de 2 a 12 años (segunda etapa) en la que hay que protegerlos de las influencias malignas y extrañas, en vez de enseñarles cosas para las que no está preparado. "No enseñar la virtud y la verdad sino a preservar de vicios el corazón y de errores el ánimo". No está listo para actividades plenamente mentales, aprende con experiencias; es época del dibujo de la medición, del hablar, del cantar; nada de Geografía, Historia, Idiomas, Literatura,

(Segundo Libro) que implican conocimientos verbales o simbólicos. Nada de enseñarles el deber, la obediencia, nada de castigos, debe depender más de la naturaleza que los hombres.

La tercera etapa es la de la primera adolescencia, (de 12 a 15 años). El niño tiene la mente abierta y dispuesta a explorar en ambiente en el que vive, aquí interviene la técnica del "descubrimiento" y la "resolución de problemas". El único libro que debería leer es Robinson Crusoe, para ayudarlo a resolver los problemas prácticos que se presentan.

Puede aprender una ciencia elemental, no de su tutor, sino de su propia experiencia en el mundo natural; algo de artesanía. A la edad de 15 años está listo para dejar de ser niño y entrar en una vida individual convertido en un ser pensante y eficiente.

Para convertirlo en un ser completo no queda sino convertirlo en un ser afable y sensible, es decir perfeccionar la razón por el sentimiento.

La cuarta etapa es la adolescencia entre los 15 a 20 años. Los contenidos que recibirá será los que se daban en ese entonces: Historia, Literatura, Artes, Estudios Sociales y Políticos. Para completar su estudio deberá hacer un viaje por Europa, comen en esa época. Ahora podrá entrar a la sociedad y ser capaz de enfrentarla.

Encontramos aquí que el modelo de hombre final y su educación no difiere del ideal en el siglo XVIII de lo que era un hombre formado liberalmente; lo nuevo de Rousseau, es que este tipo de educación ha sido propuesto hasta que el educando ha cumplido 15 años y que los métodos aplicados para lograrlo se centran en el niño y subrayan la participación activa de el proceso formativo.

4. FINES DE LA EDUCACIÓN.-

El fin de la educación es formar al hombre natural. Enseñarle a vivir, enseñarle a enfrentar la vida con libertad.

“La educación de hoy solo es buena para hacer dobles a los hombres; en apariencia preocupados por los demás pero en realidad interesados en sí mismos” (Emilio. Libro I).

“Es forzoso escoger entre formar un hombre o ciudadano” (Emilio. Libro I). Salen de estas dos formas contrarias según Rosseau, una educación pública y otra particular y doméstica. La idea de la educación pública podemos verla en la República que es un tipo excelente de educación pero no existe. Hoy la institución pública, no existe ni puede existir porque donde no hay patria no puede haber ciudadanos... nos queda solo la educación doméstica, la de la naturaleza” (Emilio. Libro I)

“El hombre verdaderamente libre solo quiere lo que puede y hace lo que le conviene”, de ello se derivan todas las reglas de la educación.

“Hay dos especies de dependencias: la de las cosas que nacen de la naturaleza y la de los hombres, que se debe a la sociedad”. Al respecto nos dice “como la dependencia de las cosas carece de toda moralidad, no perjudica a la libertad ni engendra vicios y como la de los hombres es desordenada, los engendran todos. Si algún modo hay de remediar esta dolencia de la sociedad, consiste en sustituir la ley del hombre y en armar las voluntades generales con una fuerza real, mayor que la acción de toda voluntad particular”.

“Hay que mantener al niño en la sola dependencia de las cosas y en los progresos de su educación seguir el orden de la naturaleza”.

5. SUJETOS DE LA EDUCACIÓN.-

El niño como sujeto de la Educación

El niño es el sujeto de la educación y debe ser educado de acuerdo a las etapas de su desarrollo natural. Debe ser rico por que “solo los ricos tienen necesidad de una educación natural que los haga aptos para vivir en todas las condiciones”. (Emilio. Libro I).

“Nace apto para aprender pero sin saber ni conocer nada. Sus primeras sensaciones pertenecen por completo al reino de los sentidos y solo distinguen en ellas la sed o dolor. Necesitan mucho tiempo para formarse hay que evitar que adquieran hábitos, debemos dejarlo libre al ámbito natural, permitirle ser el mismo y hacer las cosas según su voluntad”. Aprende sintiendo, mirando, escuchando, comparando con la vista, tacto olfato, etc. (Libro i).

La naturaleza quiere, según Rousseau, que antes que sea hombre sea niño. Su educación se da a través de un proceso natural que abarca desde el nacimiento hasta que se incorpora a la vida social.

¿QUIENES DEBEN REALIZAR EL TIPO DE EDUCACIÓN QUE PROPONE ROUSSEAU?

El primer educador debe ser la madre y no las “amas” a quien se solía entregar al niño para sus cuidados.

Luego, a partir de los 2 años, dicha tarea correrá a cargo de un tutor con las características que el exterioriza en su obra “Emilio”.

El educador para Rousseau es el que posibilita las oportunidades de aprendizaje, al permitirle el contacto libre con las cosas; el que lo aparta de todas las nociones de las relaciones sociales que exceden de su capacidad; el que no busca que enseñarle algo sino el que despierta en el educando la ambición y

necesidad por el aprendizaje; el que lo proporciona métodos para que el los aprenda cuando se desenvuelva mejor su afición; el que le orienta ha satisfacer sus necesidades; el que le permite adquirir todo género de instrumentos sin saber cual necesita; el que le hace ver que mas se aprende haciendo que leyendo o escuchando; el que le permite ejercitar su cuerpo, sus sentidos su espíritu y su razón; el que busca hacer un pensador que sea luego amante y sensible; el que le permite aprender a juzgar por si mismo con juicios firmes y a apreciar lo que le es útil y que posibilita que frente a ello no le convenza la opinión general; el que le ayuda a adquirir la virtud personal para que luego pueda conocer las virtudes sociales; el que le hace ver luego, como la sociedad deprava y pervierte a los hombres y como en ella encuentra sus vicios (esto en su época de adolescente); el que le enseña la sociedad pero sin entrar en contacto con ella; el que luego le prepara para que adquiera experiencias propias en el mundo que lo rodea para que al fin, al entrar en sociedad, pueda libremente y con sensatez reflexionar sobre el corazón humano y la conducta del los hombres.

6. LOS MEDIOS DE LA EDUCACIÓN.-

De "Emilio" pueden extraerse las siguientes ideas referidas a los medios de la educación.

- El método que debía emplearse para educar "es el de la naturaleza" que va "desde el país de las sensaciones hasta la última frontera de la razón pueril. Mas allá, es un paso del hombre".
- "Cada edad y cada estado de la vida tiene su perfección idónea".
- "Es importante que el niño aprenda a través del descubrimiento y de la resolución de problemas. Debe aprender por la experiencia".
- "El primer aprendizaje debe limitarse solo a cosas que están dentro de su propia experiencia y tienen significado para el".
- "No debe hacer nada por la obediencia sino por necesidad, nada de obligación o deber".
- "No debe dársele nada de cosas porque lo pide sino por que lo necesita".
- "No debe hablársele de seres morales ni de relaciones sociales porque pueden dañarlo".
- "Querer formar un niño empezando por hacerlo razonar es empezar por el fin, la naturaleza quiere que antes que sean hombres sean niños".
- "No debe enseñarle al niño, la virtud, ni la verdad, sino preservar de vicios el corazón y de errores el alma. "Dejemos al niño en el uso de la libertad natural".
- "Ejercitad su cuerpo, sus órganos, sus sentidos, sus fuerzas, pero mantened ociosa su alma cuanto mas tiempo fuera posible".
- "Dejad que madure la infancia en los niños".
- "Es mas importante que el niño sea bueno que sabio".
- "Debe difundirse en el niño el deseo de aprender que luego todo método será bueno". Los libros son los instrumentos de su mayor desgracia.

7. JUICIO CRÍTICO.-

- a. Rousseau planteó una concepción filosófica de la educación que constituyó la amenaza más importante a la educación predominante hasta esa época.
- b. El para qué y el qué de la educación presentan en su propuesta un cambio radical en el fenómeno educativo. La intencionalidad de la educación es otra, responde a los intereses y necesidades del educando; se propone el cambio de la direccionalidad existente hasta ese entonces de una educación prevista para

- ser impuesta al educando por una educación que se va realizando en la medida que el educando, en respuesta a sus intereses y necesidades, va aprendiendo por su propia experiencia. Los contenidos educativos hasta los 15 años son por lo tanto totalmente distintos a los predominantes en esa época.
- c. La concepción Rousseauiana al cambiar al maestro por el alumno en el protagonismo del proceso educativo, violentó una relación enseñante – aprendiz que predominó durante siglos y con ello contribuyó al surgimiento de métodos en los que el niño sería el actor principal de su educación.
 - d. Sus aportes constituyen la fuente a la que acudieron los filósofos pedagogos y teóricos de la llamada “Escuela Nueva”. Con el se inicia el llamado “Modo Progresista” de la educación.
 - e. Rousseau es, sin embargo, objeto de críticas que no obstante, no disminuyen la balanza a su favor. Se le critica el hecho de haber planteado una educación de elite, la economía, ya que el consideraba que solo los niños ricos debían ser educados. Se le critica también el proponer un tipo de educación que desconoce que el fenómeno educativo es un fenómeno social y que de ninguna manera puede ni debe darse al margen del contexto social en el que se realiza. Su propuesta educativa de una educación desligada de la sociedad es por lo tanto utópica e ideal. El considerar que la acción del docente, que aísla a su alumno de su sociedad para evitar que esta la contamine, puede ser totalmente neutra, es también irreal e imaginario porque todo docente es un ser social y por lo tanto su acción refleja, consciente o inconscientemente los valores, comportamientos, intereses y necesidades sociales.
 - f. Por ultimo, muchos sostienen que generalizar el tipo de educación propuesto por Rousseau, en sociedades preocupadas por extender la educación a la mayor parte de la población, es prácticamente imposible.

EL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE EMILIO DURKHEIM

1. REFERENCIA BIOGRÁFICA.

Emilio Durkheim nació en el pueblo de Espinal, en la localidad de Alsacia (Francia), en el año de 1858, Sus estudios los hizo en colegios religiosos, graduándose como maestro en la Escuela Normal de Paris.

Viajo a Alemania, estudió economía, folklore y antropología cultural.

En 1887 fue profesor en la Facultad de Letras de Burdeos y luego paso a la universidad de Paris, fundando el "Anuario Sociológico".

Durante toda su vida enseñó pedagogía y sociología al mismo tiempo.

En la Facultad de Letras de Burdeos, desde 1887 hasta 1902 consagro siempre una hora semanal al curso de pedagogía. Después de 6 años pasó a la Universidad de la Sorbona, para hacerse cargo de la Cátedra de Sociología y Filosofía.

"Hasta su muerte se consagró a la pedagogía, por lo menos una tercera parte de su tiempo y con frecuencia, dos terceras partes de su enseñanza, a cursos públicos, conferencias para los miembros de la enseñanza primaria y cursos a los alumnos de la Escuela Normal Superior de Paris. Murió en 1917³³.

Entre sus obras tenemos:

- "Elementos de Sociología". (1889)
- "La División del Trabajo Social". (1893)
- "Las Reglas del Método Sociológico" (1895)
- "El Suicidio". (1897)
- "Las Formas Elementales de la Vida Religiosa". (1912)
- "Educación y Sociología" (1912). Traducida por Gonzalo Cataño en 1956.
- "La Educación Moral". (1922)
- "Pragmatismo de la Lógica Social" (1955), obra publicada póstumamente en base a las notas recogidas por sus estudiantes en la Universidad de la Sorbona durante los años 1913 y 1914.

En su obra "Las Reglas del Método Sociológico", Durkheim insiste en la necesidad de realizar un estudio científico de las relaciones humanas. Pide que los hechos sociales sean tratados como cosas o como objetos del mundo externo; si no se estudia así, decía, cada sociólogo no estudiara objetos sino lo que el piensa que constituyen las relaciones sociales y este punto de vista personal hará que la Sociología retorne a su punto de partida... la especulación y la metafísica. La sociología entendida de esta manera no será individualista ni comunista ni socialista en el sentido que habitualmente se da a estas palabras.

En su obra la "División del Trabajo Social", afirmaba que nuestro primer deber es crear una moral.

Decía que la ciencia nos puede ayudar a encontrar el sentido hacia el cual debemos orientar nuestra conducta. Se oponía al método teológico. Se basaba en el funcionalismo según el cual las instituciones y los fenómenos sociales contribuyen a mantener el "todo" social.

En su obra "El Suicidio" de lamentaba de que la sociología no hubiera pasado aún la era de las construcciones y de las síntesis filosóficas ".

Si la sociología quiere corresponder a las esperanzas que han sido puestas en ella, es necesario que el sociólogo en lugar de complacerse en meditaciones

³³ ROSSI QUIROZ, Elías. Teoría de la Educación. Edit. PROPACEB. Pág. 81

metafísicas sobre las cosas sociales, tome por objeto de sus investigaciones grupos de hechos de los cuales se pueda decir donde comienza y donde termina.

Demostró que los hechos sociales “sui géneris”, o sea únicos, específicos e inconfundibles. Señalaba que la sociología debía urgentemente dar una moral al pueblo y no solamente una moral sino también una doctrina, una explicación del hombre. No era posible contentarse con los resultados parciales a las cuales pueden conducir las investigaciones sobre grupos de hechos netamente circunscritos.

Definió la sociología como la ciencia de los hechos y de las instituciones sociales

2. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE SU PENSAMIENTO EDUCATIVO:

- a. Emilio Durkheim abordó la Educación por el lado desde el cual se la considera como un hecho social. Su doctrina de la sociología tiene como elemento a la Educación. Señaló que la educación era una cosa eminentemente social.
- b. La educación, según Durkheim, “es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social, tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que le exigen la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado”. Afirmaba que la Educación era la socialización de la nueva generación.
- c. Planteó que cuando se miran los hechos tal como son y como siempre han sido, salta a los ojos que toda educación consiste en un esfuerzo continuo que sirve para imponer a los niños maneras de sentir, de ver y obrar a las cuales se habría llegado espontáneamente. Esta presión de todos los momentos que sufre el niño es la presión del medio social que tiende a modelar a su imagen, del cual los padres y maestros no son sino representantes y los intermediarios.
- d. Sostuvo que la educación lejos de tener como único y principal objeto al individuo y sus intereses, es sobre todo un conjunto de medios con los cuales la sociedad recrea permanentemente las condiciones de su existencia.
- e. Respecto a la naturaleza de la educación expresaba que no hay ninguna sociedad en la cual el sistema de educación no presente un doble aspecto: esta es a la vez una y múltiple. Señala que hay tantas clases de educación en una sociedad, como medios distintos hay en la misma. “La educación varía de una casta a otra”. Cada profesión constituye un medio sui generis que reclama aptitudes particulares y conocimientos especiales, en los que predominan ciertas ideas y un modo particular de preparación.
- f. La educación, a partir de cierta edad, ya no puede seguir siendo la misma para todos los sujetos a quienes aplica. Esta varía de acuerdo al ambiente socio – cultural de la comunidad.
- g. La educación no solo se limita a desarrollar el organismo individual en el sentido indicado por la naturaleza. Ella crea en el hombre un ser nuevo, el “ser social”.
- h. La educación responde antes que nada a necesidades sociales.
- i. La educación, en cuanto a acción, es agente externo y colectivo que hace posible la transmisión cultural.
- j. Es un proceso social permanente, continuo, transformador y recurrente, que se transmite de una generación adulta a otra joven.
- k. Es considerada como institución, puesto que la acción educativa se ordena y toma cuerpo en un conjunto de disposiciones y medios de modo tal que expresa en forma reducida los rasgos principales de la sociedad. Así la educación condensa necesidades sociales concretas, ideas y sentimientos

colectivos de una sociedad, situación que científicamente hace obligatorio el análisis del contexto del cual forma parte y a cuyas leyes del desarrollo responde. El fenómeno educativo, es pues, una realidad cultural.

- l. La educación ejerce una función sustantiva en la socialización del hombre para conformar y adaptar a la sociedad un ente, que en un principio es social, a través de la imposición y comunicación de un código cultural de normas, valores, símbolos y conocimientos por medio de un grupo generacional.
- m. La educación como hecho social, pone al educando en contacto con una sociedad determinada y no con la sociedad en general. La educación por lo tanto, forma al niño para la patria pero también para la humanidad. Durkheim tuvo la intención, como educador, de hacer prevalecer los fines nacionales sobre los fines humanos.
- n. Durkheim comprendió el carácter de la educación como tarea formal e institucionalizada y, al mismo tiempo, como un proceso coercitivo, transmisor y comunicante en el que toma parte la sociedad en su conjunto.

3. CONCEPTO DE EDUCACIÓN

- a. La Educación para Durkheim es:
 - Un proceso de transmisión cultural de una generación a otra, de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes; es un proceso social tanto por su origen como por sus funciones.
 - La acción de educar, enseñar, desarrollar las facultades intelectuales y morales y dirigir la inclinación del educando.
 - El medio por el cual se prepara en el corazón de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia, así cada tipo de pueblo tiene su Educación que le es propia y le puede servir para definirlo con tanto fundamento como organización moral, política y religiosa.
 - El órgano que debe ser desarrollado por un organismo, la sociedad que trabaja mediante el complejo de sus instituciones y de sus fuerzas en la formación de la adaptación del individuo a las condiciones y exigencias de la vida del grupo. La educación, por lo tanto es un proceso social que no es posible comprender con toda claridad sino procuramos observar en la multiplicidad y la diversidad de esas fuerzas en instituciones que concurren en el desenvolvimiento de las sociedades.
 - Un fenómeno eminentemente social, tanto por su origen, como por sus funciones.
- b. En cada sociedad podemos observar la presencia de tres generaciones unidas por rasgos característicos de modos de pensar, sentir y obrar, que participan en los hechos sociales y en la educación:
 - La generación que declina o de los abuelos (viejos).
 - La generación reinante o de los padres (adultos).
 - La generación de los hijos (jóvenes).Por lo tanto, puede definirse como la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes para adaptarlas a si mismas y en consecuencia a su medio físico y social.
- c. La educación como realidad social, varía en el tiempo y adopta formas distintas en el espacio, reflejando siempre toda la escala de valores de la sociedad, de modo que sería posible conocer la estructura social conociendo su educación.

4. JUICIO CRÍTICO:

- a. Introdujo el punto de vista sociológico en el estudio de los hechos pedagógicos y educativos.
- b. Estableció las bases de la Sociología de la Educación.
- c. Precisó la naturaleza sociológica del fenómeno de la educación.
- d. Demostró que la educación es un fenómeno eminentemente social, por lo tanto por su origen como por sus funciones y que presenta las dos características constitutivas de los hechos sociales: la objetividad y el poder coercitivo.
- e. Demostró que la educación no solo es un vehículo que realiza la transmisión de la experiencia social, si no que es un proceso que garantiza a la sociedad la continuidad social, es decir la permanencia de la unidad social en el tiempo.
- f. Aportó a la teoría y al Método Sociológico, lo siguiente:
 - Demostró que los hechos sociales “sui generis” o sea únicos, específicos, inconfundibles. Destacó la importancia social cultural de la división del trabajo. Estudió el carácter y las consecuencias de la solidaridad social, uno de los principios básicos de su doctrina.
 - Señaló el papel de la coacción colectiva en las esferas de la actividad humana.
 - Definió a la sociología como la ciencia de los hechos de las instituciones sociales
Se le critica que al sostener que la educación es “cosa social” fomenta un racionalismo estrecho. Sacrificando los intereses de la humanidad a los del Estado, mucho mas, a los intereses de un régimen político, que buscara inevitablemente el “Statu Quo”.
 - Al sostener que la educación consiste en un proceso de socialización del niño, de adaptación al medio se la puede concebir como un procedimiento de despersonalización, desconociéndose el papel y el valor del individuo en el progreso social humillando a la razón y desalentando en el esfuerzo de las personas.
 - Al sostener “que solo la educación diferencia a los hombres” presenta una visión parcial de las causas que crean diferencias entre los hombres, olvidando las condiciones socio – económicas, las desigualdades y la injusticia social que suelen gravitar objetivamente en las diferenciaciones sociales y creando alrededor de la educación una finalidad esencialmente funcionalista.

PENSAMIENTO EDUCATIVO DE ANTÓN MAKÁRENKO

1. REFERENCIA BIOGRÁFICA.-

Antón Semiónovich Makárenko, nació el 13 de marzo de 1888 en Belopole, provincia de Járkov, Ucrania, Rusia. Sus padres fueron Semión Grigorievich y Tatiana Mijailova. Su niñez se desarrolló en un ambiente de privaciones pero en un hogar caracterizado por sus relaciones cordiales y unidad familiar donde se le estimuló los valores de la honradez, el deber y el sentido de la dignidad humana, que serían el sello característico de sus actos.

Desde su primera escolaridad siempre fue un alumno esmerado que se distinguió por obtener la puntuación máxima en sus calificaciones. Siempre buscó relacionarse con actividades de enseñanza. A los 17 años, luego de breves cursillos sobre pedagogía es nombrado maestro en la aldea Krúikov, pasando luego a la escuela de Dolinski del Sur. Posteriormente considerando que su formación era inconsistente inicia estudios en el instituto de Poltava, del cual egresa dos años después con medalla de oro. (1917).

La Revolución de Octubre lo encuentra nuevamente como docente en Krúikov (1917). En 1919 fue nombrado Director de la Escuela de Poltava, cargo que ocupó hasta que se le destinara como Director de la Colonia para "delincuentes juveniles" llamada "Máximo Gorki" (1920). Llega entonces para Makárenko la ocasión de poner en práctica ideas pedagógicas que preconizaba hasta antes de 1917.

La Colonia Gorki, constituida por menores infractores, llegó a convertirse en una próspera hacienda agrícola que se mantenía del trabajo de sus moradores, la cual llegó a contar con edificios, dormitorios y comedores, una extensión de tierra de 40 hectáreas, una escuela con enseñanza obligatoria para todos, talleres para actividades múltiples, clubes al servicio de actividades sociales y artísticas, además de un cine que vinculaba a los educandos con los vecinos de la comarca.

Su preocupación constante fue dar forma a la Nueva Escuela Soviética, en la cual la educación debía quedar indisolublemente ligada con la moral y práctica comunista. En 1927 aceptó la dirección de una nueva colonia denominada "Comuna Félix Dzersinski" en honor de un jefe de la policía, asesinado.

Makárenko llevó a cabo sus prácticas educativas con los mismos métodos que había practicado en la Colonia Gorki. Posteriormente fue removido de su cargo de director y viajó por el país conferenciando sobre sus métodos, levantando el entusiasmo y fomentando la emulación de los demás maestros. Así estuvo durante casi 4 años en su calidad de Director Asistente del Departamento de Colonias Laborales del Comisariado Popular de Asuntos Interiores de Ucrania.

En el año 1932, Makárenko escribió su Obra Pedagógica literaria llamada "La Marcha del año 30" basada en la experiencia obtenida en la Comuna Dzerzinski. En 1935 salió a la luz "Poema Pedagógico" en el que desarrolla las bases de una educación en la colectividad y para la colectividad; de una educación en el trabajo y en la disciplina; del sentido del deber y animada en el ideal común de construir una nueva sociedad.

En 1937 aparece el "Libro para los padres" en el que se analizan situaciones concernientes a la educación de los hijos.

En 1938 aparece su novela "Banderas sobre las Torres" que es un reflejo de las conquistas en la comuna Dzerzinski. En este mismo año publicó bajo el título de "Problemas de la Educación Escolar Soviética" un número significativo de charlas dadas en todo el país a grupos de padres y maestros.

Murió el 1 de Abril de 1939, al parecer de un ataque cardíaco. Dos meses después de haber sido galardonado con "La Orden de la Bandera Roja del Trabajo", por el gobierno Soviético, por sus contribuciones al país. Su muerte no le permitió acabar su obra "Metodología de la Educación Comunista" que fue una de sus grandes aspiraciones³⁴.

2. CARACTERÍSTICAS DE SU PENSAMIENTO EDUCATIVO.-

a. Sus Experiencias en las Colonias "Gorki" y "Dzerzinski"

Para comprender el pensamiento educativo y la obra pedagógica de Antón Makárenko es necesario estudiarlo en el contexto histórico del momento que le tocó vivir y la circunstancia excepcional de la efervescencia que tuvo lugar en la naciente Unión Soviética, luego de la caída del Imperio Zarista.

La victoriosa Revolución de Octubre de 1917, con la instauración del socialismo y sus profundas transformaciones, en una sociedad hasta ese entonces marginada y en crisis (Rusia Zarista), modifica la vida del pueblo. Como consecuencia del bloqueo a que es sometido el país, alas guerras civiles, etc., surgen miles de niños en desamparo moral: los llamados "Deficientes Morales". Makárenko fue comisionado para intentar resolver este problema que estaba adquiriendo gigantescas proporciones. Acerca de estos niños, Makárenko decía, "son filósofos, ingeniosos, anarquistas, destructivos, infractores de leyes, enemigos irreconciliables de todos los sistema éticos". Entre su contingente y a despecho de su corta edad habían ladrones, asaltantes, estafadores y prostitutas.

Makárenko aborda una tarea inédita en Pedagogía: educar a niños y jóvenes antisociales. Privilegia para ello la vertiente axiológica de la Gnoseología, es decir, se ampara en el sistema de valores éticos de su concepción política, en los valores morales de la revolución y en su praxis marxista para formar a los niños de hoy y para cambiar el rumbo de la humanidad.

En 1920 a Makárenko le es entregado en el campo una destartalada casona y con un grupo de pedagogos y algunos artesanos comenzaron a recibir a los niños y jóvenes que las autoridades los enviaban por "incorregibles". Pronto llegaron a 120. Se constituyó así la Colonia Máximo Gorki. Sus vivencias y experiencias en esta colonia fueron relatadas por Makárenko en su obra Poema Pedagógico.

El inicio de esta Colonia fue difícil, no sólo por sus precoces habitantes sino por la marginación que sufrían por parte de las comunidades vecinas. Formaron brigadas mixtas de ambos sexos con una escrupulosa distribución de funciones que abarcaban todos los aspectos de la producción rural; los integrantes de estos destacamentos son elegidos por sus actitudes. Se les inculca el trabajo colectivo, el orgullo por la tarea cumplida, el deshonor frente al fracaso; no se admite el ocio, desaliento ni el robo. Makarengo, psicólogo nato e intuitivo, los hacía artífices de su propio destino, integrantes de una comunidad en la que habían recuperado su pérdida autoestima y en la que iban adquiriendo una identidad personal. Llegaba, con ello, a muchas conclusiones empíricas que años después convertía en postulados científicos.

Makárenko consideraba al trabajo como un elemento básico de la educación y a ella le asignaba una finalidad social ligada a la revolución, diseñada dentro de los planes nacionales establecidos.

³⁴ ROSSI QUIROZ, Elías. Teoría de la Educación. Edit. PROPACB. Pág. 104

La Constitución Soviética señalaba el que no trabajaba no comía, que el trabajo no es objeto de explotación y que a cada quien debía dársele según su capacidad y trabajo; los colonos asimilan estas enseñanzas y las ponen en práctica concibiendo al trabajo como una necesidad vital, creadora y generadora de riquezas, que acrecienta su cultura y satisface demandas de una colectividad.

Makárenko inculca el sacrificio, la solidaridad como práctica diaria de la vida, la disciplina férrea, no como una sumisión ciega ante la autoridad sino como una aspiración a aceptarla y cumplirla; llega al castigo, si bien no físico, llevándolo a una categoría moral que trae deshonra y desprecio al que la sufre. Makárenko correlacionó la libertad y la necesidad.

Atendió a una educación fundamentada en la disciplina del trabajo y la vida común, vía una formación integral del educando.

Proporciono a los colonos un ambiente rico en instrumentos para la acción, en donde todos tenían oportunidad de hacer las cosas.

Makárenko entendía que la educación era la tarea más importante de la vida y de la cual se responsabiliza el Estado, la Sociedad y la Familia, siendo la Escuela promotora de cultura no sólo para sus educandos sino para la comunidad. En efecto, tiempo después la Colonia se convirtió en un centro generador de conocimientos y cultura en aspectos de labranza, crianza de animales, hábitos de higiene, prevención en salud, representaciones artísticas, etc.

La obra de Makárenko en esta Colonia da testimonio de cómo se desenvuelve "Una tarea educativa en medio de una sociedad en transformación.

Estas experiencias y logros fueron repetidos con creces por Makárenko años después, en la colonia Dzerzinski.

b. Principales Características de su Pensamiento

- La educación de Makárenko descansa en toda una concepción teórica del comunismo (él afirma haber recibido su influencia).
- La esencia de la Teoría Educativa de Makárenko estriba en su concepto de la primacía de lo colectivo y no de lo individual.
- La Educación es para Makárenko un proceso a través del cual el educando llega a valorar tanto la enseñanza como el trabajo de una manera inseparable e íntima, dependiendo de ello el desarrollo social.
- El trabajo, a su vez, para que tenga provecho educativo debe estar acompañado de la educación política y social, en caso contrario será un proceso neutro.
- Planteó que la colectividad es el mejor método para la organización racional de la vida infantil.

Sostenía que la personalidad del educando, está orientada por la colectividad infantil organizada y por el pedagogo; que el hombre sólo puede educarse en comunidad; que el hombre para ser hombre necesita vivir en comunidad, ser en comunidad, darse en comunidad.

- Hizo hincapié en el carácter y la moralidad, más que en los adelantos cognoscitivos e intelectuales como propósitos de la educación.
- Se oponía resueltamente a la coacción física y en general sostenía que el castigo en su forma más efectiva y apropiada consistía en reestructurar la situación de manera que el transgresor se percatara de lo mucho que se había apartado de las normas colectivas.

- El uso del método dialéctico en la educación. Ningún método, sostenía, puede ser declarado bueno o malo independientemente de la situación concreta en la que se aplique. Éste contribuye al análisis de los fenómenos y hechos de la educación. Los fenómenos de la influencia pedagógica se transforman en opinión pública en la "colectividad educativa", y se convierten en el medio más eficaz de la educación y formación de la personalidad del niño. Los métodos educativos no deben quedarse como simples estímulos externos de la actividad, útiles en sentido social para los niños, sino que desarrollándose, deben convertirse en estímulos internos de su conducta.
- El propósito de Makárenko, a través de la educación, fue formar al "Nuevo Hombre Soviético", y hacer de ella un apoyo eficaz para la construcción de una "Nueva Sociedad".

3. CONCEPTO DE EDUCACIÓN.-

Makarenko conceptúa la educación desde la perspectiva del pensamiento marxista, configurado en los análisis realizados acerca del hombre, la naturaleza y sus relaciones con la producción, cultura y sociedad

Para Makarenko la educación es un proceso general de toda la vida y a través de toda ella. Asocia la palabra educación como sinónimo de ilustración, formación, disciplina y también autodisciplina.

La educación es fundamentalmente un proceso mediante el cual cualquier persona desde los primeros años de vida llega a valorar tanto la enseñanza como el trabajo de una manera inseparable o íntima.

La educación debe fundamentarse en un conjunto de valores que viabilicen una apropiada relación del hombre y la naturaleza: disciplina, libertad, responsabilidad, esfuerzo, trabajo e interés colectivo.

La educación debe ser formativa y de responsabilidad de la colectividad, la familia y la escuela, en un contexto de actividad educativa, planificada, integral y única. Es un proceso de dar ejemplos de actitudes a los jóvenes.

La educación siendo una actividad formativa, proporcionará experiencias, afirmará destrezas, descubrirá nuevas relaciones como resultado de la interacción del sujeto con el medio ambiente en el trabajo, como actividad útil y transformadora de la realidad. El juego y la creatividad se ejercitarán también en la interacción hombre – realidad.

Preconizó que la educación deba ser politécnica y relacionada con los procesos de la producción que el país necesita.

4. FINES DE LA EDUCACIÓN.-

El propósito fundamental de la educación es producir el "Nuevo Hombre Soviético" formado con una moral comunista y el cultivo de un tipo particular de carácter; hombre capaz de participar positivamente en la nueva sociedad soviética, guiándose por los principios del pensamiento Marxista Leninista. La educación tiene como fin la defensa de la Revolución Comunista y la formación de la "Vanguardia revolucionaria", de los hombres nuevos que fungirán liderazgo sobre la comunidad, impregnados de valores como la voluntad de sacrificio, el esfuerzo permanente, la solidaridad, la combatividad y disciplina.

Propuso como uno de los fines de la educación la estructuración programática de la personalidad del educando en sus aspectos conductuales: convicciones, educación política, conocimientos y valores morales. Educación que ha de desarrollarse en un proceso de interacción con la comunidad.

5. JUICIO CRÍTICO.-

- a. Antón Makárenko fue un crítico de la educación rusa desde 1905, sus ideas fueron revolucionarias en el campo educativo. Se le considera el Padre de la Educación Soviética debido a sus ideas influyentes en dicha educación.
- b. Proporcionó a la ex Unión Soviética un modelo para la producción del ciudadano de la nueva sociedad que el comunismo pretendía establecer.
- c. Durante los años 30 y 40 sus ideas fueron la ortodoxia de la ex Unión Soviética, hoy, sus ideas siguen siendo atractivas y válidas en la educación de los países que la integraron. Incluso en China muchos de los principios de Makárenko se llevan a la práctica, aunque no son reconocidos como tales.
- d. Lo fundamental del pensamiento educativo de Makárenko se encuentra en su convicción de la primacía de lo colectivo sobre lo individual; descansa en toda una concepción teórica del Comunismo. Su propuesta de la educación fue desarrollada en dos Colonias (orfanatos) donde trabajó con una organización y praxis un tanto militar.
- e. Makárenko vivió una época política, donde las ideas de Marx y Engels influían a fin de eliminar cualquier influencia capitalista.
- f. Para él, la educación era un proceso general de toda la vida y a través de toda ella.
- g. Makárenko, pensaba en un plan conjunto de disciplina en todas las fases de la vida, instrucción formal en las asignaturas y guía en el pensamiento social político. Afirmaba que la escuela debía ser el agente primordial del cambio, particularmente porque se consideraba a la familia como una influencia perniciosa.
- h. En la praxis de su propuesta educativa Makárenko se portaba como un conductista rígido, pues ejercía una presión grupal y hacía que todos los niños y jóvenes participaran en tareas previamente planificadas dando paso al fomento del desarrollo moral, de una manera condicionada.
- i. Makárenko no menciona ni incluye el problema de la enajenación dentro de su pensamiento y escritos; no considera a esto como un problema que pudiera derivarse del trabajo dentro de las colonias ni del factor de autoridad del maestro, que es un medio proclive para producir enajenación.
- j. No se puede afirmar categóricamente que lo practicado por Makárenko en las colonias sean métodos transferibles a la sociedad exterior, dado que se trabajaba con un grupo cautivo, previo condicionamiento y amenaza de expulsión.
- k. Aparentemente el vigor educativo de Makárenko fue ajeno a la crítica y su "desarrollo" condicionado resulta, a la larga, encubiertamente coercitivo.
- l. No se puede negar que Makárenko trabajó en tiempos difíciles, más aún, no se puede desmerecer su mérito en cuanto al desarrollo de un método totalmente revolucionario para esa época. Sus enfoques, sin embargo, no parecen demostrar un crecimiento gradual en el desarrollo moral, a partir de los primeros estadios del egocentrismo y de la presión situacional, hacia los de respeto por la ley y el orden, consideración por los derechos de los demás, y el desarrollo de una justicia plena.

LA PROPUESTA EDUCATIVA DE ALEXANDER SUTHERLAND NEILL

1. REFERENCIA BIOGRÁFICA.-

Nació el 10 de octubre de 1883 en Fortar, Escocia. Su padre George Neill, fue maestro de escuela donde Alexander recibió su primera educación teniéndole a él como principal educador. La educación recibida tuvo fuerte influencia calvinista con medidas represivas siempre presentes. Toda su vida se presenta como una rebelión contra la infancia que vivió.

En 1899, a los 16 años, se hizo aprendiz de maestro de escuela, luego siguió sus estudios en la Universidad donde se graduó en 1905 con el título de Maestro de Artes. Posteriormente, en 1913, obtiene el título de Maestro en Lengua Inglesa. En 1917 se alista en el ejército, previo examen para la escuela de cadetes y, antes de ser enviado al frente, le dan de baja por incapacidad física. En 1921 fue editor asistente de la Sra. Ensor fundadora de NEW Education Fellowship, que editaba el periódico trimestral "Education for the New" sin embargo, fue despedido por tener ideas divergentes. Ese mismo año fue invitado, por la Sra. Neustatter, a participar en Alemania en una escuela progresista que usaba el movimiento eurítmico, como medio de expresión. Esta empresa educativa estaba basada en el principio de hacer de la educación el desarrollo del yo, pero tuvo que cerrar en 1923 porque surgieron dificultades³⁵.

2. CARACTERÍSTICAS DE SU PENSAMIENTO EDUCATIVO.-

- La experiencia educativa de Neill es una propuesta radical sobre la educación de los niños, basada en el principio de la educación sin temor y de que la libertad en educación funciona.
- Su pensamiento educativo se sustenta en el amor y en el respeto absoluto a la vida y a la libertad del niño en su educación, y en el respeto absoluto a la vida y a la libertad del niño en su educación, y, e la oposición tenaz a un tipo de educación que se proyecte desde afuera hacia el y pretenda imponerse por la fuerza.
- Su oposición es totalmente contraria a los conceptos contemporáneos respecto a la educación y a los cuales atacó. Sus objeciones son semejantes a las de Rousseau y Dewey
- Su pensamiento educativo, más que fruto de una teoría filosófica es el resultado de la experiencia real.
- Los aspectos más significativos de la propuesta de Neill están expuestos resumidamente en los siguientes enunciados que sustentan Fromm escribiera a la obra de Neill "Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños."
 - "Fe sólida en la bondad del niño".
El niño es un ser bueno y debemos tener fe sólida en su bondad Neill cree que el niño tiene potencialidades plenas para amar la vida e interesarse por ella.
 - "El fin de la educación, en realidad el fin de la vida, es trabajar con alegría y hallar la felicidad". Felicidad según Neill quiere decir interesarse en la vida, o como el mismo dice, responder a la vida no solo con el cerebro sino con toda la personalidad.

³⁵ ROSSI QUIROZ, Elías. Teoría de la Educación. Edit. PROPACEB. Pág. 75

- “La educación debe ser a la vez intelectual y efectiva”. Para Neill en la educación debe ser a la vez intelectual y efectiva. Sostenía que la separación entre el intelecto y el sentimiento ha llevado al hombre a un estado mental que lo ha hecho casi incapaz de experimentar algo, salvo intelectualmente.
- “La educación debe engrandecerse con las necesidades psíquicas y las capacidades del niño”. Sostiene Neill que el niño no es altruista todavía no ama en el sentido del amor maduro del adulto. “E s un error esperar del niño algo que no puede mostrar sino de un modo hipócrita. El altruismo se desarrolla después de la infancia”
- “La disciplina, dogmáticamente impuesta a los niños, es dañina e impide un sano desarrollo psíquico”. L a disciplina, excesiva e impuestas, y los castigos producen temor y paralizan el esfuerzo y la autenticidad del sentimiento.
- “La libertad no significa libertinaje”. Este principio que Neill subrayó, significa que el respeto entre los individuos debe ser recíproco. El maestro no debe emplear la fuerza contra el niño ni exceder el papel que le corresponde y el niño no tiene derecho a usar la presión ni la fuerza contra el maestro y los demás.
- “Necesidad de verdadera sinceridad por parte del maestro”. Esta principio esta íntimamente relacionado con el principio anterior. El autor dice que durante los 40 años de trabajo en Smmerhill no engañó nunca a un niño.
- “Es necesario que el niño sea verdaderamente independiente; debe aprender a hacer frente al mundo como individuo, encontrar su seguridad en su propia capacidad de captar el mundo intelectual, emocional y artísticamente”. Sostiene Neill que el niño debe aprender a encontrar su seguridad en su propia capacidad para captar al mundo; debe emplear todas sus facultades para encontrar la unión con el mundo no para hallar la seguridad a través de la sumisión o del dominio.
- “Los de culpabilidad son un obstáculo para la independencia, engendran miedo y esto engendra hostilidad e hipocresía”
Según Neill la función principal del sentimiento de culpabilidad es vincular al niño con la autoridad obstaculizando con ello su independencia. La culpabilidad genera miedo y este engendra hostilidad y un comportamiento hipócrita.
- “La escuela no ha de educar religiosamente”
La escuela de Summerhill no da enseñanza religiosa. Se interesó por lo que Neill llamo “valores humanos fundamentales”.
Neill lo dice concisamente: “a batalla no se establece entre creyentes y no creyentes en la teología, si no entre creyentes de la libertad humana y creyentes en la supresión de la libertad humana”. Añade Neill: “Algún día una nueva generación no aceptará la religión y los mitos anticuados de hoy. Cuando llegue la nueva religión refutara las ideas de que el hombre nace en pecado. Una nueva religión alabara a Dios por hacer feliz al hombre”
- La educación, Neill, debe esforzarse por que los niños lleguen a ser seres felices, preparados con un sentido de pureza y honestidad que impedirá que se conviertan en inadaptados o en mendigos hambrientos.
- La escuela es una forma de vida social donde el maestro no esta para imponer ideas o para formar ciertos hábitos sino que está allí como un miembro de la comunidad para ayudar al niño a seleccionar las influencias que lo afectan y para ayudarlo a responder adecuadamente a ellas.

- La disciplina ha de surgir de la vida escolar como una totalidad participativa y no proceder de afuera y aplicarse a ella.
- En el siguiente cuadro podemos resumir comparativamente algunas de las ideas pedagógicas de Neill frente a los postulados por la escuela formal o tradicional de ese entonces.

3. FINES DE LA EDUCACIÓN.-

- Formar un nuevo tipo de hombre, dotado intelectual y afectivamente fruto del ejercicio de su libertad, dueño de sus opciones, decisiones y capaz de hacer frente a cualquier dificultad.
- Lograr que el educando halle la felicidad, trabaje con alegría, se interese por la vida.
- Lograr en el educando el desarrollo de sus potencialidades como propuesta a sus intereses, necesidades y de acuerdo con sus capacidades.
- Motivar la participación consciente, activa directa y libre del alumno en su aprendizaje.
- Buscar que el educando disfrute de la educación que se le posibilita en la escuela y que ésta se acomode al niño y no viceversa.
- Ejercitar la libertad del alumno, buscando que la ejerza con responsabilidad.
- Contribuir al logro de la sinceridad y de la autodisciplina en el educando.
- Crear entre profesores y alumnos en sentimiento de solidaridad.

4. JUICIO CRÍTICO.-

- a. Entre todas las corrientes y tendencias del pensamiento educativo contemporáneo, la educación para la vida que propone Neill es quizás una de las más radicales y revolucionarias, ubicándose dentro del pensamiento progresista de la educación.
- b. Las propuestas pedagógicas de Neill impactaron contestatariamente todas las ideas que propugnó la Escuela Autoritaria de ese entonces.
- c. Neill al propugnar una escuela libre, con libertad y en libertad, escenario de un tipo de educación exento de moldes y de reglas, planteó un tipo de escuela diferente, que permitiese a los niños ser ellos mismos y por lo tanto una escuela renuente a toda disciplina impuesta, a toda sugestión con "dirección", a toda enseñanza moral o religiosa; en suma, a todo aquello que de algún modo frene, delimite, bajo el parámetro del adulto formal, la libertad, la fantasía, la creatividad y la felicidad del niño.
- d. La propuesta de Neill es contraria a una escuela que instruye pero no educa; que impone una disciplina férrea y que desconfía del niño; que al elegir entre su pleno desarrollo o el supuesto "éxito en la vida", se inclinó por este último.
- e. Neill sostuvo que era posible obtener niños no perezosos, activos, productivos en el sentido creativo, desligándolos del sistema represivo existente en la educación normal.
- f. La experiencia de "Summerhill" es considerada como una experiencia psicoanalítica dentro de los sistemas de educación no directivos, libertarios y antiautoritarios.
- g. Algunos críticos de Summerhill sostienen que esta experiencia no puede concebirse sin Neill, sin su amor por los niños, sin su presencia y acción y que sin Neill es sólo una aspiración o ideal irrealizable; que sólo ha funcionado a nivel de pequeños grupos seleccionados y que su desarrollo privilegia el individualismo en el hombre.
- h. Se señala también que las ideas y teoría expuestas por Neill y puestas en

práctica en la escuela de "Summerhill", sólo podrían darse, si se pretendiese aplicarlas a las grandes mayorías, mediante un proceso de transformación radical de la sociedad actual.

- i. Se crítica a Neill porque su propuesta educativa descuida el aspecto psicomotriz y el moral, desarrollándose sólo el afectivo (básicamente los sentimientos y emociones) y el intelectual (aunque en menor grado); por lo tanto, no es una propuesta que posibilita una formación integral del educando.
- j. Como todo pensamiento educativo, el de Neill, presenta aspectos positivos y cuestionables, de allí que lo importante es rescatar aquello que sea coincidente con la concepción educativa que se tenga y viable de aplicar en la realidad en la que nos encontramos inmersos.

LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE CELESTINE FREINET

1. REFERENCIA BIOGRÁFICA.-

Celestine Freinet nació en Gars, (Francia) en 1896. Desde niño conoció las limitaciones que existían para estudiar. Se formó como maestro en la Escuela Normal de Niza, y el año 1920 fue nombrado maestro adjunto de una escuela rural en la pequeña villa de Bar Sur recibida este nombramiento al poco tiempo de salir de los hospitales militares. Él había caído herido en la guerra de 1914 –1918 (Primera Guerra Mundial), donde participó a edad de 18 años.

Freinet dedicó sus primeros años de docente al conocimiento teórico y práctico de los problemas pedagógicos; leyó con el fervor y a su libro “La Escuela Activa”. Fue convenciéndose, en el trabajo diario, que la enseñanza existente era inadecuada y que no suscitaba el interés de los niños, quienes por el contrario se sentían atraídos por la vida cotidiana, los juegos y la naturaleza. Considero urgente el logro de un cambio en la escuela, por lo que leyó con avidez a los exponentes del movimiento de la “Educación nueva”. Había ya leído a Rousseau y a Pestalozzi.

Respondiendo a esta inquietud suya, asistió al congreso de la Liga Internacional para la Nueva Educación, que se realizó en Montreux, Suiza, en 1923. A su labor pedagógica en Bar Sur corresponde la introducción de sus técnicas de la imprenta y el uso de la libre expresión. Durante esta época da a conocer su trabajo pedagógico en la revista “La Escuela Emancipada” y en 1927 organiza, con un grupo de colegas, un congreso en Tours y publica su primera obra, titulada “La Imprenta en la Escuela”, de gran importancia en la difusión de sus ideas educativas. “Si los niños pudieran imprimir su pensamiento quedaría resuelto el enlace entre el lenguaje y la lectura de caracteres impresos, naturalmente, como entre el lenguaje y el pensamiento manuscrito³⁶”.

2. CONCEPTO DE LA EDUCACIÓN.-

Freinet concibe la educación como un proceso de actividades donde la vida humana está cargada de potencialidades que hay que hacer crecer al máximo. Freinet planteó que las experiencias básicas de instrucción, cultura, ciencia y arte debían orientarse dinámicamente hasta alcanzar desarrollar las capacidades de vida, de adaptación y de acción del niño. De esta manera, la educación nueva y popular, según Freinet, “pretende tan solo seguir los pasos de la vida, adaptarse a ella para suscitar sus valores más ricos, capaces de desarrollar la personalidad del niño, preparándolo al máximo para el futuro” La educación deberá desarrollar el potencial de vida que hay en el niño.

La educación para Freinet “debe responder a las necesidades individuales, sociales, intelectuales, técnicas y morales de la vida del pueblo” Debe ser móvil y flexible en su forma: debe necesariamente adaptar sus técnicas a las necesidades variables de la actividad y la vida humana... debe además... preparar técnicamente... al individuo para sus tareas inmediatas”

La concepción de educación de Freinet es la de la educación del trabajo para la vida dinámica, en permanente cambio y flexible, capaz de responder a las necesidades e intereses sociales, económicos, culturales y al desarrollo de la personalidad integral del individuo.

³⁶ ROSSI QUIROZ, Elías. Teoría de la Educación. Edit. PROPACEB. Pág. 144

3. LAS INVARIANTES PEDAGÓGICAS DE CELESTINE FREINET.-

Sintetizan su pensamiento pedagógico y constituyen principios inmutables para la acción educativa.

- “El niño es de la misma naturaleza que el adulto; la diferencia es de grado no de naturaleza.
- Ser mayor no significa necesariamente estar por encima de los demás.
- El comportamiento escolar del niño depende de su estado fisiológico, orgánico y constitucional.
- A nadie le gusta que le manden autoritariamente; en esto el niño no es distinto al adulto.
- A nadie le gusta alinearse, ponerse en fila, porque hacerlo es obedecer pasivamente a un orden externo.
- A nadie le gusta verse obligado a hacer determinado trabajo, incluso en el caso de que este trabajo en si no sea particularmente desagradable. Lo que paraliza es la compulsión.
- A cada uno le gusta escoger su trabajo, aunque la selección no sea lo mejor.
- A nadie le gusta trabajar sin objetivos, actuar como un robot, es decir, plegarse a pensamientos inscritos en rutinas en las que no participa.
- El trabajo debe ser siempre motivado.
- Todo individuo quiere triunfar. El fracaso es inhibitorio, destructor del ánimo y el entusiasmo.
- No es el juego lo natural en el niño, sino el trabajo.
- La vía normal de la adquisición no es de ningún modo la explicación y la demostración, proceso esencial en la escuela, sino el tanteo experimental, vía natural y universal.
- La memoria, por la que se interesa tanto la escuela, no es verdadera y preciosa sino cuanto esta integrada en el tanteo experimental cuanto esta al servicio de la vida.
- La inteligencia no es una facultad específica que funcione como un circuito cerrado, según enseña la Escolástica, independientemente de los elementos vitales del individuo. La escuela no cultiva sino una forma abstracta de inteligencia que actúa fuera de la realidad viva mediante palabras e ideas fijadas en la memoria.
- Al niño no le gusta recibir lecciones ex cátedra.
- El niño no se cansa haciendo un trabajo que este en la línea de su vida, que es funcional para el.
- A nadie, niño o adulto, le gusta el control ni la sanción, que siempre se consideran una ofensa a la dignidad, sobre todo si se ejercen en público.
- Las notas y las calificaciones constituyen siempre un error.
- El maestro debe hablar lo menos posible.
- Al niño no le gusta el trabajo en rebaño. Le gusta el trabajo individual o el trabajo en equipo en el seno de una conformidad cooperativa.
- La vida nueva de la escuela supone la cooperación escolar, es decir, la gestión de la vida y el trabajo escolar por usuarios, incluyendo al maestro.
- La sobrecarga de las clases es siempre un error pedagógico. Los grandes conjuntos escolares conducen a anonimato de los maestros y alumnos.
- La democracia del mañana se prepara con la democracia en la escuela. Un régimen autoritario en la escuela no puede formar ciudadanos decentes.
- Solamente puede educarse dentro de la dignidad. Respetar a los niños, debiendo estos respetar a sus maestros, es una de las primeras condiciones de la renovación de la escuela.

- La oposición de la reacción pedagógica, elemento de la reacción social y política, es también variante con la que hay que contar.
- Por fin, una variante que justifica todos los tanteos y autentica la acción pedagógica: es la esperanza optimista en la vida”.

4. JUICIO CRÍTICO.-

a. Freinet fue hijo de su época y de su paradigma. Él mismo lo reconoce al identificarse con los teóricos educativos de la renovación pedagógica como Rebelais, Montage y Ferriere. Pertenece a la etapa de desarrollo de la Escuela Nueva, periodo de entre guerras mundiales (1914 – 18 y 1940 – 45); período fecundo en ideas y propuestas de cambio pedagógico, (Montessori, Claparede, J. Piaget, en Europa J Dewey en los Estados Unidos).

b. Celestine Freinet tuvo una mentalidad pedagógica innovadora basada y enriquecida en su experiencia como docente y como director de escuela; escuela cuyas características no se encontraban evidentemente extendidas en la sociedad capitalista francesa.

El desarrollo de la industria y de servicios capitalistas necesitaba “escuelas para el trabajo”. En este contexto la ideología política – social de orientación marxista de Celestine Freinet concibió, propuso, organizó y practicó una escuela popular “proletaria” que suministra provechos capitalistas). Tal escuela y educación facilitan la mayor cantidad de información, de saberes. Por ello, según Freinet, la educación capitalista no forma sino instruye y separa la escuela de la vida (de los hechos sociales y políticos que la condicionan). Esta educación y escuela capitalista, por ello, tiene un contenido ideológico de clase ya que busca hombres dóciles, pasivos, instruidos, pero sin conciencia ni compromiso con la vida y sus problemas. Por ello, Freinet sostiene que si la acción pedagógica es acción social ésta es también acción política, que por lo mismo, el niño no puede ser desligado de la vida en todas sus manifestaciones, pues la escuela es la continuación de la vida familiar, del pueblo y de sus realidades y problemas.

c. La obra pedagógica de Celestine Freinet constituye una experiencia y un legado

Educativo altamente significativo. Su nueva concepción del proceso educativo y la Escuela popular moderna que propuso, significó un desarrollo con resonancias en la Escuela Nueva europea.

d. El contenido socio - educativo de Freinet, factible en la escuela de una sociedad capitalista, se sintetizan en el amor al trabajo como sustrato pedagógico, la exploración experimental como sustrato psicológico y la actividad natural como sustrato filosófico.

e. Según Freinet, los conceptos educativos básicos y los aprendizajes están orientados a la acción del alumno, quien participa espontáneamente de la vida en la escuela y en la comunidad.

f. Las ideas pedagógicas más significativas de la propuesta educativa de Freinet son: su concepción democrática de la sociedad y de la educación, las actividades cotidianas en el alumno, el trabajo y la cooperación como organizadores del orden y de la actividad escolar, el docente como colaborador en el desarrollo de las potencialidades del alumno, el método del tanteo experimental, los medios educativos basados en ambientes de trabajo y técnicas, y la comunidad como proyección de la vida familiar en la escuela.

g. Toda la Filosofía y la Psicología de la educación, argumentada y ejemplificada en la práctica pedagógica de Freinet, están contenidas en sus "Invariantes Pedagógicas" (constantes de toda acción educativa escolar) y en sus

"Técnicas".

- h. El pensamiento y experiencias pedagógicas de Celestine Freinet son una forma distinta de encarar la educación dentro de una sociedad capitalista y su educación intelectualista de espaldas a la vida.

Hay que destacar la intuición de Freinet no sólo para advertir lúcidamente las insuficiencias de la educación sino para encontrar con creatividad genial alternativas constructivas para enfrentar la problemática educativa.

- i. Freinet sostuvo con fundamento que la problemática educativa no es en esencia formal, administrativa ni legal. Por ello no basta una reforma de la enseñanza. La finalidad educativa basada en principios como el de la educación para el trabajo, el método de indagación experimental y la apertura a la vida, conducen a nuevos compromisos para una educación y escuela nueva que faciliten y ayuden al desarrollo de la personalidad del educando.
- j. La idea de que el horizonte de la educación y de la sociedad están relacionados, muestra que en una sociedad de predominancia capitalista, la educación cumple roles de conservación y de cambio, siendo este último una alternativa de concepción de educación y escuela popular moderna, integradas a la naturaleza y sociedad.
- k. Ningún otro como Freinet procuró y logró restablecer el vínculo entre la comunidad y la escuela, y entre los pequeños grupos y la sociedad entera. El legado educativo de Celestine Freinet permite sostener que su pensamiento, nacido de la práctica, es coincidente con algunas propuestas del constructivismo pedagógico actual. Pocos como él pusieron en práctica tantas técnicas novedosas que posibilitaron el desarrollo de las capacidades y habilidades de los niños.
- l. El ejemplo positivo de vida y la significación de las grandes líneas pedagógicas de Freinet están vivas, inacabadas, a la espera de nuevos desarrollos en la educación.

EL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE TALCOTT PARSONS

1. REFERENCIA BIOGRÁFICA.-

Nació en Estados Unidos de Norte América en 1902. Estudió la profesión de Sociólogo en Alemania, habiendo sido alumno de Max Weber. A partir de 1925, en E. U. se preocupó por estudiar el Sistema Educativo Norteamericano, constatando que dicho sistema construye la personalidad de quien se educa, desde un ángulo selectivo, para ubicarlo luego dentro de una escala de roles existentes en la sociedad, previo tránsito por un proceso educativo mezcla de formación, entretenimiento y capacitación.

Profesor de la Universidad de Harw elaboró una teoría de la sociedad actual de occidente, particularmente la norteamericana, con evidente rigor conceptual y elevado nivel de abstracción.

Se distinguió por sus aportaciones a la teoría sociológica desde el punto de vista estructural –funcionalista, que tiene a privilegiar los aspectos estáticos de la realidad social respecto a los de conflicto y cambio³⁷.

Entre sus principales obras destacan:

- “The Structure of social Action”. (1937)
- “Essays in Sociological Theory”. (1949)
- “The Social System”. (1951)
- “Structure and Process in Modern Societes”. (1960)
- “Sociological Theory and Modern Society. (1967)
- “Perspectives, Problems, Methods”. (1968)

La primera versión de su obra para el mundo de habla española se conoció a través de la “Revista de Occidente”, publicándose con el nombre de “El Sistema Social” en 1966. Escribió en 1956 el prologo de la primera edición inglesa de “Educación y Sociología” (Education and Sociology) y en el cual reconoce la obra de Durkheim en el campo de la educación, señalando que fue importante “no solamente para la sociología sino para la ciencia social en general”. Falleció en 1979.

2. CONCEPTO DE EDUCACIÓN.-

Parsons define la educación como un proceso funcional y selectivo a través del cual el individuo construye su personalidad y se ubica estructuralmente dentro de un sistema social igualmente selectivo.

Corresponde a la educación seleccionar y formular las normas, valores creencias, reglas y patrones de comportamiento del hombre, que le permitan adecuarse con mas eficacia a las necesidades del grupo social y a su contexto mayor. Ello ha de determinar los contenidos presentes en dicha educación.

La educación es responsable de la movilidad social y permite que el hombre adquiera un status y el rol que le corresponde desempeñar en la vida social. Se entiende la vida social como “una progresiva carrera por el logro de posiciones y la internalización correspondiente de pautas”; por ello toda adquisición de hábitos, técnicas, capacidades, contenidos cognoscitivos, etc., significan adentramiento y penetración sistemática en sus significados, instituciones formales e informales que importan un proceso educativo

³⁷ ROSSI QUIROZ, Elías. Teoría de la Educación. Edit. PROPACEB. Pág. 146

diferenciado". La educación es entonces un factor determinante de estratificación al configurar al grupo de acuerdo a calificaciones, realizar una selección social y asignar status.

3. FINES DE LA EDUCACIÓN.-

- Formar a los seres humanos para hacer funcionar el sistema social; para que se adecuen al grupo social y a las exigencias globales de la sociedad en general. De allí la necesidad de preparar al hombre norteamericano en el ejercicio de roles altamente calificados, compatibles con la dinámica de la vida industrializada.
- "Integrar al individuo en el sistema cultural mediante los procesos de socialización y, al vez, al sistema social a través de mecanismos que se establecen en las redes de interacción intra y extra grupales" Seleccionar a los educandos mas capaces (desde la escuela) para que el futuro desempeñen competentemente altos cargos en la vida empresarial y en la política. Mediante el proceso de selección social, los más competentes continuarán estudios superiores en las universidades.
- Distribuir a las personas en estratos y asignarles los roles correspondientes a través de un monto diferenciado de formación entrenamiento y capacitación.

4. SUJETOS DE LA EDUCACIÓN.-

a. El Educando

El educando es la persona que reúne aptitudes innatas y que después de un largo entrenamiento para el ejercicio del rol elegido o asignado, logra el status y el prestigio que le corresponde.

Parsons sostiene que al individuo se le prepara y luego selecciona, de acuerdo a su capacidad socializada, para el desempeño de roles jerarquizados en responsabilidad, que exigen niveles mas elevados de competencias y que llevan consigo categorías mas altas de recompensas. El educando tiene en la familia el primer conjunto de estímulos educativos para socializarse.

La orientación familiar repercute en su personalidad adulta. La educación socializa al niño desde el seno familiar. Sostiene Parsons que la familia debe brindar al niño aprendizajes que contengan toda clase de orientaciones de significación funcional que hagan posible la continuidad de un sistema de expectativas de roles complementarios, es decir, de papeles sociales diversos que deben ajustarse mutuamente para la persistencia de la sociedad. Considera que la expresión de capacidad del niño se va desarrollando por el medio de la plasticidad y que su sensibilidad se desarrolla por el medio de la vida vinculación con otros.

El educando, desde los primeros años en la escuela, evaluado y seleccionado, por sus buenas calificaciones, para que continúe una carrera superior que lo prepara para desempeñar altos cargos. Los no seleccionados serán preparados para desempeñarse en otras actividades o puestos subalternos.

b. El Educador

El educador es aquel miembro de la generación adulta que orienta, motiva, dirige, evalúa y selecciona al educando para que este alcance su status

en la sociedad y cumpla el rol que le toca desempeñar en la jerarquía de cargos.

Afirma Shipman que la "capacidad para asignar el status pasa a ser a función principal de la Escuela desde que se ha demostrado que ella es un elemento indispensable en la diferenciación estructural que la marca la transición de una sociedad agrícola a otra industrial"

El educador necesita conocer el mundo social, cultural y económico del educando y conocer además cuales son sus posibilidades y limitaciones.

Coincidente con Durkheim sostenía personas que al educador le corresponde incorporar a la sociedad un individuo que en un principio es un "ser social" pero que luego, con su acción y de los demás agentes sociales, logra convertirse en un "ser social" que responde a las necesidades de su sociedad.

5. JUICIO CRÍTICO.-

- a. Parsonss demostró que la educación no solo es un vehiculo que realiza la transmisión de la experiencia social, sino que es un proceso que garantiza a la sociedad la continuidad de su existencia y la continuidad social.
- b. Consideró la naturaleza sociológica del fenómeno educativo, dentro de cuya perspectiva enriqueció el conocimiento de dicho fenómeno.
- c. Profundizó el análisis en cuanto el papel que corresponde a la familia y a la escuela como agencia socializadoras en le experiencia del niño.
- d. Al considerar que mediante la educación el individuo logra desempeñar el rol que le corresponde dentro de la sociedad, contribuyó a rellevar la importancia que hasta ese entonces se daba a la planificación de la educación. En este sentido planteó que la educación como hecho social, tiene que servir a la sociedad para la producción de los bienes y servicios que necesita, finalidad muy común en sociedades en desarrollo, pero que no debe descuidar el considerar al hombre como fin fundamental de la educación.
- e. Según el enfoque estructural funcionalista la desigualdad existe en toda sociedad, su valor es funcional; el hecho de la diferenciación de clases contribuye y permite que las posiciones más importantes sean ocupadas por personas mejor calificadas, pero "confunden clases con estatus, no obstante que Wever había ya precisado que la noción de clases se relaciona con la existencia o inexistencia del control sobre los medios económicos y el estatus con el prestigio social"
- f. El afirmar que ninguna sociedad es sin clases, que la diferenciación social es funcional y necesaria, y al mismo tiempo sostener la necesidad de igualdad de oportunidades, resulta contradictorio como planteamiento teórico y poco explicable en la táctica.
- g. El considerar a la educación y a la escuela como medios eficaces para la constitución de la estratificación social, las conviertan en instrumentos eficaces de ventajas para pocos y desventaja para muchos, contrario del papel que deben jugar en sociedades humanista y democráticas. En este sentido la escuela se convierte en instrumento más eficaz de selección y de justificación de la existencia de la clase burguesa de la sociedad.
- h. El sostener que a través de la educación se asegura el proceso de socialización deseado, induce a entender la educación como un proceso de despersonalización en función de propósitos sociales predeterminados, impidiendo que la persona obtenga su propio desarrollo en la sociedad hecho que es atentatorio contra la libertad humana y toda concepción humanizadora de la educación.

TEORÍA EDUCATIVA DEL CONDUCTISMO LA PROPUESTA EDUCATIVA DE SKINNER

1. REFERENCIA BIOGRÁFICA.-

Burrhus Frederick Skinner, nació en Pensilvania en 1904. Estudió Artes en el Hamilton College de Clinton, New York, y se especializó en inglés clásico, posteriormente su interés se vuelve a la Psicología. Al leer a John Watson, pionero del conductismo, le interesó de sobremanera, hasta especializarse en Psicología en la Universidad de Harvard, donde se doctoró en 1931. Integró la corriente conductista.

Durante la Segunda Guerra Mundial, trabajó para la oficina de investigación y desarrollo científico. Hizo experimentos con palomas para que estas activaran pilotos de bombas y torpedos, experimentó basado en el condicionamiento.

De 1938 a 1948 fue profesor de las universidades de Minesotta e Indiana hasta 1948 que paso a Harvard.

Siendo profesor y jefe del Departamento de Psicología en la universidad de Indiana (1945-1948) creó un cuidador infantil automático que debía atender todas las necesidades del bebé. Posteriormente se comprobó que este "cuidador" carecía de lo principal: calor humano y afecto, que tanto necesitan los seres humanos, más aun, en la niñez.

En 1954, en el transcurso de una visita que efectúa a la escuela de su hija menor, tiene ocasión de asistir a una clase de aritmética. En su autobiografía, escribe: "súbitamente, la situación me pareció completamente absurda, en el aula se encontraban reunidos veinte organismos extremadamente valiosos; sin ninguna culpa de su parte, la maestra violaba uno tras otro, casi todos nuestros conocimientos sobre el proceso de aprendizaje". Un año mas tarde, en el transcurso de una conferencia pronunciada en la Universidad, Skinner presenta una máquina capaz de enseñar la ortografía y la aritmética.

Skinner es considerado como el pionero de la programación y uno de los principales responsables de la enorme corriente de interés existente por las máquinas de enseñar. En colaboración con Holland, publica en 1961 uno de los mejores textos programados existentes en el mercado. Anteriormente en 1957, él presenta por primera vez al congreso Anual de la American Psychological Association, realizado en septiembre, una "máquina para enseñar" convirtiéndose de esta suerte en el mas grande revolucionario de los medios de comunicación.

En efecto, había descubierto en forma sorprendente, el poder de cambio de los medios de comunicación y como fundamento de este descubrimiento, él sostenía que "El organismo aprende en base a producir cambios en el medio ambiente"³⁸.

2. CARACTERÍSTICAS DE SU PENSAMIENTO EDUCATIVO.-

Las teorías educativas y sociales de Skinner provienen en gran parte de los resultados de sus experiencias y estudios de su laboratorio. Su experimento mas importante fue conocido como el "Condicionamiento Operante". Skinner sostenía que la sociedad contemporánea se halla en una situación de crisis casi generalizada. Cada día que pasa hay mas violencia, amenaza de guerra nuclear, sobrepoblación, contaminación, agotamiento de recursos, pobreza generalizada, drogadicción, brecha generacional, etc.

³⁸ ROSSI QUIROZ, Elías. Teoría de la Educación. Edit. PROPACEB. Pág. 155

Skinner, no es el primero en señalar estos problemas, lo que es nuevo y lo que constituye una innovación significativa en su propuesta es como dar solución a tales problemas. Propuesto que debemos hacer a un lado el modo precientífico, obsoleto, de enfrentarnos a tales dificultades y en vez de ellos debemos instaurar una sociedad totalmente planeada y con una base científica. Para dicha sociedad planeada necesitaremos idear un nuevo tipo de hombre, un individuo que este condicionado a sentir y actuar solo de manera social y constructiva, en otras palabras un hombre que sea razonable, cooperativo, amable, sensible, pacífico y trabajador. Solo si se generalizan por toda la sociedad dichas cualidades, lograremos sobrevivir.

En la nueva sociedad de Skinner el hombre estará programado por aquellos que gobiernan para actuar en la forma deseada, ya no será dejado al azar. El hombre no será dueño de su propio destino, ni quedará sacrificado el bien de la sociedad. Skinner no ve ningún mal en esto sino que por el contrario considera las nociones de la libertad y dignidad como obsoletos y por lo tanto como un impedimento para el progreso social.

La filosofía de que todo individuo del mundo tiene derecho a una participación igual de los bienes materiales, un derecho igual a privilegios educativos y culturales y el derecho a determinar y actuar según su propio sistema de valores, es considerado por Skinner como uno de los factores principales que acrecientan la situación de crisis.

La única solución, decía, es invertir esa tendencia desastrosa de modo que podamos producir una nueva sociedad donde cada individuo esté condicionado de manera que desee solo aquellas cosas que la sociedad le puede proporcionar sin peligro para si mismo.

Por lo que ya se ha dicho, muchos tendrán serias dudas sobre el valor de las propuestas de Skinner, sin embargo, según él, tales dudas son solo vestigios de una manera de pensar precientífica de lo que concierne al hombre y a la sociedad. Se debería, por el contrario, enfrentar sin ambages a las exigencias de la vida en la sociedad del futuro. "El comportamiento humano se puede explicar completamente en términos de la naturaleza y sociedad en que se mueve. Si se cambia esto, también se mudará el comportamiento"

Skinner se apoya en su investigación experimental y de manera particular en sus trabajos sobre el comportamiento. Decía que "El hombre, al igual que los demás animales, actúa por lo general según sea reforzado"

Esta concepción de implantación de la nueva sociedad deja de lado al libre albedrío. Skinner dice que el hombre esta programado para responder a la cultura y a la sociedad en la que vive.

Sintetizan sus puntos de vista en el campo de la enseñanza las siguientes ideas:

- a. Considera como un fracaso un sistema escolar que solo consigue que los alumnos aprendan a través de la enseñanza.
- b. El fruto de la amenaza y el castigo, tal como se ha demostrado experimentalmente, no es una actividad intelectual estimulante y creadora, sino las estériles reacciones emotivas de ansiedad, culpabilidad o temor ante su posible ejecución.
- c. Llama la atención sobre el hecho de que mientras que en el laboratorio se ha demostrado que un retraso de algunos segundos entre la respuesta y el refuerzo elimina, prácticamente, el efecto de este último, en la clase suelen transcurrir varios minutos, horas e incluso días entre la conducta descrita de un alumno, por ejemplo, y su aprobación o crítica por el profesor. "Lo mas sorprendente, a decir verdad, es que tal sistema puede a pesar de todo,

obtener alguna rendimiento positivo”.

- d. En ningún momento disimula sus críticas a la enseñanza tradicional que “reduce la importancia de los conocimientos concretos en beneficio de vagos ideales, educar para la democracia, educar para la vida, etc. “una vez formulados tantos objetivos se permanece solo a este nivel”; decía, “desgraciadamente todas estas filosofías se mantienen mudas en cuanto a metidos; no ofrecen ayuda alguna para conducir mejor, en la práctica cotidiana, la marcha de la clase.”

3. CONCEPTO DE EDUCACIÓN.-

Skinner considera a la educación como un instrumento que debe servir para planificar la conducta o comportamiento de las personas. Es de necesidad vital para la supervivencia de la especie humana.

Para Skinner la enseñanza es una forma expectativa y concentrada de provocar el aprendizaje. Enseñar, afirma, equivale a organizar contingencias de reforzamiento. El aprendizaje es la resultante de un proceso de instrucción adecuadamente planificado.

4. FINES DE LA EDUCACIÓN.-

Afirma Skinner, que si “observamos un incremento constante del número de personas que habitan la tierra, del tamaño y la localización de las cargas nucleares o la contaminación del ambiente y el agotamiento de los recursos naturales, podemos cambiar entonces las políticas para inducir a la gente a tener menos hijos, a gastar menos en armas nucleares, a detener la contaminación del medio ambiente, al consumo de recursos a un ritmo mas lento...”

Por lo tanto, la educación debe orientarse a formar nuevos hombres para que se puedan enfrentar a la crisis e inquietudes que se presenten.

La educación como enseñanza tiene como fin instaurar conductas, con objetivos muy concretos prestando atención a como se alcanza cada uno de los pasos de la secuencia conductual y no solo al resultado global.

5. SUJETOS DE LA EDUCACIÓN.-

a. EL EDUCANDO.-

Educando es la persona que tiene deseos de aprender y debe ejercer un papel activo en la adquisición de la información.

Al plantear Skinner la enseñanza programada, sistematizada e individualizada, procura que cada estudiante siga su propio ritmo de aprendizaje. Con la programación de la enseñanza, el educando obtiene de inmediato la “recompensa” y por lo tanto es reforzado en su esfuerzo, lo que motiva su interés, que lo conduce de inmediato al siguiente logro.

En los últimos años ha habido una creciente corriente hacia la individualización de la enseñanza y el aprendizaje no solo en términos del ritmo de progreso de los estudiantes, sino tan bien según el modo en que ellos aprenden y los tipos de material que llegan a dominar.

b. EL EDUCADOR.-

La aparición de las máquinas didácticas, ubicaron al profesor en un segundo plano. Estas brindan una manera de enfrentarse a los problemas de la

educación colectiva, suplen muchas de las funciones rutinarias del maestro y proporcionan al alumno, el programa que satisface sus necesidades específicas.

Skinner propuso la utilización de maquinas para aplicar los principios de aprendizaje en el aula. Esta había sido postulada años antes por Pressey (1926). Fue Skinner quien concibió por primera vez la maquina como un eslabón sistemático entre la ciencia del aprendizaje y la enseñanza.

Skinner, respecto al posible desplazamiento del maestro por la maquina, sostiene que no hay motivo para tener que la maquina acabe con necesidad del maestro. Lo que Hará será liberar a este de muchas de las tareas aburridas y repetitivas que tiene que efectuar en la actualidad. Así mismo dice que se necesitaran maestros que programen y administren las maquinas y siempre existieran muchos aspectos de la enseñanza donde la relación humana entre maestro y discípulo será esencial. El maestro es entonces aquel profesional que esta en contacto directo con los estudiantes y quien dispone las contingencias de reforzamiento bajo cuya influencia aprenden.

6. LOS MEDIOS EDUCATIVOS.-

En 1954, Skinner presento su maquina de enseñanza, capaz de enseñar la ortografía y la aritmética, la cual perfeccionó y presentó de manera mejorada en 1957. En 1961 elaboró uno de los mejores textos de introducción programada hasta entonces.

En 1968, Skinner patenta un nuevo método de enseñar a escribir llamado "escribe y mira", que utiliza un cuaderno especial y una tinta que solo es visible si el niño escribe el texto o la palabra apropiada.

Esta técnica asegura una corrección instantánea y por esta razón, un refuerzo positivo y eficaz.

7. LA ENSEÑANZA PROGRAMADA.-

Se trata de sistemas de enseñanza basados en programas. Un programa consiste en bloques (estructuras) de informaciones organizadas de manera que se obtenga aprendizajes progresivos. Los bloques de información son pequeños y los conceptos enseñados se presentan con diversos arreglos sintácticos y son ejemplificados profusamente.

Una parte fundamental de los programas es la evaluación continua del conocimiento adquirido a través de series de preguntas o del completamiento de oraciones, así como la comprobación inmediata de si acertó o no en las respuestas, teniendo asimismo acceso a explicaciones sobre las clases de errores que se cometieron.

Otras características de su programa son:

- El aprendiz avanza a su propio ritmo, y la velocidad con que hace sus aprendizajes no es asociada con una mayor o menor inteligencia. De modo, por ejemplo, que un estudiante lento no es visto como poco inteligente ni uno mas rápido como muy inteligente.
- El aprendiz debe dominar cada etapa para seguir avanzando en el material de enseñanza.
- El aprendiz ejerce un papel activo en la adquisición de la información produciendo respuestas que luego las registrará o escribirá.

- Los errores que incurre el aprendiz no tiene aquí valor positivo enfatizándose antes bien los aciertos que logra.
- El material de enseñanza esta construido de manera que se facilite la provisión del reforzamiento (por los aciertos conseguidos), garantizando Allí la persistencia del interés por parte del aprendiz y evitando su desaliento.
- Los informes que dejan los aprendices sirven para evaluar la efectividad del programa, debiendo ser cambiados si resulta difícil para los usuarios a los que se dirigen.

Los programas pueden abarcar cursos diversos, desde matemática hasta idiomas, para los diferentes niveles de educación formal.

Se consideran dos tipos básicos de programas: lineal y ramificado.

Lineal cuando el aprendiz sigue una secuencia fija y por lo general los pasos son cortos, la comprobación inmediata y el índice de errores muy bajo.

Ramificado, cuando primero se presentan exposiciones detalladas de bloques de información y luego se formulan preguntas de evaluación.

Si el aprendiz acierta, continuará con el bloque siguiente y si falla se le brindará información rectificadora a parte de instruírsele a cumplir tareas correctivas, antes de proseguir. Aquí el índice de errores tiende a elevarse en algo pero en contrapartida se hace mas activo al aprendiz y consolida mejor los aprendizajes.

EL CONDUCTISMO Y LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

1. PLANTEAMIENTOS PEDAGÓGICOS DEL CONDUCTIVISMO.-

Originario de Estados Unidos de América, este enfoque tiene más relación con la tradición pragmática de James y con el evolucionismo de Darwin que con la tradición humanista europea. Surge también como una respuesta a los problemas de la posguerra, del industrialismo y de la democracia, pero, a diferencia de la tradición humanista, el conductismo abandona los problemas de la libertad, la dignidad y Injusticia para proponer una ciencia de la conducta humana fundada en la experimentación con la conducta sin la intervención de juicios morales o valorativos³⁹.

Dentro de la historia de la disciplina, el conductismo se rebeló contra la psicología clásica, cuyo objeto de estudio era la conciencia y que tenía como método la introspección. Influidos por el pragmatismo, entre 1900 y 1920 los psicólogos intentaron fundar una ciencia de la conducta basada en la utilidad y la aplicación del conocimiento. No interesaba tanto saber cómo opera la conciencia sino que funciones cumple. Fieles a las tesis evolucionistas, dieron una primera respuesta general: la conciencia tiene como función la adaptación del organismo a su medio ambiente. Por lo tanto, la nueva ciencia del conductismo se concentró en el análisis de la conducta observable en relación con su medio ambiente. La educación se convirtió en un laboratorio apropiado para desarrollar las nuevas tesis. El aprendizaje fue definido como un cambio de conducta debido a la experiencia; es decir, la conducta se entiende merced a su interpelación con el medio ambiente. La escuela, por definición, es un medio ambiente creado para modificar la conducta.

El conductismo se basa en la utilización del «condicionamiento» para obtener las respuestas adecuadas, en este caso a la situación escolar. A partir de aquí se ha propuesto como solución pedagógica para los niños procedentes de las clases sociales menos favorecidas, de ambientes familiares y culturales empobrecidos (según su propia definición), un conjunto de ejercicios con el fin de crear y reforzar cierta cantidad de asociaciones juzgadas como constitutivas de conocimientos ulteriores, especialmente asociaciones verbales y motrices en niños pequeños.

El papel atribuido al conocimiento, en especial por Skinner, condujo hacia el ideal de una escuela programada mecánicamente por asociaciones ordenadas progresivas. El conocimiento se concibe como una adquisición externa a partir de la experiencia o de las representaciones verbales o audiovisuales dirigidas por el adulto. Más aún, Skinner, el máximo representante moderno del conductismo, ha sostenido que la teoría conductista tiene la capacidad no sólo de comprender el comportamiento sino de acondicionarlo mediante técnicas psicológicas para crear un nuevo tipo de sociedad: una sociedad que estaría estructurado siguiendo los lineamientos puramente científicos; una sociedad gobernada por una ética absolutamente experimental regulada por la ciencia del comportamiento humano. El conductismo sería una ciencia rectora capaz de acabar con el caos y los problemas del hombre moderno imponiendo un control absoluto del comportamiento humano, aunque la población continuaría sintiéndose libre, pues estaría entrenada para querer hacer lo que necesita hacer.

El tipo de educación que propone el conductismo es aquel que destaca la transmisión de hábitos efectivos en las formas de pensamiento y la eliminación de

³⁹ QUIROZ AGUIRRE, Hernán. Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. Edit. UNI. Pág. 137.

las inclinaciones destructivas dirigidas en contra del bien común. La definición del bien común, dice Skinner, es un problema de expertos, de aquellos que deberían dirigir a la sociedad.

¿En qué se basa el conductismo? En primer lugar, en un postulado teórico metodológico que implica la eliminación de la conciencia del campo de la psicología. De acuerdo con Skinner, la conducta está enteramente determinada, además del componente genético, por el reforzamiento. El problema central de una cultura es hacer el ambiente social tan libre como se pueda de estímulos negativos. De esta manera, es posible eliminar de las preocupaciones sobre la conducta todos los «estados internos de la conciencia». En segundo lugar, se basa en una serie de respuestas técnicas que pretenden constituir instrumentos para provocar cambios deseables en el comportamiento y ejercer un control eficaz sobre ellos. El programa conductista podría resumirse de la siguiente manera: dado el estímulo, poder predecir la respuesta. Es decir; interesa el comportamiento humano para poder controlarlo.

La base instrumental de esta propuesta reside en desarrollar el condicionamiento para generar un sistema de hábitos adecuados a fin de que cada persona ocupe su lugar en la sociedad, sin entrar en conflicto con los demás. De aquí el énfasis puesto en el proceso de aprendizaje y su vínculo con los procesos educativos.

En realidad, la teoría conductista del aprendizaje, especialmente de Skinner, es la descripción y control de las conductas; es decir, las relaciones entre estímulos y reacciones sin preocuparse por lo que ocurre entre el estímulo y la reacción, la famosa «caja negra» de Skinner. El problema se reduce entonces a cómo reforzar o inhibir conductas manipulando los estímulos.

En su novela *Walden Dos*, Skinner expone el sistema educativo de la utopía social que propone (utopía que desea para el presente, no para el futuro). El capítulo dedicado a la educación es una buena descripción de la forma en que un instructor puede controlar el medio ambiente de tal manera que cambien las actitudes de los educandos. Se pueden inhibir las emociones negativas, como los celos, la ira, etc., y fomentar otras positivas, como el amor. Para muestra reproducimos el siguiente diálogo:

- ¿Cómo se han convencido de que los celos no son indispensables en *Walden Dos*? -pregunté.
- En *Walden Dos* no pueden resolverse las cosas atacando a otros dijo Frazier con notable resolución.
- Pero eso no es lo mismo que eliminar los celos -dije
- Por supuesto que no. Pero cuando una emoción en concreto ya no es pieza útil dentro del mecanismo de la conducta nos encaminamos a eliminarla.
- Sí... pero, ¿cómo?
- Eso es un simple problema de ingeniería de la conducta - contestó Frazier.

El conductismo ha sido severamente criticado, especialmente en su versión skinneriana, por muchas razones éticas y científicas que no analizaremos aquí pero que recomendamos conocer. Sin embargo, podemos decir que la sustancia de la crítica radica en que Skinner olvida que está trabajando con seres humanos a los que niega toda capacidad volitiva, valorativa y moral en la conducción de su conducta.

2. LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA.-

El siglo XX ha presenciado una extraordinaria revolución en los medios y procedimientos de la enseñanza y, de hecho, la pedagogía moderna ha tendido a privilegiar el tema de los problemas metodológicos y técnicos sobre el tema de los mismos conocimientos que se transmiten. Esta tendencia histórica de la evolución del pensamiento pedagógico podría calificarse, con justicia, como metodologismo.

La primera verificación de este desplazamiento en el seno de la pedagogía se remite a los inicios de siglo, cuando se intentó por primera vez trasladar a la escuela los principios que con enorme éxito había aplicado en la fábrica un ingeniero llamado Frederic Winslow Taylor.

La idea de eficiencia, promovida en la industria por escritores como Frederic Taylor (1911) [dice un educador estadounidense], comenzó a ser adoptada por profesores adeptos a la nueva educación que consideraban que el tiempo del alumno debería ser contemplado como una preciosa mercancía.

Habría que distinguir, sin embargo, la oposición de direcciones que extrañaba la nueva educación y la tendencia metodologista a la que ahora nos referimos: en el primer caso se trata de un movimiento de caracteres fundamentalmente humanistas, inspirada en una ética de servicio al hombre, mientras que el segundo es más bien un movimiento que contempla como finalidad la idea descarnada de rendimiento o eficiencia, en la que está ausente todo concepto de hombre o principio ético. En realidad, Frederic Taylor se ha consagrado históricamente como el creador de lo que se conoce como el *scientific management* u «organización racional del trabajo», y que constituye una tentativa de aplicar los principios de la ciencia a los problemas crecientemente complejos del control de trabajo en empresas capitalistas de rápida expansión. Los problemas que Taylor se plantea son asegurar el control absoluto del trabajo, imponiendo a los trabajadores la forma precisa de hacer el trabajo, y garantizar la elevación progresiva de la producción. Esta doble preocupación fundamentó los descubrimientos de Taylor que más tarde se aplicarían con notable éxito en otros campos de la actividad social.

La proyección del taylorismo en la educación se registra tempranamente. Después de 1914 Veblen observó la aparición de una nueva organización académica en la universidad, en la cual se introducían los principios de racionalidad fabriles. Dicha organización limitaba y, por lo tanto, negaba paulatinamente el criterio tradicional de educación liberal. De hecho, la libertad se suprimía. Las universidades estadounidenses adoptaron la noción de currículo que equivalía, en términos prácticos, a la cadena productiva de una planta ensambladora; el crédito se inventó como una suerte de unidad de medida de la «producción» educativa y el departamento fue concebido como el lugar donde se llevaría el control o la contabilidad del proceso.

Al iniciarse la década de los veinte, este movimiento estuvo dirigido a extender el ámbito de la programación continua. La creencia de que cada campo de conducta humana podría reducirse a una técnica eficiente - típicamente americana en su optimismo rígido y en su idealismo esencialmente puritano - fue aplicada en el diseño curricular por diversos educadores, incluyendo a C. R. Allen, David Snedden, W. Charters, Franklin Bobbity Harold Rugg. A este grupo y a sus colegas la educación debe el origen del diseño curricular como un campo distintivo en el pensamiento y las prácticas educativas.

En esa época propiamente nació el diseño curricular y los estudios curriculares en general, al tiempo que surgieron los primeros expertos en *curriculum marking*, que buscaron desde el principio un fundamento homogéneo, unitario y científico para su quehacer.

Es más importante [decía Franklin Bobbit en 1981 que quienes trabajamos en esta profesión (el diseño curricular) lleguemos a un acuerdo sobre un método de descubrimientos curriculares (currículum discovery) a que arribemos a una conformidad sobre los detalles de contenido de un currículo.

Bobbit, quien escribió el primer libro específico acerca de currículos (The curriculum, 1918), destacó la necesidad de encontrar principios generales para el diseño curricular y la conveniencia de establecer objetivos para la educación a partir de un estudio previo de las necesidades sociales. Para ello debemos tener claro el criterio -decía- de que «los estudios son medios y no fines [...] y que cualquier cosa que no es eficiente es una cosa equivocada».

3. CIBERNÉTICA Y EDUCACIÓN.-

La segunda fase en el desarrollo de este desplazamiento del objeto pedagógico se relaciona con la aparición de la cibernética y la aplicación de los principios de la computación o programación a numerosos campos de actividad social. Un referente histórico para el inicio de este nuevo desarrollo es la Segunda Guerra Mundial, pero 1949 fue, en especial, un año significativo en el cambio educacional. Este año Ralph Tyler publicó su libro Basic principles of curriculum and instruction que sirvió de syllabus para su curso en la Universidad de Chicago. «Más que ningún otro documento, este libro fue el responsable del renacimiento del interés en diseño curricular.» La idea de Tyler se resume en estas líneas:

Cuatro cuestiones fundamentales deben ser contestadas en el desarrollo de cualquier currículo o plan de instrucción. Estas son:

- a. ¿Qué propósitos educativos debe proponerse alcanzar?
- b. ¿De qué experiencias educativas es necesario proveerse para facilitar la realización de estos propósitos?
- c. ¿Cómo pueden organizarse estas experiencias de forma efectiva? 4. ¿Cómo podemos determinar que los propósitos deseados se han alcanzado?

La verdadera educación programada apareció cuando se aplicaron los resultados teóricos del condicionamiento operante de Skinner a la pedagogía. El conductismo puede ser referido a la figura de Watson, pero encontró su representación moderna en Skinner, quien en 1938 publicó *Behavior of organisms*. Sin embargo, su influencia se dejó sentir mucho más tarde, en los años cincuenta y sesenta. Las ideas de Skinner no sólo influyeron en la investigación y la docencia, sino que se proyectaron en un ámbito cultural más amplio y suscitaron una de las políticas más relevantes del siglo XX. El principio del condicionamiento operante de Skinner convierte al sujeto, de facto, en la suma de sus conductas positivas; el proceso educativo adquiere el carácter de una secuencia ordenada de estímulos y respuestas lo cual permite, por primera vez, generar una tecnología educativa propiamente dicha y establecer reglas objetivas para evaluar los resultados de la educación.

Frida Saal criticando el conductismo, dice: hay dos aspectos fundamentales y solitarios:

- a) un aspecto teórico que implica la eliminación de la conciencia y sus derivados en el campo de estudio de la psicología;
- b) una serie de respuestas técnicas que constituye un instrumental apto para producir cambios deseables en el comportamiento de los hombres y ejercer así (el control eficaz sobre dichos comportamientos).

El discurso, según lo resume Chomsky; es el siguiente: «La ciencia ha revelado que es una alusión hablar de libertad y dignidad". Lo que una persona hace no es sino el resultado de su dotación genética y de su historia de «reforzamientos». Por lo tanto, debemos hacer uso de la mejor tecnología conductista para formar la conducta en favor del interés común.

Otras obras concurren a difundir ampliamente la nueva tecnología educativa: en 1954, *Taxonomía de los objetivos*, de Benjamin Bloom; en 1962, *Preparing instructional objectives*, de Robert Mager; en 1976, *Human characteristics and school Learning*, de Benjamin Bloom. Desde luego, la cristalización de estos nuevos desarrollos significó la liquidación de la forma educativa tradicional -liberal- en la cual el maestro se enfrentaba libremente a sus alumnos y en donde el saber transmitido constituía la parte principal del objeto de la pedagogía.

Ahora, los aspectos más íntimos del encuentro maestro-alumno se hallan sujetos a programación. Libertad, como tal, se ha extinguido.

Todo lo que acontece en el aula es previamente programado por un grupo de «expertos», quienes seleccionan contenidos educativos, definen su organización, los tiempos en que se desenvuelve el proceso, etc. De hecho, las reglas del *scientific management* que tanto éxito obtuvieron en la empresa se aplican ahora en la escuela con el atributo de una supuesta científicidad. El sistema de PERT (*Program evaluation and review technique*), de enorme popularidad en el ejército en los consorcios privados estadounidenses, se proyecta sobre la educación y a ella se aplican sus principios: descomponer un conjunto complejo en tareas elementales; definir con precisión etapas para la realización de cada operación elemental; conocer la distribución de probabilidades de duración de cada tarea, etc.

Por supuesto, en educación programada todo lo que escapa a la programación se evalúa como disfuncional al sistema. Esta visión skinneriana de la pedagogía es, pues, tributaria del mejor empirismo.

El acento puesto sobre el comportamiento y no sobre las capacidades (las cuales son subestimadas), la provisión de material didáctico en pequeñas dosis, la posibilidad de conservación directa de las respuestas del estudiante, el reforzamiento constante del comportamiento correcto, el paso gradual de una unidad de aprendizaje a la siguiente y la organización de unidades en una serie relativamente fija, son las características de la enseñanza programada surgida de la psicología skinneriana.

He aquí, pues, el surgimiento de lo que se ha llamado la pedagogía científica. Esta pedagogía se sustenta en algunos de los principios que tradicionalmente se atribuyen a corrientes positivas como el llamado Círculo de Viena (positivistas lógicos), que sólo dan significación a proposiciones matemáticas reducidas a tautologías o a las proposiciones de las ciencias naturales en tanto son verificadas. La verificación adquiere el carácter de fuente única de la verdad, base de toda construcción científica. Sólo lo verificable es verdadero. El condicionamiento operante skinneriano es, hasta hoy, la única corriente en educación e instrucción que permite, un efecto, una verificación de resultados, que, incluso, pueden ser en muchos casos susceptibles de formalización matemática. Tales son los pilares de la nueva científicidad pedagógica, aunque no eliminan del todo nuestro escepticismo sobre si el ser humano puede ser reducido a sus expresiones positivas de conducta. El gran viraje que implica se halla en la exaltación del método y la recuperación de la cultura sólo bajo la forma de saber útil, saber productivo.

4. UNA REVOLUCIÓN EN LOS MEDIOS.-

Independientemente del principio de alienación que ha guiado históricamente a este tipo de desarrollo tecnológico, principalmente de origen estadounidense, debe reconocerse que ha contribuido decisivamente a actualizar y dar fuerza a cuestiones como la innovación y la eficacia social de las actividades educativas. Una y otra cuestión tiene particular relevancia en países que enfrentan desafíos educativos enormes con limitados recursos materiales, y también para movimientos educativos que se proponen romper la dinámica reproductora del sistema educativo y hacer de esta práctica una palanca efectiva del cambio social. El problema que surge, sin embargo, es el de la búsqueda de soluciones originales y apropiadas a la cuestión del método educativo; soluciones que sean capaces de recuperar los impresionantes avances técnicos logrados en la esfera de los medios educativos y, al mismo tiempo, que correspondan a las condiciones culturales específicas del medio social para el que se plantean. El futuro reposa, entonces, en nuestra capacidad imaginativa y creativa y en la superación del espíritu de mera incitación, puesto que éste nos condena irremisiblemente a la alienación y a la esclavitud cultural.

Este reto cobra mayor fuerza en la perspectiva de los avances formidables que ha tenido el campo de los recursos técnicos de la educación. El desarrollo de la televisión y de las comunicaciones por satélite, la aparición de la microcomputadora y el invento de la videocasetera, son creaciones que representan una auténtica revolución en los medios educativos en la que se dibuja la sociedad futura. Apropiarnos de todos estos avances es nuestra tarea.

PLANTEAMIENTOS PEDAGÓGICOS DEL CONSTRUCTIVISMO

En los dos últimos años ha sido creciente el uso del concepto de Constructivismo, aún cuando no sea uniforme y no exista consenso sobre el significado exacto de Constructivismo, lo que sí está claro es su fundamento, la psicología contemporánea, la psicología genética de Piaget, la psicología reflexiológica de Vigotski y la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner. A continuación presentamos una síntesis de las concepciones principales de Piaget, y Bruner seguido de las metas constructivistas de Peter C. Honebein y los principios de la interpretación de John B. Black Robert y McClintock⁴⁰.

Jean Piaget se describe a sí mismo como un epistemólogo genético, indicando con ello la combinación de la filosofía y de la biología en su trabajo. Aunque es mejor conocido por sus descripciones de la formación de los conceptos en los niños, toda su vida estuvo interesado en la naturaleza del conocimiento tal como se manifiesta en los procesos y estructuras que supone universalmente observables en los niños. El problema de la inteligencia y de la pedagogía de la enseñanza están íntimamente ligados con el problema epistemológico de la naturaleza del conocimiento - sostiene Piaget - y de ahí la importancia de sus estudios para la programación, por ejemplo, del currículo escolar.

La psicogénesis o el problema del conocimiento lo planteó este autor de la siguiente manera: ¿cómo puede un sujeto X conocer al objeto P? La respuesta de Piaget está en la acción; es decir, que ni el sujeto X tiene ideas innatas que le permitan conocer al objeto Y, ni el objeto Y impone su conocimiento desde el exterior. Se requiere una interacción entre ambos.

Piaget sostiene que el conocimiento es una asimilación activa de la realidad en estructuras que van de las más simples a las complejas. Las raíces del conocimiento se encuentran en la acción. Conocer es transformar. Existe una relación entre la estructura de conocimiento previa y la génesis de una estructura posterior. La primera estructura es biológica y a esta rama del conocimiento corresponde establecerla; Piaget se dedica fundamentalmente a demostrar que el paso de una estructura a otra no es arbitrario sino que cada estadio es preparatorio del posterior. De ahí la importancia de establecer las relaciones entre génesis y estructura.

Igualmente preocupado por el desarrollo intelectual del niño, la psicología genética se ha concentrado en el análisis de las etapas del desarrollo de la inteligencia, desde el nacimiento hasta la edad adulta, pero a diferencia del conductismo Piaget postula la necesidad de desarrollar las actividades espontáneas del niño en la perspectiva de una organización cognoscitiva preparatoria de las operaciones de la inteligencia que normalmente se constituyen entre los 7 y 8 años.

Como los ha propuesto Piaget los estadios del desarrollo de la inteligencia, son:

- a. Período de la inteligencia sensorio-motriz.
- b. Período de preparación y organización de las operaciones concretas de clases, relaciones y números. Este período a su vez se divide en dos: período de las representaciones preoperatorias y período de las operaciones concretas.
- c. Período de las operaciones formales.

Como puede observarse, para Piaget la inteligencia es de naturaleza constructivista a partir de superaciones permanentes de las elaboraciones sucesivas, lo cual conduce pedagógicamente a acentuar decididamente las actividades parciales espontáneas del niño. Sostiene también que existen dos tipos de conocimientos que el

⁴⁰ QUIROZ AGUIRRE, Hernán. Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. Edit. UNI. Pág. 149.

currículo escolar debe tener en cuenta: un tipo de materias cuyo contenido ha sido desarrollado o inventado por los adultos y cuya transmisión no tiene más problemas que los problemas técnicos; por ejemplo, la historia nacional. Pero hay otro tipo de materias o ramas del conocimiento cuyo aprendizaje depende de un proceso de investigación y descubrimiento durante el cual la inteligencia afirma su existencia; por ejemplo, las matemáticas

Los trabajos de Piaget dedicados a definir las operaciones mentales en el niño han tenido gran influencia tanto en el diseño curricular estructurado como en el diseño de experiencias extraescolares.

1. EL DESARROLLO INFANTIL SEGÚN PIAGET.-

Creo que es oportuno empezar con una reseña de las corrientes psicológicas que han influido de manera importante en las orientaciones pedagógicas y didácticas de esta corriente. En algunas ocasiones se ha llegado más allá de la influencia de la educación, resultados estos que entran en el ámbito de las concepciones neutrales o instrumentales de la educación. Tal es también el conocimiento psicológico cuando describe el comportamiento humano. Si la psicología pasa de la descripción de los fenómenos a la proyección de las intervenciones educativas, planteándose así como psicopedagogía o como tecnología del comportamiento, sus relaciones con la pedagogía tienden a sobrepasar la situación instrumental. Según el tipo de proyecto elaborado, que puede tender a la adquisición de reglas de acción, o más bien de una modalidad de aprendizaje, o también de orientaciones respecto a los valores, de ciencia descriptiva, la psicología se convierte en tecnología de la educación e incluso filosofía de la educación.

Biología y lógica son pues, para Piaget, las disciplinas fundamentales. Estas se conjugan de hecho en el estudio del hombre, cuya psicología emana de una y de otra. La evolución vital es un continuo proceso de "asimilación" y "adaptación" del organismo a la realidad externa. Para el hombre la realidad externa es cultural, además de física. La adaptación de ésta es gradual. Depende de las organizaciones, o estructuras psicofísicas. Estas a su vez no son ni pasivas ni estáticas. En sus interacciones con el ambiente el organismo es activo y se desarrolla. Hace suyo el objeto, lo incorpora, lo asimila. Pero la asimilación es gradualmente corregida por la variedad de los objetos.

La acción dispone de un movimiento doble: del sujeto a las cosas es la asimilación y de las cosas al sujeto es la adaptación. Este cambio produce una progresiva evolución de las formas de percepción y de movimiento, o esquemas de la acción, evolución que en el plano psíquico corresponde a lo que en biología es la maduración del organismo.

Las series iniciales de los esquemas adecuados a la relación con el objeto, los de succión, audición, aprehensión, olfato y cinestesia, radican en la fisiología. La inteligencia, que permite el intercambio entre el sujeto y la realidad es considerada por Piaget como una forma de adaptación ideológica. Por su carácter activo y progresivo ésta atraviesa varios niveles de maduración, durante los cuales llega de forma intermitente a estados de equilibrio o de estabilización, expuestos sin embargo a una ulterior tensión formativa.

Piaget individualiza en las fases de estabilización la serie de "estadios" del desarrollo cognoscitivo. Cada estadio comprende un periodo de preparación, o de emergencia del estadio precedente, y de un periodo de culminación. El desarrollo está pues caracterizado por la integración de los estadios. Se trata de una continuidad entre las formas inferiores y superiores, "continuidad funcional" que no

debe inducirnos a pensar en algo estático o similar a lo que para la psicología antigua eran las facultades del alma.

Esta última observación permite aludir al método de investigación adoptado por Piaget. Se ha hablado de las matrices biológicas y lógicas. Añádase que la investigación, separándose de la tradición filosófica de la psicología, se mueve en el plano de la investigación clínica. Pero tiene una particularidad propia, respecto a los procedimientos clásicos de la psicología experimental. De hecho Piaget no se limita a registrar las respuestas de los sujetos; las provoca mediante preguntas. De esta forma explora lo que no sale a la luz espontáneamente. Dice que el psicólogo no puede limitarse a observar, siendo la realidad psíquica más profunda y más compleja que la propia manifestación inmediata. Para conocer al niño, Piaget ha estudiado un número ilimitado de casos, pero lo ha hecho durante casi cincuenta años. Es a través de esta investigación paciente cómo ha llegado a la determinación de las líneas de la evolución intelectual, estudiando el pensamiento y el lenguaje, el juicio y el razonamiento, la moral y la inteligencia.

Los resultados de la investigación de Piaget, aunque nacen del plano empírico, tienen un significado más general. Ya en el estudio de los casos independientes, que caracteriza el método clínico, Piaget, como se acaba de señalar, no deseando limitarse a registrar simplemente las respuestas está obligado a emplear procedimientos que a una metodología científica rigurosamente empírica le parecerían discutibles. Recurre a la intuición, incluye en la investigación la imaginación del investigador. Debido a esto, según su opinión, es que el comportamiento del investigador es una de las variables del fenómeno estudiado.

Teniendo en cuenta esta condición de la investigación, Piaget se encontró frente a un problema filosófico clásico: el de los orígenes y el valor del conocimiento. Como es sabido, las soluciones históricas siguen dos caminos. O se afirma que las estructuras del conocimiento están impresas, por así decir, en el mundo externo, en el objeto, y se tiene entonces el empirismo; o bien éstas son consideradas como una prerrogativa del sujeto, según el modelo apriorístico o innatista. A estas deducciones teóricas no se puede escapar. Piaget toma conciencia, y reconoce que su investigación se coloca en un contexto teórico, en la teoría del conocimiento, o epistemología.

El resultado es interdisciplinario: la investigación se liga a las ciencias humanas, comprendida la biología, y por su contenido empírico descubre los "orígenes" del conocimiento, remontándose a condiciones anteriores, siempre más remotas, de la psicología a la biología. Piaget define el fundamento teórico de su investigación como una "epistemología genética". Meditando acerca del problema filosófico del empirismo, se puede decir que Piaget se acerca a una solución dialéctica, cuando avanza la hipótesis de que los orígenes de las estructuras cognitivas "no se habrían... de buscar ni en la dirección de una acción exclusiva del ambiente, ni en la de una formación previa a base de puro innatismo, sino en la de autorregulación con su funcionamiento en circuitos y su tendencia intrínseca a la autorregulación".

A través de esta perspectiva Piaget llega a una conclusión análoga a la de Freud, acerca de la influencia de los primeros años de vida en la historia del hombre. Los esquemas sensomotores del recién nacido, las coordinaciones primitivas de la acción, anteriores al lenguaje, son los prototipos de futuros esquemas conceptuales, de las estructuras lógico-matemáticas. El pasado, en suma, está lleno del futuro. El desarrollo atraviesa algunos períodos que marcan el paso de los esquemas originarios a las acciones, a la interiorización de la acción, u "operación".

En su obra madura, la Psicología del niño escrita en colaboración con B. Inhelder, Piaget sintetiza sus investigaciones y distingue tres períodos del

desarrollo. Cada periodo comprende subdivisiones internas, que corresponden a la consecución de los distintos estadios de la inteligencia. El primero es el de la "inteligencia sensomotora". Cubre los dos primeros años de vida. El niño llega a una primera modalidad de adaptación al ambiente. Coordina las informaciones sensoriales aprendiendo a mirar en dirección de los sonidos, aferra los objetos, consigue caminar. Conquista el sentido de la permanencia de las cosas, y por ello busca los objetos desaparecidos. De particular importancia, en este período, es la alternancia de los reflejos primitivos, por ejemplo de la succión, después del proceso de ajuste a la realidad. La succión, originariamente ligada a la sensación de alimento, es repetida espontáneamente, aún en ausencia del alimento, como si éste ejercicio pudiese anticipar a la alimentación. El reflejo se transforma en esquema sensomotor. Es ya una forma de aprendizaje, de control de la realidad externa, que produce una reducción de la tensión. Es un acto inteligente. El niño se comporta de tal forma que busca un efecto de su manera de actuar. Piaget habla de "reacciones circulares", aludiendo aquellas actividades que están dirigidas al exterior en previsión de una actividad que desde el exterior llegue al sujeto.

En las respuestas circulares primarias, como la succión, entran las respuestas más complejas, las "reacciones circulares secundarias", que repiten las acciones comunes con una modificación del estado del sujeto, por ejemplo, mediante la alimentación, que están dirigidas a cambiar el estado biológico, como cuando con un movimiento de la mano el niño hace oscilar el juguete suspendido. Hacia el final del período de la inteligencia sensomotora las acciones son organizadas de tal modo que es posible alcanzar las metas. Nos acercamos a la conquista de la representación conceptual del comportamiento y del ambiente.

La representación cognitiva, o interiorización, de los esquemas, se adquiere en el segundo periodo del desarrollo, llamado de la "inteligencia representativa". Se trata de una conquista gradual, que se cumple en dos momentos. Primero, en una fase de transición, mediante el juego el niño se adueña de la capacidad de fingir. En la fase de independencia de los esquemas sensomotores la acción era dirigida hacia un objetivo específico e insustituible. Ahora el niño se sirve de una acción para representar otra. El esquema se ha hecho simbólico, es decir concierne al uso de una cosa en lugar de otra. Las palabras vienen al caso. Su función es múltiple. Hacen posible la sustitución de una acción mediante un sonido articulado, la indicación de significados, la expresión de estados personales. Además, superando las relaciones de los esquemas sensomotores, el lenguaje permite distinguir los objetos externos de la acción a ellos dirigida. Desenganchados de la acción, sacados de la situación concreta, los objetos pueden ser clasificados. Cada palabra: mesa, silla, juguete, etc., ya no es el objeto particular sino una clase de objetos con características comunes. La palabra puede también representar objetos desconocidos o inexistentes. Por su arbitrariedad se presta a la simbolización, al juego, a la construcción de una experiencia vivida sólo internamente.

Esta fase del desarrollo está dominada por el egocentrismo, es decir, por un intercambio con la realidad dependiente del punto de vista del sujeto, y por tanto del animismo, de la convicción de que las prerrogativas del sujeto, por ejemplo el movimiento, la voluntad, pertenecen a todas las cosas. Es comprensible que la concepción mágica de la realidad produzca la impresión de que las cosas, nubes, montañas, etc., no sólo sientan y vivan como el hombre, sino de que estén hechas por él. Este es el artificialismo

En la primera fase de la inteligencia representativa, de la que el egocentrismo, el animismo y el artificialismo son los rasgos dominantes, el niño

vive una experiencia única. Inicialmente es un fabulador, contradictorio e incapaz de pensar en su modo de pensar. Una fase que dura desde los dos años hasta aproximadamente los siete, llamada por Piaget "preoperativa", durante la cual se verifica sin embargo una progresiva reducción del egocentrismo, producida por la experiencia y por los procesos de asimilación y ajuste. La debilidad de los procesos de pensamiento gradualmente cede su lugar a la estabilidad y a la integración en las convenciones sociales. El niño aprende a clasificar, a disponer los objetos en series según el tamaño, primero según una de sus características, por ejemplo magnitud o su color, después según dos características, por ejemplo la magnitud y la forma al mismo tiempo. Adquiere un conocimiento del tiempo, del espacio, de los números, de la lógica.

La experiencia escolar estimula los procesos cognitivos, incidiendo en su expansión. La gramática y la aritmética constituyen los bloques de conocimientos articulados de los que está excluida la contradicción. Entre los siete y los once años el niño interioriza los esquemas de acción. Los momentos de la acción son distintos, y su diferencia es memorizada. De aquí la posibilidad de reconstruir un proceso, invirtiendo la dirección. Con una adición se prueba la exactitud de la sustracción. Basta invertir el cálculo.

En este punto Piaget habla de "reversibilidad". Es un proceso mental muy articulado. Así el transvase de un líquido a un recipiente distinto, más alto y más estrecho, ya no engaña al niño. Sabe que la cantidad de agua no ha cambiado porque se da cuenta de la compensación de la anchura respecto a la altura y posee la noción de identidad. Dispone en suma, de un sistema de elementos lógicos, la reversibilidad, la compensación, la identidad, que hace posible lo que Piaget llama la "operación", es decir, la coordinación mental de la acción según un fin.

Con el pensamiento operativo el niño se libera de la sujeción hacia los datos de la percepción. Distingue la realidad de la apariencia, conoce los estados de lo real, su transformación, y las acciones que hay que ejecutar para organizar la experiencia.

Se trata sin embargo de un conocimiento dependiente de la acción. Sin el transvase de los líquidos, sin la visualización del fenómeno, la noción de conservación no emerge. Piaget sostiene que este periodo del desarrollo cognitivo es definido por las "operaciones concretas". Sólo un último avance del desarrollo cognitivo separa la lógica de las operaciones de sus objetos. Entonces el razonamiento puede tener como contenido las hipótesis y los símbolos. Si antes se partía del hecho para buscar la estructura interna, ahora es posible suponer una estructura para explicar el hecho. Esta es la modalidad del pensamiento hipotético-deductivo, lógico-formal. La libertad con respecto al egocentrismo lógico comienza verdaderamente a esta edad, de los 11 años en adelante.

La influencia de Piaget en la didáctica es indiscutible, aunque sigue siendo difícil precisar la importancia. H. Aebli, discípulo de Piaget, ha elaborado una didáctica psicológica que subraya de forma absoluta el concepto de operación. Se puede advertir que, desde el punto de vista histórico, el interés por los problemas del desarrollo cognitivo, la determinación de las fases de aprendizaje, el análisis minucioso que individualiza las características de los procesos lógicos y de su evolución, constituye tanto una superación de la didáctica tradicional, deducida de la psicología de las facultades, como una corrección de la didáctica activista, que no había concedido una atención adecuada al pensamiento lógico. El significado pedagógico de la obra de Piaget se puede tomar en dos direcciones. La teoría del desarrollo cognitivo, por una parte modifica la actitud de los maestros, que ahora pueden disponer de un conocimiento bastante más detallado de los problemas del

aprendizaje de cuanto, quizá, se haya tenido nunca. Este puede poner en guardia sobre la ignorancia psicológica. Y esto no es poco.

El segundo aspecto pedagógico de las teorías de Piaget se refiere a la organización de las materias de estudio. Conocidas las fases del desarrollo cognitivo, la sistematización de los contenidos y de los métodos de enseñanza puede destinarse tanto a la estimulación o inducción de las estructuras cognitivas, como a la explicación óptima de las mismas. En particular, la proyección de un programa parece fecunda por el estudio de las matemáticas y de las ciencias, pues la relación entre la estructura del saber y las estructuras del conocimiento encuentra, en las teorías de Piaget, una exactísima guía científica.

2. LA TEORÍA DE LA INSTRUCCIÓN SEGÚN BRUNER.-

El panorama de la psicología es muy variado. Aquí nos hemos referido a Piaget, Skinner y a la psicología humanista. Se trata de una elección limitada justificada por la importancia pedagógica de estas tendencias. Estas, por otra parte, son el punto de partida o el desarrollo o la continuación de impostaciones precedentes, afirmadas en la primera mitad del siglo XX. Piénsese en las teorías funcionalistas del aprendizaje, en particular en Claparède, que prepara a Piaget, en el comportamentismo que precede a Skinner, en la psicología de la forma que, como se ha visto, elabora temáticas tomadas de la psicología humanística. Si se desea buscar una ulterior clasificación, que tenga interés pedagógico, es lícito distinguir las teorías psicológicas en relación con el problema del aprendizaje. Se tiene así los grupos de las teorías cognitivas y de las teorías estímulo-respuesta. Estas atribuyen el aprendizaje a los intentos de "prueba y error", a los hábitos, a las respuestas de los aparatos periféricos. Por el contrario, descansan en la intuición, en las estructuras cognitivas, y en último instancia el análisis en los procesos cerebrales como la memoria y las inteligencias múltiples.

Las teorías funcionalistas no entran, sin embargo, en estas dos clases, cuyos modelos son, por una parte, a causa de su impostación cognitivista, la psicología de la forma, y por otra parte los instintos comportamentismos, comprendido por Skinner.

Es oportuno señalar que frente a la lógica aparentemente rigurosa del dilema o de la antítesis, que induce a optar por una teoría o a negar la otra como se hace frente a la alternativa verdadero-falso. Una teoría científica es una explicación de hechos. Subraya este o aquel aspecto de la realidad. Pues puede coexistir con otras teorías interesadas en otros aspectos de lo real. La investigación científica estimula el intercambio de informaciones y prepara, junto con las diferenciaciones teóricas, también sus integraciones.

Una de las investigaciones psicológicas más importantes de la postguerra ha sido la de J. R. Bruner. La orientación es cognoscitivista, pero la dotación cultural resulta amplia, de tipo interdisciplinario, no deducible de los contextos teóricos que sin embargo influyen mayormente en su orientación, desde el evolucionismo al fruedismo, del pragmatismo a las tendencias analíticas, lingüísticas, epistemológicas. La misma clasificación de su visión en el ámbito de la psicología cognitivista es imprecisa. De hecho, Bruner parece superar el límite de los intereses psicológicos; si es verdad que la «categorización» es la tendencia más significativa del intelecto humano, o sea la capacidad de seleccionar los estímulos para dar un sentido a la experiencia, es también indiscutible el hecho de que los esquemas del conocimiento reflejan los modelos culturales, los incorporan también en la reconstrucción o creación de nuevas representaciones de la realidad. La referencia a los modelos culturales y a los valores a los que están

ligados, desvía la investigación de Bruner del plano estrechamente psicológico al antropológico, hasta las líneas de la filosofía social antidogmática, racionalista. Quizá precisamente por esto, por haber buscado las unidades más amplias en las cuales se encuentra el comportamiento humano, Bruner ha llegado directamente al problema pedagógico.

A él le dejó la explicación del sentido de su evolución teórica. Ha escrito que, estudiando las motivaciones y la afectividad, había advertido como, no obstante las irregularidades de la conducta, no obstante las psicopatías, las cualidades racionales presentan una singular constancia. Se trata en particular de la investigación de estrategias del pensamiento, o de reglas, del reconocimiento perceptivo. Sorprendido por esta tendencia a la racionalización, Bruner emprendió el estudio de los procesos cognitivos, dejando el campo de observación de los trastornos del comportamiento para ocuparse del fenómeno del aprendizaje óptimo. De aquí surgió el interés pedagógico.

Se impuso entonces una doble confrontación, con Dewey y sobre todo con Piaget. Esta última es una confrontación directa, central, inherente a la posibilidad científica de la acción educativa. La toma de posición frente a Dewey es una consecuencia. Se refiere a la valoración de la influencia de Dewey sobre la educación americana, en un periodo de crisis, el determinado por el éxito soviético en la carrera espacial, a fines de los años sesenta, que parecía constituir una verificación decepcionante del pragmatismo pedagógico. Bruner afirma la inactualidad de la filosofía deweyana de la educación, reconducible a un optimismo que no halla confirmación en los sucesos históricos de la época contemporánea. Afirmar que la educación sea sólo la transmisión de la cultura, que el fin esté representado por la adaptación, suponiendo una continuidad lineal entre la familia, la escuela y la sociedad, todo ello le parece a Bruner fundado en "actos de fe" que, de hecho, relegan la potencialidad intelectual de la educación. La renovación de los programas de estudio se ha hecho necesaria a causa de los progresos de los conocimientos científicos, cuyos "modelos de perfección" deben convertirse en el punto de referencia para mejorar la instrucción.

Aunque las observaciones de Bruner acerca de Dewey parezcan justificadas sólo en parte, sólo si son dirigidas, como explícitamente hace Bruner con el resto, a la primera producción deweyana, a mi credo pedagógico, con todo, su credibilidad no es sacudida por un examen histórico. **En primer lugar**, porque el mismo Dewey podría estar de acuerdo con Bruner. Ha demostrado estarlo cuando ha precisado su pensamiento tomando parte por el activismo, e insistiendo, como se ha observado, en la cualidad de la experiencia. **En segundo lugar** porque no obstante las rectificaciones y las determinaciones deweyanas, sociológicamente el modelo que se ha impuesto, creo, en la historia de la escuela norteamericana, es el del activismo, del dominio de las finalidades de la socialización sobre la finalidad de la educación intelectual. Bruner, pues, cuando critica el fundamento deweyano de la escuela norteamericana, lo hace porque se encuentra frente a una tradición educativa que, con razón o sin ella, pretendía imitar a Dewey. El ataque de Bruner a los seguidores de Dewey entra en un movimiento cultural más amplio. Pertenece a la cultura de una sociedad tecnológica que advierte, quizá, la usura de los propios modelos originarios, o por lo menos sufre la difícil mediación entre la permanencia de las antiguas imágenes de la comunidad rural, del liberalismo pionero, del aislacionismo cultural del virtuosismo ético, y el empuje hacia la racionalización y la burocratización marcada por la tecnología avanzada.

La profundización del problema del desarrollo cognoscitivo se hace necesaria cuando se desea establecer una estrategia de la educación que apunte hacia la construcción de una didáctica óptima. A su vez el cálculo de la productividad intelectual de la escuela es un objetivo intermedio. Obviamente el fin

último es la eficiencia, el uso inteligible de los recursos humanos, en una situación histórica marcada por la disminución de los recursos materiales. La racionalización de la educación es la respuesta a un peligro, por lo menos en el plano de la conciencia. De los posibles motivos profundos, investigables mediante la especulación, no viene al caso hacer mención aquí.

Así pues Bruner actúa en un contexto cultural bastante distinto del de Dewey. El dominio del problema de la educación intelectual, y la construcción de una didáctica científica, imponen, como se ha visto, la lectura de la obra de Piaget, el principal estudioso del desarrollo cognoscitivo. Bruner reconoce el gran valor de la investigación del suizo. No obstante, ésta tiene una característica peculiar: es una descripción, no una explicación, de los procesos de desarrollo. El interés principal está constituido por el problema del conocimiento. Un interés epistemológico, no psicológico.

Aquí se abre una cuestión de naturaleza histórica. Según opinión de Bruner, la sicopedagogía, como disciplina científica dirigida a guiar la vida práctica desdichadamente ha fracasado. Se ha creído que para proyectar un proceso educativo fuera suficiente una teoría del aprendizaje y una teoría de la personalidad, confirmando así el supuesto de que la psicopedagogía fuese una psicología aplicada. Sin embargo en la práctica educativa la psicología no podía proporcionar indicaciones precisas, en particular para la didáctica. Mostraba únicamente los resultados de las investigaciones descriptivas. Aludía a las situaciones de hecho, por ejemplo a la edad en la que el niño alcanza este o aquel esquema de pensamiento. Pero no afrontaba el problema educativo específico, que es el de pensar en lo que se puede hacer para guiar al niño hacia la adquisición de las ideas, y por tanto para acelerar el desarrollo. Este vacío operativo se llenaba mal con un montón de reglas e instancias didácticas transmitidas por una tradición no avalada científicamente. Bruner escribe:

Permanecemos afectados por la ausencia de una teoría de la instrucción como guía de la pedagogía, de una teoría prescriptiva en torno a la forma de alcanzar varios resultados. Una teoría neutra respecto a los fines, pero que agota los medios.

Bruner ha esbozado una teoría de la instrucción. Esta se refiere al modo con el que se aprende mejor aquello que se quiere enseñar, tiende a mejorar más que a describir el aprendizaje". Presenta los siguientes requisitos esenciales:

- 1) Define las experiencias adecuadas para desarrollar las predisposiciones hacia el aprendizaje.
- 2) Indica las "estructuras óptimas" de los conocimientos, simplificando las informaciones y ligándolas en conjuntos manejables a fin de que el aprendizaje sea más eficaz.
- 3) Expone el orden de presentación de los contenidos del aprendizaje, teniendo en cuenta la progresión del desarrollo intelectual, que atraviesa las fases de la "representación activa", o mejor, "ejecutiva" de la representación "icónica", en fin de la "simbólica".
- 4) Traza el cuadro de los castigos y de las recompensas según su sucesión pedagógica, previendo por ejemplo el paso de las recompensas extrínsecas, como lo es el elogio, a las intrínsecas, como la recompensa por la solución de los problemas.

Se perfila así, en la obra de Bruner, una racionalización de la enseñanza que en plano histórico prosigue en la línea de aquella literatura pedagógica, interesada en la teoría de la instrucción, que ha tenido en Herbart, en el pasado, el

momento más importante. La diversidad del contexto está en las necesidades producidas por la sociedad tecnológica avanzada. La racionalización de la enseñanza hace frente a la necesidad social de una educación para la competencia sin la cual, dada la multiplicación de conocimientos, y la diferenciación de los papeles profesionales, la previsión y el control de los eventos serían imposibles. Si sólo se guía por la espontaneidad, la sociedad tecnológica se dirige a la catástrofe. El control concierne tanto al uso social de las profesiones específicas, como en general, al dominio de la dinámica cultural. Ya que el hombre que vive en la sociedad tecnológica tiene ante sí la incesante transformación de la ciencia, de la técnica, del orden social, de las creencias. Para no naufragar en la desesperación debe aprender a penetrar en el cambio. La "educación para el cambio" se convierte en una de las metas principales.

De aquí la variedad y la extensión de la acción educativa. Esta se refiere para Bruner, tanto a las habilidades manuales, a la visión, a la imaginación, como a las capacidades más elevadas. Colocándose en la perspectiva teórica que busca las constantes del fenómeno cultural, o por usar el lenguaje filosófico, las formas, recomienda la reelaboración de los contenidos de la enseñanza, basadas en las disciplinas que incluye, como las matemáticas, la poesía, las ciencias del comportamiento. Estas en realidad enriquecen la dotación cultural del hombre moderno, proporcionándole el dominio de las dimensiones conceptuales esenciales, es decir, del discurso lógico, del metafórico e inventiva, del de la diversidad de perspectivas culturales. Son éstos los "lenguajes estructurales", "metalenguajes" a los que están ligadas las "metacapacidades" de prever y dirigir el cambio.

Integrando los resultados de los conocimientos psicológicos atribuibles a Piaget, a la psicología de la forma, y también a Freud, con los resultados de sus investigaciones sobre el desarrollo cognitivo, Bruner llega a una visión de la educación que refleja problemas y exigencias de la sociedad tecnológica avanzada. Precisamente por esto, escoltado por su proyecto de una teoría de la instrucción, se ha dedicado a la preparación de programas de enseñanza para la renovación de los estudios escolares.

3. METAS DE DISEÑO DEL APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA.-

Los diseñadores de los ambientes de aprendizaje constructivista trabajan con metas pedagógicas:

- 1) Proveer experiencia para el proceso de construcción de conocimientos. Los alumnos asumen responsabilidad primaria en la determinación de los temas o subtemas, en la determinación de la secuencia de objetivos, los métodos de cómo aprender, y las estrategias o métodos de solución de problemas. El papel del profesor es de facilitador del proceso de aprendizaje.
- 2) Proveer experiencia y apreciación por múltiples perspectivas. Los problemas en el mundo verdadero rara vez tienen un enfoque lineal o una solución recta. Hay maneras múltiples en el pensar y la solución de problemas. Los estudiantes deben comprometerse en las actividades que les permita valorar alternativas de solución a problemas, como medio de probar y enriquecer su comprensión.
- 3) Promover el aprendizaje en contextos realistas y pertinentes. La mayor parte de aprendizaje ocurre dentro de la escuela, en este medio los educadores quitan el "ruido" de la verdadera vida, desde la actividad de aprender. Por ejemplo, las palabras con que se expresan los problemas en los libros de matemática rara vez se relacionan con los tipos de problemas encontrados en la vida real. El resultado es la poca capacidad de los estudiantes para transferir

lo que aprenden en la escuela a la vida cotidiana. Para superar este problema, los diseñadores de currículum deben procurar mantener el contexto auténtico de la tarea de aprender. Los educadores deben conectar los problemas dentro del "ruido" y complejidad que los rodea fuera del aula. Los estudiantes deben aprender a imponer el orden sobre la complejidad y el "ruido", ubicando como núcleo la solución de problemas.

- 4) Fomentar titularidad del alumno que se expresa en el proceso del aprendizaje. Esto coloca al estudiante en el centro en la construcción de su aprendizaje. Antes, el profesor determinaba qué aprenderían los estudiantes; ahora, los estudiantes juegan un papel preponderante en la identificación de sus temas y sus direcciones, así como también sus metas y objetivos. En esta estructura, el profesor actúa como un consultor o quien ayuda a los estudiantes quienes aprenden planeando sus objetivos.
- 5) Promover el aprendizaje en la experiencia social. El desarrollo intelectual se influye significativamente mediante las interacciones sociales. Así, el aprendizaje debe reflejar la colaboración entre profesores y alumnos, y entre los mismos estudiantes.
- 6) Fomentar el uso de múltiples modos de representación. La comunicación oral y escrita son las dos formas más comunes de transmitir conocimientos en escenas educativas. Sin embargo, aprender con las dos únicas formas limita la comunicación y la visión del mundo de los estudiantes. Los currículos deberían adoptar medios adicionales, tal como vídeos, computadoras, fotografías y audios, para enriquecer sus experiencias.
- 7) Fomentar el desarrollo de la personalidad y la conciencia en el proceso de construcción de conocimientos. Una idea clave del aprendizaje constructivista es saber cómo aprendemos nosotros. Es la capacidad de los estudiantes para explicar por qué o cómo ellos resuelven un problema de una manera segura; para analizar su construcción de conocimientos y procesos. Cunningham (1993) llama a ésta "reflexividad", una extensión de metacognición o actividades reflexivas.

4. JUICIO CRÍTICO.-

- a. Las siete metas pedagógicas de los diseñadores constructivistas ofrecen una estructura sólida para construir ambientes de aprendizaje. Al diseñar actividades de aprendizaje que satisfacen las metas, el diseñador hace un esfuerzo para poner la teoría en la práctica, las metas pedagógicas constituyen una única estructura. El diseñador debe esforzarse en traducir estas metas en actividades reales para lograr la creatividad.
- b. Los tipos diferentes de ambientes de aprendizaje obligan al diseñador a concebir estrategias y métodos instructivos diferentes para lograr las metas pedagógicas vivas. Por ejemplo, el PDL (el ambiente virtual) dirige su meta a la colaboración en la construcción de un sistema público de nexos y acotaciones que son accesibles a todos los alumnos. SOCRATES (un ambiente de aula) dirige su meta a la colaboración, cara -a - cara, comunicación nominal entre el grupo y los miembros individuales, y entre el grupo y el instructor.
- c. Como se lee las otras descripciones del proyecto en esta exposición, se refleja como los diversos elementos del diseño son dirigidos por las siete metas pedagógicas. Estamos seguros que se pueden encontrar otras formas creativas de cómo poner en la práctica, la teoría propuesta.

CAPÍTULO III
**PROPUESTAS PEDAGÓGICAS DE EDUCADORES DE AMÉRICA
LATINA**

PENSAMIENTO EDUCATIVO ANÍBAL PONCE EDUCACIÓN DOCTRINARIA Y METODOLÓGICA

1. BREVE REFERENCIA BIOGRÁFICA DE ANÍBAL PONCE⁴¹.-

Nació el 6 de junio de 1898 en Argentina y dedicó su vida al trabajo, el estudio y las ideas progresistas. Fue escritor, psicólogo, profesor, conferencista, ensayista, intérprete serio de la reforma Universitaria, estudioso del materialismo dialéctico.

Alumno sobresaliente del Colegio Nacional de Buenos Aires, consiguió la medalla de oro de su promoción. Cursó hasta tercer año de medicina, donde fue injustamente aplazado y por lo que interrumpió su carrera formal, despreciando el título universitario.

Discípulo de José Ingenieros, conoce a su maestro en 1918, colabora y codirige la revista de Filosofía. Se le nombra profesor de psicología en el Instituto Nacional del profesorado Secundario. Es colaborador de "Nosotros", revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal. Viaja a Europa en 1926 y 1929 y sufre su primer deslumbramiento con París, la ciudad revolucionaria del siglo XIX. En 1936, cuando su figura estaba en pleno crecimiento, una conjura cuya responsabilidad no estaba comprobado, fue destituido de su cargo docente. Piensa en el exilio como solución temporal, y a principios de 1937 se dirige a México, entonces país clave de América Latina. La nación azteca le abre sus puertas, regresa a la docencia, escribe y publica en diarios y revistas y daba conferencias. Aníbal Ponce supo cumplir con los deberes de maestro moderno, que el mismo había detallado en algunas de sus páginas más famosas: "la responsabilidad del intelectual frente a los temas de su tiempo y de su mundo, la severidad del método elegido, la valentía de escribir contra los que pueden proscribir".

Sobre las relaciones entre la reforma Universitaria y la política, sus páginas son definitorias, marcan el paso de una concepción sobre la democracia proletaria, todavía imprecisa, a la fe y la razón en el socialismo del futuro que el autor esperaba con seguridad. El 19 de mayo de 1928, en una conferencia pronunciada en la Universidad de La Plata, decía sobre el movimiento reformista y sus vinculaciones con la realidad social: "Reintegrada a la realidad social, la Reforma se convertirá en la más segura garantía de la Universidad y de los Estudiantes. Rejuvenecida sin cesar por la inquietud de la sangre moza, la Universidad podrá llegar a ser el vigía siempre alerta de la conciencia social; colaboradores responsables en el gobierno de la Universidad, los estudiantes aprenderán que no se es defensor legítimo de la reforma cuando no se ocupa al mismo tiempo un puesto de combate en las izquierdas de la política mundial". Aníbal Ponce muere a la edad de 40 años, el 18 de mayo de 1938 en México a raíz de un accidente que le produjo lesiones internas no advertidas en los primeros exámenes médicos que practicaron oportunamente.

Aníbal Ponce, es uno de los investigadores prominentes de Latinoamérica, desde el punto de vista marxista – leninista que analizó la educación en general, desde la educación en la comunidad primitiva, del hombre antiguo (Esparta, Atenas y Roma) de la educación feudal y la educación burguesa, planteando una nueva educación para nuestros tiempos.

Parece una verdad sin contradicciones que fue Aníbal Ponce, entre los adelantados del marxismo en América Latina, a la par que José Carlos Mariátegui.

⁴¹ PONCE, Aníbal.- Educación y lucha de clases. Edit. PAIDOS. 1975. Pág. 205

2. CONCEPTO DE LA EDUCACIÓN.-

Considera a la Educación como un fenómeno social, donde la clase dominante educa a las generaciones para mantener su dominio, donde cada grupo de poder educa y transforma a la joven generación, según su propia concepción del mundo y línea para preparar sus sucesores con miras de mantenerse en el poder.

Por este análisis llega a plantear que los hijos de los grandes burgueses y gobernantes, son educados en los colegios de élite o en el mejor caso en el extranjero. Por esta misma razón plantea la Educación Popular y doctrinaria

3. PLANTEAMIENTO PEDAGÓGICO

Una vez analizado la evolución de la educación desde la comunidad primitiva, pasando la feudal y la burguesa Aníbal Ponce plantea dos corrientes pedagógicas a los inicios del siglo XIX.

Al analizar la educación burguesa triunfante para formar individuos aptos para la competencia del mercado que ha sido el ideal burgués de los finales del siglo XVIII, critica los planteamientos de las "Grandes Escuelas" donde los maestros no solo deben enseñar a leer y escribir y contar, sino también los deberes propios de las clases populares.

En estas circunstancias donde el capitalismo incorporaba a sus planes el trabajo científico y la libre investigación como en el feudalismo, llevaba adjuntos la religión y el dogmatismo, era favorecer al oscurantismo, mediante escuelas técnicas y laboratorios de altos estudios, desde entonces una condición vital para el capitalismo. Las escuelas tradicionales, ni siquiera las que habían nacido bajo la influencia directa de la revolución francesa eran capaces de satisfacer esa exigencia. Lejos de las influencias oficiales, a la sombra misma de las fábricas como frutos directos de la iniciativa privada, empezaron a aparecer las escuelas politécnicas. En ellas, la burguesía del siglo XIX prepara los cuadros de sus peritos industriales como las escuelas de comercio del siglo XVI, habían sido preparados los cuadros de sus peritos mercantiles.

Bajo este análisis dialéctico Aníbal Ponce plantea como nueva educación en los inicios del siglo XX dos corrientes que entran en pugna la educación metodológica y la educación doctrinaria.

La corriente "Metodológica" descansa fundamentalmente en la actividad libre y espontánea de los niños. Puesto que el niño debe ser su propio educador, abría que abrirle en tal sentido un crédito ilimitado pero si es el postulado fundamental elevado a la categoría de un principio con respeto a la personalidad del niño que no debe ser entendida en el sentido individualista porque la orientación dominante de estos tiempos es la (didáctica) que consiste precisamente, en sustituir el trabajo escolar individual por el trabajo colectivo.

La corriente "Doctrinaria" extrae de esos mismos postulados, ciertas consecuencias necesarias, si se admite que el niño debe ser respetado en su más íntimo ser, lógico es obtener de parte del estado la autonomía de la enseñanza. Cuanto más claramente se ve que el sentido de la educación es autónomo, tanto más se estructurará la escuela del estado, no solo en el grado universitario sino en todos los grados en formas de administración que aseguren la educación frente a la presión espiritual de los poderes del estado. La escuela es la negación de todo partido y de toda secta, es la negación de toda iglesia y de todo dogma porque la escuela es la vida del espíritu y el espíritu vive en la plenitud de su libertad.

Para el catolicismo, la iglesia es la boca nunca enmudecida de la divinidad así la escuela debe ser el órgano del espíritu humano mediante el cual expresa

este su contenido actual. Formar una generación apta para el servicio del espíritu, es el planteamiento de los defensores de la corriente idealista cristiana que lo plantean como una corriente doctrinaria. Desde el punto de vista científico planteamos, una confianza absoluta en la educación como medio de transformar la sociedad. En este sentido son ilustrativas las palabras de José Ortega y Gasset filósofo de la "república de los trabajadores" dice: la educación es transformación de una realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos, y la educación no ha de ser sino social, entonces entendemos que la pedagogía es la ciencia de transformar sociedades. Por esta misma razón sostiene que la educación es como la palanca de la historia que transforma la realidad social, ligada estrechamente a la estructura económica de las clases sociales; como un reflejo necesario y decisivo de los intereses y aspiraciones de esas clases, La confianza en la educación como medio para transformar la sociedad, explicaba en una época en que la ciencia social no estaba constituido, resulta totalmente inadmisibile después que la burguesía del siglo XIX descubrió la existencia de la lucha de clases.

La educación es el procedimiento mediante la cual las clases dominantes preparan en la mentalidad y la conducta de los niños, las condiciones fundamentales de su propia existencia. Pedirle al estado que se desprenda de la escuela es como pedirle que se desprenda del ejército, la policía o la justicia.

Los ideales pedagógicos no son creaciones artificiales que un pensador descubre en la sociedad y que trata de imponer después por creerlas justas. Formulaciones necesarias de las clases que luchan esos ideales no son capaces de transformar la sociedad sino después que la clase que los inspira ha triunfado y desecho a las clases rurales. La clase que domina materialmente es la que domina también con su moral, su educación y sus ideas. Ninguna reforma pedagógica fundamental puede imponerse con anterioridad al triunfo de la clase revolucionaria que la reclama y si alguna parece que no es así, es porque la palabra de los teóricos oculta a sabiendas a las exigencias de la clase a las que representan.

En forma general todas las corrientes pedagógicas tienen su orientación filosófica y política, en otros términos están diseñados de acuerdo al pensamiento ideológico y político que domina la sociedad, por tanto ninguna corriente pedagógica escapa de una corriente doctrinaria.

La corriente doctrinaria que planteamos es científica en todo los aspectos sociales, culturales, económicos filosóficos y pedagógicos a favor de las grandes mayorías, mientras la clase proletaria no tome las riendas de un determinado pueblo la corriente doctrinaria que planteamos siempre estará en el poder de la clase dominante burguesa.

4. JUICIO CRÍTICO.-

- a. Es uno de los pedagogos latinoamericanos, más distinguidos de la educación desde el punto de vista Marxista Leninista de los primeros 20 años del siglo pasado, que ha planteado una educación científica y popular, luchando denodadamente primero en su país plagado de reaccionarios y fascistas de Argentina.
- b. Si bien es cierto no especifica algunos aspectos pedagógicos como la organización escolar, el currículum, así como el plan de estudios, pero en forma general con los planteamientos que sostiene en su obra "Educación y lucha de clases" nos plantea claramente la nueva pedagogía, que tiene vigencia actualmente.

- c. En sus fascículos de psicología (I y II) analiza desde el punto de vista científico la evolución y desarrollo psicológico del niño acorde a los avances de la ciencia psicológica actual, al igual que Piaget.
- d. Es uno de los estudiosos más completos de la historia de la Educación, hechos desde el punto vista científico, que ha dejado a los estudiosos de la pedagogía una forma de investigación aplicando las leyes de la contradicción, a pesar que falleciera tan joven, que tiene vigencia total en la educación latinoamericana.

PENSAMIENTO EDUCATIVO DE JESUALDO SOSA EXPRESIÓN CREADORA DEL NIÑO

1. REFERENCIA BIOGRÁFICA.-

Nació en Tacuarembó en 1905. (Uruguay). Educador, poeta y prosista. Su actividad docente lo ha desarrollado con mucho interés y dedicación a los niños. Su trayectoria en la enseñanza le ha deparado múltiples satisfacciones. Fue profesor de literatura infantil en la Escuela Nacional de Maestros de México⁴².

Murió en 1982, sin haber visto, el triunfo de sus planteamientos pedagógicos

Entre sus obras tenemos:

- "Vida de un maestro", año 1935
- "Los fundamentos de la nueva pedagogía", año 1944.
- "Literatura infantil", año 1944
- "La expresión creadora del niño", año 1950
- "Ideas pedagógicas", año 1950
- "El niño y la educación en América Latina", año 1966
- "Antecedentes de mi pedagogía de la expresión", año 1968.

2. PLANTEAMIENTOS GENERALES.-

El más justo homenaje que se puede tributar a un pedagogo comprometido con los más altos valores de la educación de nuestro continente, es justamente reflexionando sobre sus diferentes obras, que ha permanecido marginado por el olvido inconsciente o interesado, de este gran maestro, igual que Mariátegui, Aníbal Ponce, Antonio Encinas, entre otros, que muestran diferentes problemas educativos del siglo pasado, que tienen vigencia en la educación latinoamericana, planteadas con lucidez y compromiso en su desarrollo social..

Conocer las raíces pedagógicas comunes latinoamericanas es una exigencia que permanece constantemente a pesar del continuo multiplicarse de la literatura sobre educación. En este marco se plantea la recuperación de las obras de Jesualdo.

La publicación en 1935 de su obra tan interesante "Vida de un maestro", en la que narra su experiencia en la escuela rural de Canteras del Riachuelo, produjo viva conmoción en el magisterio latinoamericano que vio reflejada en aquellas páginas sus propias inquietudes y convicciones. Luego fue ampliamente reconocido por los medios académicos que lo llevaron a ejercer la docencia y el asesoramiento en educación también fuera de su patria.

Dictó conferencias y cursos en diversos países de América Latina, Europa, Asia, África, y en Estados Unidos. En 1961-62 estuvo en Cuba, donde fue decano de la Facultad de Educación y colaboró como asesor en la Campaña de Alfabetización. Desde innumerables tribunas luchó por los derechos de los niños y de los maestros y por un mundo más justo. En 1965 participó en el Congreso Internacional de Educadores en Argel como miembro informante de la Federación

⁴² SOSA, Jesualdo.- "Los fundamentos de la nueva pedagogía". Edit. El Pueblo. México - 1944.

Internacional de Sindicatos de la Enseñanza. Obtuvo varios premios nacionales e internacionales por su labor pedagógica, literaria e histórica.

3. CONCEPTO SOBRE LA EDUCACIÓN.-

Jesualdo considera a la educación como un hecho social, tangible e ineludible en las relaciones humanas en todo tiempo y lugar, su teoría y práctica (la pedagogía) ha existido, inconciente o intencionadamente desde el principio de la humanidad.

Plantea que desde el principio de la evolución cultural del hombre, unas generaciones se han puesto en contacto con otras para transmitirles sus experiencias en el subsistir, defenderse y perfeccionarse. De este modo pues la pedagogía, ciencia – arte – o arte y ciencia – de la conducción del individuo tal como expresaba la voz griega que traducía esa actividad no estuvo nunca aislada, ni tampoco fue meramente especulativa en cuanto a su planteo y realización, su carácter fue, y es la realidad que nos demuestra la aplicación socio económica política de una sociedad. En una palabra, es la ciencia de comunicación para los hombres que viven en una comunidad, en razón de las cosas que tienen en común, como lo ha definido muchos pedagogos de nuestra generación, que lo recibimos.

De este modo la pedagogía no es solamente una teoría y práctica de la asimilación y conservación de los elementos de la tradición, para su permanencia mas o menos inalterable en el tiempo, sino, su permanencia mas o menos inalterable en el tiempo, sino, además, transmisión y superación de la experiencia cultural del hombre en relación a nuevas y más complicadas formas de convivencia social.

4. PLANTEAMIENTO PEDAGÓGICO.-

En el presente trabajo nos proponemos presentar brevemente los temas que consideramos fundamentales dentro de su obra: su proyecto curricular basado en la expresión creadora y el interés actual y su concepto de “pedagogía tránsito” que ubica su posición político-social. Además presentamos un comentario sobre el ensayo inédito “Vigencia de la educación en Lenin” en el que estaba trabajando cuando la dictadura se instauró en su país. Durante ese nefasto período, cuyo final no llegó a ver ya que falleció en 1982, se le prohibió todo tipo de actividad académica, así como la difusión y venta de sus libros.

5. EL INTERÉS Y EXPRESIÓN CREADORA COMO PROYECTO CURRICULAR.-

Comienza a desarrollar la tesis sobre estos temas a partir de su primera obra pedagógica “Vida de un maestro” y culmina su concepción en “La expresión creadora del niño” en la que recoge su elaboración de varios años y él considera “una especie de pedagogía de valores sobre la expresión y creación infantil”. Henri Wallon calificó a esta última obra, como un valioso aporte a la pedagogía contemporánea.

La primera relata su experiencia en la escuela rural de Canteras del Riachuelo, a la que describe con las siguientes palabras: “escuelita de un rincón de la tierra, simple barracón de cinc y madera, descascarado; podridas sus puertas; raídos sus pisos; con latas y cartones por vidrios; con un grupito de maestros salidos de la entraña de la realidad más que de cartapacios pedagógicos, como sostenedores e inquietadores...” La directora era su esposa María Cristina Zerpa, ejemplar compañera y fundamental apoyo para el desarrollo de su experiencia.

Las autoridades de la dictadura de la época lo destituyeron en 1935 y prohibieron la continuación de la experiencia, luego de la publicación de "Vida de un Maestro" en la que efectúa severas críticas al sistema, tanto en el ámbito educativo como en el social.

Sus inquietudes lo inscribieron desde el comienzo de su actividad docente, aunque desde una actitud crítica, en los caminos renovadores de la corriente de la escuela nueva o activa que proponía el traslado del interés que había existido por los métodos de enseñanza, hacia lo relacionado con la psicología del niño y del aprendizaje, privilegiando nuevas pautas de actividad, libertad y autonomía. Jesualdo profundizó en particular el tema de la expresión otorgándole una dimensión mucho más rica de la que se le daba corrientemente.

Al referirse a su formación teórica, Jesualdo escribe: "Y entonces me encerré a leer todo, a apurar todo de un trago, como un borracho que cree llegar a ver a Cristo en el fondo de la última copa. Busqué lo que había en todas partes para doctorar mis intuiciones. Devoré lo bueno y lo malo; lo antiguo, que a veces me resultaba nuevo y lo que parecía nuevo, porque las hojas del libro estaban sin cortar y era, ay, viejo de senectud."

Supo conciliar la práctica con la teoría y apostó a la concreción de su experiencia en un marco que escapaba a toda solución elitista, al llevarla a cabo en una escuela pública, como legítimo heredero de la mejor tradición iniciada por el Reformador José Pedro Varela.

El centro medular de su pedagogía era la expresión creadora que, junto a lo que él llamaba interés actual, configuraron los pilares de su proyecto curricular. El término expresión que manejó desbordaba el concepto de manifestación que permite la comunicación entre los seres mediante el uso de diversos signos, y también la acepción que la vincula exclusivamente al hecho estético ligado al arte.

Jesualdo ilustraba las conferencias con los trabajos de sus alumnos que asombraban por su originalidad y cualidades plásticas. En esos años fueron publicados "180 poemas de los niños de la escuela de Jesualdo", "La literatura infantil" y su antología ampliada "500 poemas de los niños de la escuela de Jesualdo". Los excelentes resultados obtenidos en ese terreno tuvieron inmediata repercusión, pero no se llegaron a analizar suficientemente las connotaciones cognitivas, emocionales y sociales de la expresión como propuesta pedagógica que debía guiar la totalidad de la práctica escolar.

Se enfrentó a las contradicciones que percibía en la pedagogía a partir de dicho aspecto pues para él estaba estrechamente vinculado a la apropiación del conocimiento, por lo cual comenzó a interrogarse acerca de la lógica de aprender a expresarse mediante el conocimiento o si, por el contrario, el conocimiento estaba condicionado a la necesidad expresiva.

Sostenía que la escuela en ese tiempo trabajaba la expresión de manera que no le servía al niño para traducir sus vivencias íntimas, ni como vehículo para dominar el conocimiento, ni para integrarse al medio enriqueciéndolo. Si esta expresión sigue su curso natural de maduración sin represiones, podía y debía ser original y llegar a ser creadora ya que todos los individuos disponen de una expresión particular en cualquier material, ya sea la palabra, la línea, el ritmo, la forma, etc., que le debe servir para su comunicación y su desarrollo propio y del medio. Es la escuela "...la que debe hacer jugar todos los elementos de la preparación del niño para servir al desarrollo de esa expresión, invirtiendo los signos: en lugar de proporcionar al niño cultura para lograr expresarse – una de las razones fundamentales del destino humano-, desenvolver la expresión aprendiendo."

El autor señalaba que cuando la expresión es reprimida se somete a los niños a la pérdida de espontaneidad y originalidad y sus consecuencias para la psiquis son funestas porque luego se manifestarán no solo en el empobrecimiento del lenguaje sino también en el campo de lo emocional y de lo cognitivo, ya que la expresión es un elemento de retroalimentación con el conocimiento: "Cuanto mayores vayan siendo sus medios para expresarse y más limitados los horizontes de sus posibilidades para hacerlo, mayores perturbaciones generales experimentará su psiques, mayor disipación mostrará en lo que realiza, porque el niño tiene que encontrar, de alguna forma, una vía de descargas para sus complejos expresivos que no son menores que ningunos otros." Se apoyaba en Freud y Ponce para fundamentar este concepto. En su ensayo "Del mito primitivo a la sinfonía tonta" (1943) se encuentran también referencias a Piaget y Wallon cuando se refiere a las características psicológicas del niño.

Por este camino se encontró con el problema teórico de la aptitud por ser el antecedente directo de la expresión. Situó su origen en lo orgánico como predisposiciones, funciones potenciales o tendencias, que podrán desarrollarse o no, de acuerdo con las influencias de las condiciones exteriores y ante todo de la educación.

Repasando los trabajos sobre la aptitud efectuados en aquella época se constata que la investigación se realizaba dentro del campo de la orientación vocacional y laboral. Jesualdo revisó la bibliografía sobre este tema y concluyó que desde Platón hasta Taylor solo se especulaba en ese terreno con fines utilitarios y denunció a las exigencias del fabrilismo que habían reducido el concepto de aptitud al de automatismo. Algunos de los modelos teóricos en los que basó su pensamiento han dejado de ser actuales, otros en cambio alcanzaron mayor notoriedad posteriormente, pero cabe destacar su capacidad para seleccionar dentro de la frondosa literatura existente, muchas concepciones que aún hoy se mantienen vigentes. Encontró que eran los propios psicólogos quienes planteaban carencias en el desarrollo de temas de referencia insoslayable en el campo de la educación, y al estudiar las reflexiones en este sentido de Claparède y Vigotski, entre otros, llegó a proponer un verdadero plan de investigación sobre la aptitud.

Desde el marco de la expresión, planificó el trabajo escolar que debía fincarse además en los intereses actuales de los niños, para cuya definición se separó del concepto de centro de interés utilizado por la escuela nueva considerándolo artificial y representativo del interés del maestro y no del niño, mientras que por el contrario "el centro debe ser el niño y el interés debe nacer de su necesidad presente."

En la médula de la vastísima bibliografía consultada introdujo el bisturí de su crítica y descubrió cómo la realidad entraba en los planes y los programas de la escuela, señalando que: "en nuestra vida aprendiendo" —no cabe otro nombre a nuestro trabajo— no era necesario crear el "ambiente especial" que reclama la Dra. Montessori, quien asegura que "el niño no puede desarrollarse en el ambiente complicado de nuestra sociedad...". Al explicar las características del interés actual destacó la diferencia entre el concepto decrolyano de centros de interés, y el método de complejos tal como se experimentaba en ese tiempo en la Unión Soviética, porque éste, además de ser globalizador "es una aplicación de la dialéctica marxista a las actividades de la escuela, y tiene como base el trabajo productivo y socialmente útil, con lo cual entraña la intervención de la actualidad (los intereses actuales) y el autogobierno escolar." Su propuesta se vinculaba a esta concepción ya que estructuraba el trabajo partiendo de la realidad concreta de lo que ocurría en el medio, de la relación con los hogares, de la situación social y económica de sus habitantes, de la peripecia de cada uno de los niños, lo que implicaba el análisis con ellos del programa a desarrollar para atender a sus

inquietudes y valorar sus iniciativas. También se discutían y planificaban en conjunto con los niños las normas de responsabilidad y disciplina colectiva, así como la publicación del periódico escolar realizado por los niños y los maestros, llamado "El marrón", nombre inspirado en la herramienta utilizada por los trabajadores de la cantera para romper la piedra, emblema que también se encontraba en la bandera del equipo deportivo de la escuela.

Consideraba que su generación hasta ese momento había prestado mayor atención a las formas que a los fines y había dado por resueltas mediante las fórmulas mágicas de los métodos las relaciones de la conducta y la personalidad del niño con los intereses propuestos por la colectividad, cuando en verdad había una enorme desproporción entre el oficio teórico del educador y la realidad concreta a que debía servir.

6. SU DIMENSIÓN POLÍTICO SOCIAL.-

Pedagogía- tránsito.

Al referirse a José Carlos Mariátegui, Jesualdo dice: "La obra de los pedagogos que América ha denominado revolucionarios, está llena del más hondo sentido humanista; tiene un derrotero lógico y científico, nunca utópico, y tan seguro como él acabará con esa escuela arcaica; y responde, en su tiempo, a los llamados del pueblo que despierta a la conciencia de su verdadero destino social, más allá de toda especulación puramente intelectualista." Estas palabras son premonitorias de la forma en la que hoy se puede caracterizar la propia trayectoria de Jesualdo, que desde muy joven estuvo presidida por una visión humanista arraigada en nuestro destino latinoamericano. Sus inquietudes lo llevaron a estudiar magisterio y a vincularse al periodismo, actividades que lo pusieron rápidamente en contacto con la situación política y social. Es así que se alineó con quienes luchaban a favor de la República Española y de los Aliados durante la Segunda Guerra Mundial y adhirió al marxismo, integrando una generación de docentes uruguayos que prestigió nuestra escuela pública intentando elevar su nivel técnico y luchando al mismo tiempo por los derechos del niño.

En su trabajo inicial como maestro, se sintió obligado a hacer una fundamental opción: "...o yo respondo con mi trabajo a los intereses de la Empresa explotadora de la región, (...) o a las necesidades e intereses de los habitantes de la aldea, en su mayoría, obreros y gregarios de la Empresa. (...) desde luego, me decidí por la aldea y los habitantes, porque allí empecé a tener una nueva medida de mis relaciones humanas y el verdadero concepto de las contradicciones sociales que vivía.". Con esta decisión a cuestas comenzó su peregrinaje por América exponiendo sus ideas, al tiempo que estudiaba los problemas que padecía la educación a nivel continental, y es desde esta perspectiva que consideramos a Jesualdo un precursor por sus aportes al enfoque analítico de esa realidad.

El registro político social impregna toda su obra, pero es fundamentalmente en "Problemas de la educación y la cultura de América" y "El niño y la educación en América Latina" donde profundizó el análisis desde este punto de vista, sustentando sus argumentos con el examen de cifras, legislaciones y balances de la gestión de los gobiernos y de los organismos internacionales. A lo largo de sus trabajos mantuvo la búsqueda de una síntesis que aportara los cambios necesarios en los métodos y en la relación de la escuela con la sociedad, pasando por la conquista de los conocimientos, el desarrollo de la personalidad y la democratización.

Compartía la posición que Aníbal Ponce desarrolla en “Educación y lucha de clases” aunque consideraba que su criterio era excesivamente riguroso para juzgar la función social en la evolución pedagógica ya que se debía tener en cuenta el factor temporal, porque con una vara tan rígida “... no la medía ni el propio Marx, ni Engels, ni se ha seguido midiendo...”; empequeñeciendo a pedagogos y reformas que aún ahora están gravitando en la escuela del mundo, y cuya visión progresista, costará mucho trascenderla aún, por sus fundamentos humanos y racionales.”

A partir del estudio de la obra de Ponce, Jesualdo expuso su concepto de “pedagogía-tránsito” acerca de que la educación no es tan solo un factor de reproducción social. Sostenía que la obra de Ponce carece de un capítulo de orientaciones “...a los maestros que actúan en la escuela actual y que quieren servir a una obra de mayor justicia y razón, como un planteamiento en proyección, de una escuela para una sociedad en transformación.” Para Jesualdo, si bien la escuela ha vivido subordinada a lo político social y es su reflejo, siempre existieron y siguen existiendo en nuestra realidad determinadas contradicciones que permiten un espacio intersticial en el que puede instalarse la lucha para colaborar en la transformación del medio, a partir de “...una pedagogía-tránsito que ha de servirnos en las sociedades actuales y los instrumentos que ella nos puede proporcionar para el mejor éxito de nuestro cometido.” La intensa actividad que desarrolló es un ejemplo de su lucha por interpretar la realidad y tratar de transformarla.

En los últimos años surgieron en el marco de las ciencias sociales, corrientes “reproductivistas” que niegan el espacio de la educación como instrumento de desarrollo individual y liberación colectiva, portando un sentimiento de impotencia y escepticismo. La definición de “pedagogía-tránsito” expresa una nítida posición sobre la relación entre las esferas de lo político y lo educativo que ubicaría a Jesualdo entre quienes en la actualidad discrepan con aquella posición y valoran el papel democratizador de la escuela en el ámbito social.

7. HACIA UNA CONCEPCIÓN MARXISTA – LENINISTA DE LA EDUCACIÓN.-

Jesualdo publicó “V. I. LENIN, acerca de la educación” en 1970, en el marco de los homenajes tributados al gran revolucionario, con motivo del centenario de su nacimiento. Dice al comienzo de su obra, “de saldar en parte la deuda que sentía hacia quien le había señalado un camino posible en la búsqueda de un mundo más justo, sin explotados ni explotadores”. Esta ardua investigación compila textos que recogen temas sobre educación extraídos de las “Obras completas”, y en el prólogo asume el compromiso de complementarla en un ensayo posterior que tenía en preparación y esperaba editar en el curso de ese mismo año.

El extenso trabajo prometido, al que tituló “Vigencia de la educación en Lenin” (*), quedó inédito y solo publicó un fragmento del mismo, poco después en el No.11 de la Revista de “Educación del Pueblo”.

Luego de alrededor de treinta años transcurridos desde su elaboración, “Vigencia de la educación en Lenin” mantiene una gran riqueza de contenido por el enfoque y el análisis de problemas que han trascendido en el tiempo. El autor manifiesta que cada vez que la acción revolucionaria implique cambio social, la educación debe ser de las tareas inmediatas a realizar y fundamenta su trabajo diciendo: “Desarrollar ese conocimiento y su función transformadora, a través de la vida y la obra de Lenin, y ponerla al rojo vivo en el conocimiento de todo constructor revolucionario, en la época que nos toca vivir, ha sido el objeto de este trabajo.”

La teoría político educativa de Jesualdo es el producto de una larga elaboración que se nutre de su experiencia y de su formación teórica a través de la lectura crítica de filósofos y pedagogos, desde los clásicos hasta sus contemporáneos. En "17 Educadores de América" dice: "... me dediqué durante varios años –sigo aún en esa tarea- a reunir documentos de nuestra experiencia para tratar de señalar, entre el laberinto de contradicciones, cuál había sido nuestro camino pedagógico, cuáles los instrumentos de esa labor, qué resultados prácticos se podían desprender de ellas y de qué manera se podía generalizar y disciplinar este (aunque me resisto a llamarlo así) sistema."

Pensamos que la fundamentación de su tan buscada teoría, culmina cuando se adentra y analiza los textos de Lenin, en quien destaca al conductor de una revolución que se propone llevar a la práctica sus ideas sobre la educación del pueblo. Jesualdo dice: "La educación es el instrumento fundamental de la transformación social en cualquier proceso que exige cambios profundos y permanentes, en cualquier época y sean cuales fuesen las circunstancias y regímenes que tengan que operar en tal sentido." Agrega que así fue entendido y utilizado desde las primeras relaciones humanas y por lo tanto este principio no podía escapar a los fundadores del marxismo-leninismo.

Esta valoración la encuentra en el concepto de "categoría eterna", como califica Lenin a la educación, por lo que plantea que esta idea debe encabezar su exposición por considerarla una original definición totalizadora, y añade: "...las categorías, desde el punto de vista marxista, no son sistemas cerrados o inmutables de nociones fundamentales, a priori, sino como un reflejo de los aspectos más generales y más esenciales de la naturaleza y de la sociedad en la conciencia, que expresan la realidad objetiva (siempre cambiante)... En consecuencia, la educación es una categoría porque no es sino la expresión objetiva de un estado de conciencia que denuncia en el hombre su capacidad, su posibilidad para interpretar su medio, evaluar sus relaciones cognoscitivas, aprehender las leyes que rigen esas relaciones y a su vez, estimularse hacia la superación cognoscitiva en un progresivo trabajo de concientización."

8. PLANTEAMIENTOS DE LA ALFABETIZACIÓN.-

Jesualdo, gran propulsor de la Educación del Pueblo, comparte con Lenin la idea de que para avanzar hacia las metas políticas y económicas transformadoras de la sociedad es imprescindible implementar el proceso cultural empezando desde su base o sea desde la alfabetización total, ya que el analfabetismo "es una secuela de la esclavitud". Para que todo el pueblo participe verdaderamente en la construcción de una política económica que lo beneficie debe salir de su ignorancia y subraya la frase de Lenin: "Un hombre analfabeto se halla fuera de la política."

La lucha contra el analfabetismo es una preocupación constante en Jesualdo, no solo en el plano teórico sino también en la acción concreta desde el comienzo de su actividad en Canteras del Riachuelo hasta su activa intervención en las campañas de alfabetización en México (1939) y Cuba (1961). Preocupación esta que es permanente en el magisterio latinoamericano ya que el problema ha seguido agravándose, por lo que ha sido una instancia fundamental el Primer Congreso Mundial de Alfabetización realizado, el único país de América sin analfabetos.

A lo largo de su ensayo desarrolla las ideas de Lenin relacionadas con la educación y su gran poder transformador, al tiempo que va exponiendo sus propias reflexiones. En el capítulo final extrae algunas conclusiones que pueden orientar

en situaciones de cambios sociales que se propongan el servicio del bien colectivo "para estructurar bases firmes científicas de tipo general pero de importancia capital para que los pasos posteriores se encadenen con la seriedad y el rigor técnico-científico que exige la educación moderna". La educación que ya ha dejado de ser meras formulaciones, frivolidad metodológica o mezcolanzas idealistas y subjetivas que repugnan tanto al buen sentido de los pedagogos verdaderamente modernos (progresistas y científicos), como a la seriedad que reclaman los pueblos sobre los efectos de servicio tan comprometido con la formación de la niñez y la juventud para un porvenir luminoso."

9. LA EDUCACIÓN ES POLÍTICA EN CUALQUIER SISTEMA.-

Jesualdo por un lado destaca la importancia de no desechar los conocimientos adquiridos por la humanidad y elaborados a lo largo de la historia, siempre con sentido crítico y político, respetando los valores que el tiempo ha decantado.

Sobre este particular, plantea el valor de instrumento político de la educación, recogiendo la idea de Lenin de que los fines educativos en un sistema capitalista no son los mismos que en el socialismo, ya que son diferentes sus concepciones del hombre y de sus relaciones con el medio. Un sistema que considere la educación como instrumento político y cultural, que tenga como base el trabajo y sus relaciones con la ayuda de la técnica y la ciencia, puede lograr la preparación y superación del hombre en un proceso único, continuado, sin interferencias. La educación en una sociedad socialista, tal como la veía Lenin, **es un instrumento político-cultural que tiene como sustento teórico el trabajo y sus relaciones**, y cuya finalidad **es liberar al ser humano de la alienación despojadora de sus posibilidades y desarrollar las virtudes intrínsecas del ser humano**.

Es una falsedad, opina Jesualdo, separar la política de la economía como lo hace la concepción burguesa, ya que la política no puede ni debe ser un efecto pasivo de la economía, sino que ha de ser una "gran fuerza transformadora" resultado de la elaboración del pueblo puesto que éste "forma parte principalísima de las clases de la nación: con los productores, los creadores de la riqueza nacional con su esfuerzo y trabajo." Y agrega: "Tampoco es casual que en estos momentos en que las condiciones sociales comienzan a ser semejantes en los países subdesarrollados, los sistemas educativos empiecen a entrar en crisis en todos sus renglones: económicos, políticos, administrativos, culturales, manoseando el servicio educativo como a una rama para salvar si no otra cosa, el statu quo, que les permita sobrevivir.

10. PLANTEAMIENTO DE UNA ESCUELA ÚNICA.-

En este sentido se refiere a dos temas estrechamente vinculados entre sí: la implementación de la escuela única y la enseñanza politécnica, cuya esencia conlleva el concepto del trabajo productivo socialmente útil. En relación a la escuela única manifiesta que constituye "un proceso educativo entero, ligado entre sus eslabones desde los primeros grados del aprendizaje del niño hasta las últimas etapas formativas del individuo. Es decir, es una escuela como la ha soñado siempre el magisterio más progresista, que comienza con la preparación del ser humano desde sus inicios en el amor al trabajo y en la confianza en su propio esfuerzo, libre y creativo. Y que además de ser, no como en la escuela del mundo capitalista: un mosaico indeterminado a menudo incongruente e irracional, de instituciones educativas de élite que tienen el cometido prestar servicios educativos

con superposiciones, distorsiones, interferencias o reiteraciones de tipo dogmático religioso, que todos giran casi siempre sobre un eje autónomo (en algunos países los entes educativos, como en el nuestro, son como se ha dicho y lo compartimos, pequeñas repúblicas autónomas) totalmente desengarzadas o incoordinadas de incoherencia, desunidad y despilfarro económico...”

Han pasado muchísimos años desde que Jesualdo escribiera estas palabras y parecería que la situación poco ha cambiado; más allá de propósitos enunciados, la verdadera transformación está aún por llegar.

Junto a la organización de la enseñanza a partir de este concepto de escuela única, el autor expresa su acuerdo con Lenin con respecto a que la enseñanza debe ser gratuita, obligatoria general y politécnica. Según él: “... la instrucción politécnica equipa ya al alumno con conocimientos que por un lado familiariza con la técnica y por otro lado le dan posibilidades para comprender su papel humano en el proceso social de producción. Va engañado aquel que cree que la instrucción politécnica consiste en hacer repetir manipulaciones mecánicas.”

Su análisis tiene como centro fundamental la idea del trabajo en la formación cultural de la juventud, idea que Lenin asimiló de Marx y Engels y sus antecesores socialistas utópicos, en particular Owen. Jesualdo hace un pormenorizado estudio de estas fuentes.

Cita a Lenin: “Este pensamiento justo, reside en que no es posible imaginarse el ideal de una sociedad futura sin la conjugación de la enseñanza con el trabajo productivo de la joven generación; ni la enseñanza e instrucción, sin trabajo productivo, ni trabajo productivo, sin la paralela enseñanza e instrucción, podrían ser puestos a la altura que requiere el nivel contemporáneo de la técnica y el actual estado del conocimiento científico.”

De acuerdo con esto, para Jesualdo toda la concepción moderna que incorpora con carácter pedagógico la técnica productiva del trabajo socialmente útil abre nuevas perspectivas metodológicas teórico-prácticas. Estas ideas permiten reflexionar acerca de la relación del aprendizaje con el trabajo que luego incidirá en la relación que tendrá el hombre con el acto de producción. Si el sujeto considera ajeno el producto de su trabajo y no reconoce en él su propia actividad, también se sentirá extraño consigo mismo. Este aspecto se encuentra en la base de la concepción pedagógica en su escuela de Canteras del Riachuelo cuando se promovía una preparación liberadora de la alienación que despoja al niño de sus posibilidades y virtudes intrínsecas y se ponía en práctica la interacción del niño con su medio mediante la expresión creadora y el interés actual.

Finalmente expresa el deseo de que sus planteamientos sean un estímulo, más allá de prejuicios que a menudo dominan a los dirigentes, para la lucha de los pueblos por la independencia y la desalienación.

11. JUICIO CRÍTICO.-

- a. Sin lugar a dudas es uno de los pedagogos de América Latina, que ha desarrollado su investigación desde el punto de vista científico, (materialismo Dialéctico) que tiene vigencia en nuestra educación latinoamericana, como parte de una sociedad continental.
- b. Su hermosa experiencia que nos demuestra desde una escuela rural de Uruguay, es una muestra ejemplar para todos los maestros de las comunidades andina del Perú, donde la situación socioeconómica y política son parecidos, y en este caso tiene vigencia en nuestra educación andina.
- c. Es nuestro deber como maestro identificado con la educación popular, analizar, estudiar y rescatar la obra de estos grandes maestros que nos dejaron sabias

- enseñanzas en su vida profesional, sobre la educación y la transformación de nuestra realidad social.
- d. Para su época, plantear sobre la creatividad infantil era un paradigma, por cuanto estaba planteando desde el punto de vista científico, donde todo el mundo creía en la existencia del alma (espíritu) y el cuerpo, con la cual se enfatizaba la existencia de un ser superior, y el niño o cualquier persona no podía crear una cosa nueva sin Dios, además, pensar de otro modo era una herejía contra los dogmas de la Santa Biblia.
 - e. Con sus planteamientos pedagógicos desde el punto de vista científico, despertó en la intelectualidad de América Latina, una nueva visión sobre la Educación del hombre contemporáneo, basado en el trabajo y en la confianza de sí mismo para el logro de sus objetivos y cambio social.

EL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE PAULO FREIRE EDUCACIÓN BANCARIA Y EDUCACIÓN LIBERADORA

1. BREVE REFERENCIA BIOGRÁFICA.-

Nació en la ciudad de Recife, Brasil, el 19 de septiembre de 1921. Sus padres fueron Joaquín Temístocles Freire, de Río Grande del Norte, espiritista, aunque no miembro de círculos religiosos, Oficial en la Policía Militar de Pernambuco y doña Edeltruis Neves Freire, de Pernambuco, católica y de quien escogió su religión.

Perdió a su padre siendo muy niño. En Jabotao experimentó lo que es el hambre y se convirtió, según sus propias expresiones, en un hombre, gracias al dolor y sufrimiento que, sin embargo, no lo sumergieron en la desesperación.

"Fui un niño de la clase media - ha dicho Freire - que sufrió el impacto de la crisis económica del 29, y que tuvo hambre. Yo sé lo que es no comer, no sólo cualitativamente sino cuantitativamente"⁴³.

A los 20 años de edad comenzó sus estudios de Derecho, iniciándose igualmente en el estudio de la Filosofía y Sociología del Lenguaje. Alternaba sus estudios ejerciendo como profesor de Portugués en una escuela secundaria.

La lectura de Tristán de Atayde, de Maritain, Bernanos y Mounier, entre otros autores católicos, le ayudó a superar su primera crisis religiosa (Freire). "Me alejé de la iglesia, no de Dios", decía.

Se casó a la edad de 23 años, en 1944, con Elza Maia Costa de Oliveira, católica y profesora de profesión. Fue a partir del matrimonio (según versión del mismo Freire) cuando empezó a interesarse de una manera sistemática por los problemas de la educación.

Su interés por la educación de los adultos se despertó hacia 1947, empezando sus trabajos en el Nordeste Brasileiro, entre los analfabetos de esa región. Según Freire, estudiaba más la Educación, la Filosofía y la Sociología de la Educación que el Derecho. Se licenció en Derecho en la Universidad que luego se llamó Federal de Pernambuco, abandonando su carrera después de poco tiempo de ejercicio.

Fue Director del Departamento de Educación y Cultura del SESI (Servicio Social) en Pernambuco y después en la Superintendencia, desde 1946 a 1954, recogiendo durante esos años las primeras experiencias que lo conducirían más tarde al método que inició en 1961: El Método Psicosocial.

A partir de 1961 su método fue probado en base a experiencias prácticas, luego en forma elaborada fue puesto en vigencia. En 1963, el movimiento de Educación de Base, patrocinado por el Episcopado Brasileño, tomó el método de Freire como línea programática.

Fue profesor de Historia y de Filosofía de la Educación en la Universidad de Recife hasta 1964.

Antes del golpe militar de 1964 se le encargó el Ministerio de Educación y Cultura del Brasil en el Sector de Alfabetización de Adultos, cargo en el que contó con amplia colaboración de universitarios, creando los Círculos de Cultura y los Centros de Cultura Popular en todo el Brasil. Entre junio del año 1963 y marzo de 1964 se organizaron cursos de capacitación de Coordinadores de Alfabetización en casi todas las capitales de los estados apoyados por el Gobierno Federal. El Plan de Acción de 1964 preveía la inauguración de 2,000 Círculos de Cultura que

⁴³ ROSSI QUIROZ, Elías. Teoría de la Educación. Edit. PROPACEB. Pág.

hubieran atendido a 2 millones de alfabetizados, en sectores urbanos, primero, y luego, rurales⁴⁴.

El golpe militar al gobierno de Goulart hizo imposible que Freire continuara con el proyecto. Fue preso y sometido a largos interrogatorios en los que se quería demostrar que era un subversivo internacional. Se asiló en la Embajada de Bolivia, emigrando luego a Chile.

"Lo que aparecía muy claramente en toda esta experiencia de la que salí sin odio ni desesperación, era que una ola amenazante de irracionalismo nos había invadido"⁴⁵

En Chile trabajó en la docencia universitaria y asesorando programas de alfabetización promovidos por la "Democracia Cristiana". Es en este país en el que se realizó una gran reforma de la enseñanza utilizando el método de Paulo Freire. Eran sus objetivos: la liberación del hombre y la democratización de la sociedad en base a una verdadera revolución cultural.

En 1968 es declarado consultor de la UNESCO; el mismo año en Medellín - Colombia - el Consejo Episcopal Latinoamericano se inspira en las ideas fundamentales de Freire para hacerlas realidad.

En 1969 trabajó 10 meses en la Universidad de Harvard, U.S.A. En 1970 en Ginebra; es nombrado consultor del Consejo Mundial de Iglesias en el campo de la Educación y luego llega a ser Jefe del Departamento de Educación. Ese mismo año el gobierno del Perú lo invita a asesorar la Reforma de la Educación, la misma que consideró sus aportes, particularmente en la educación de adultos y en la alfabetización.

Durante la década del 70 colaboró en consultas oficiales y extraoficiales demandadas por diversos gobiernos e instituciones dedicadas a la Educación Popular en América Latina.

A raíz de su propuesta educativa y de su práctica pedagógica tuvo contacto con pueblos africanos a los que también proyectó sus experiencias: Guinea - Bissau, Tanzania, Angola, Santo Tomé y Príncipe, Cabo Verde, etc.

En 1979 viaja a la India invitado por la Universidad de Nueva Delhi donde dicta conferencias y es nombrado "Profesor Honoris Causa".

Regresa definitivamente al Brasil en 1980, después de mantenerse fuera desde su exilio y haber vuelto sólo ocasionalmente en 1979. Ejerce la docencia en la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo (PUC).

En el año de 1987, según sus propias versiones, trabajó en cuatro proyectos: elaborar una Historia de la Pedagogía del Oprimido, un libro en forma de cartas denominado "Cartas a Cristina" (nombre de su hija, su sobrina y su nieta), un estudio ensayo sobre el líder africano Amílcar Cabral (asesinado antes que él lo conociera) y una antología de sus artículos, (entrevista concedida a Ana María Fadul. Publicada en la Revista Diálogos de la Comunicación N° 18, octubre 1987).

Entre 1989 y 1992 su vida se desenvuelve entre la Secretaría de Educación de la Prefectura de Sao Paulo, la docencia en la Universidad de dicha ciudad y continuos viajes para disertar conferencias y recibir distinciones académicas y honoríficas diversas. En 1993 recibe la medalla "Libertadores de la Humanidad".

Continuó preocupado por los problemas educacionales y sociales de las grandes masas populares, residiendo en el Brasil hasta su muerte ocurrida en 1997.

⁴⁴ BARREIRO, Julio. "Educación y Concientización". Prólogo a "Educación como Práctica de la Libertad". 1969. Fondo de Cultura Universitaria. Lima - Perú p. 5

⁴⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN - INIDE. Ob Cit., P. 4.

Sus principales obras son:

- "Concientización y Alfabetización". (1963)
- "La Educación como Práctica de la Libertad". (1967)
- "Pedagogía del Oprimido". (1969)
- "Método Psico - Social". (1969)
- "La Concientización: Principios, Metodología, Experiencias". (1970)
- "El Conocimiento nace de una visión crítica del mundo". (1972)
- "Concientización: Teoría y Práctica de la Liberación". (1972)
- "La naturaleza política de la educación". (1990)
- "Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido". (1993)

2. CARACTERÍSTICAS DE SU PENSAMIENTO EDUCATIVO.-

- La Pedagogía como ciencia de la Educación, está sustentada según Freire en la Antropología. El hombre, nos dice, es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no está en el mundo sino con el mundo, por lo tanto, es diferente al resto de los animales porque puede objetivarse y objetivar su realidad, puede proponerse finalidades. Sus relaciones con el mundo y en el mundo se caracterizan por ser plurales, trascendentes, críticas, temporales y consecuentes. La reflexión, la intencionalidad, la temporalidad y la trascendencia, hacen que el hombre no sea un simple ser de contacto como los irracionales. Él es capaz de distanciarse de la realidad y de comprenderla objetivamente. Su vocación es la de ser Sujeto y no objeto de la realidad (Educación como Práctica de la Libertad).

"Para ser válida, toda educación, toda acción educativa, debe ir precedida necesariamente de una reflexión sobre el hombre y un análisis del medio de vida concreto del hombre concreto a quien uno quiere educar (o por decirlo mejor; a quien uno quiere ayudar a que se eduque)"⁴⁶

- En la Teoría Pedagógica de Freire observamos un conjunto de "ideas fuerza" que se convierten en el sustento de la acción educativa:
 - Cualquier tarea que se realiza en pos del hombre debe ser precedida por la reflexión sobre él mismo, sobre su vocación ontológica de ser sujeto, sobre su ubicación en su tiempo y espacio.
 - El hombre para realizar su ontología debe reflexionar sobre su situación, sumergiéndose en la realidad para transformarla, proyectar su ciencia sobre ella para humanizarla.
 - El hombre, integrado en su realidad, reflexionar sobre ella, la siente suya y se compromete, de modo que con ella construye progresivamente su posibilidad de ser sujeto.
 - El hombre sujeto, al descubrir su realidad, la desafía, la critica y la transforma, evitando caer en la adaptación.
 - El hombre es un ser histórico que participa de su época y crea su cultura.
 - La educación debe proponerse, con todos los medios a su alcance, desarrollar al hombre como persona capaz de formarse a si misma y capaz de construir su cultura en interrelación con los demás y con el mundo.
- La educación para Freire es una acción cultural liberadora de los oprimidos, por ello habla de una pedagogía del oprimido que se articula con una "educación como práctica de la libertad", como mecanismo para lograr la ruptura del

⁴⁶ FREIRE, Paulo. "Concientización: Teoría y Práctica de la Liberación". 2º edición. 1973. Publicaciones Educativas Bogotá - Colombia

sistema social dominante y su transformación.

- Su concepción plantea una educación problematizadora, crítica, reflexiva, transformadora y liberadora a través de una acción concreta grupal.
- En su concepción pedagógica, la noción de libertad pasa a un primer plano.
- Pretende que la educación se convierta en una liberación del individuo a través de la toma de conciencia crítica de la realidad y de su rol de sujeto transformador.
- Según Freire, en Pedagogía, sólo son posibles dos actitudes: transmitir un saber que sirve para mantener el Statu Quo opresivo, o promover en el pueblo una conciencia clara de su situación objetiva. Convencido de que la educación no puede ser neutra opta por una educación. que renunciando a toda "domesticación" o "manipulación" favorezca la toma de conciencia; concientización que no significa subvertir el orden sino proporcionar los medios para clarificar una situación concreta.

- Su propuesta educativa es contraria a todo tipo de educación domesticadora, manipuladora y alienante, que genera una cultura de dominación; propone en cambio una educación liberadora, generadora de una cultura liberadora.

"La verdadera revolución no puede temer a las masas, a su expresividad, a su participación efectiva en el poder... obstaculizar la comunicación es transformar a los hombres en objetos"

"La invasión cultural consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos imponiendo a estos su visión del mundo, en la medida que frenan su creatividad, inhibiendo su expresión..."

"El ser alienado no busca un mundo auténtico... añora otro país y lamenta haber nacido en el suyo. Tiene vergüenza de su realidad. Vive en otro país y trata de imitarlo y se cree culto mientras menos nativo es"

- Su pedagogía es problematizadora, liberadora, reflexiva, transformadora y exige una acción, que no se detiene en el verbalismo.
- Su propuesta educativa, aunque filosóficamente, abarca a todos los sujetos de la educación, estuvo orientada básicamente a los adultos y analfabetos.
- Instituyó como mecanismos, los "Círculos de Cultura", en los que existía un coordinador cuya misión era facilitar la información solicitada por el grupo y propiciar las condiciones necesarias para la reflexión y acción.
- Su método de alfabetización plantea la búsqueda de palabras generadoras, las que no sólo sirven para ser descompuestas en sus propios elementos, sino que deben estar ligadas a la realidad del educando, deben servir para interpretarla y transformarla.
- El diálogo es el principal medio de una educación en libertad y se sustenta en la colaboración, unión, organización y síntesis cultural.
- Su método, según Freire, busca dar solución al miedo a la libertad que tienen los oprimidos y el miedo a perder la libertad de oprimir que tienen los opresores.
- La pedagogía de Freire no es en sí un método de enseñanza, sino de aprendizaje, que busca romper con la concepción bancaria de la educación.

3. CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN.-

- Freire sostiene que "la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo". La educación tiene en el hombre y el mundo los elementos bases del sustento de su concepción. La educación no puede ser una isla que cierre sus puertas a la realidad social, económica y política. Está llamada a recoger las expectativas, sentimientos, vivencias y

problemas del pueblo.

- No puede haber una teoría pedagógica, que implique fines y medios de la acción educativa, que esté exenta de un concepto de hombre y de mundo. No hay, en este sentido, una educación neutra. Si para unos, el hombre es un ser de adaptación al mundo (tomándose el mundo no sólo en sentido natural sino estructural, histórico, cultural), su acción educativa, sus métodos, sus objetivos estarán adecuados a esta concepción. Si para otros, el hombre es un ser de la transformación del mundo, su quehacer educativo tiene otro camino. Si lo miramos como una "cosa" nuestra acción educativa se traduce en términos mecanicistas, incidiendo cada vez en una mayor domesticación del hombre. Si lo miramos como una persona, nuestro quehacer educativo será cada vez más liberador"
- Según Freire la educación es un arma vital para la liberación del pueblo y la transformación de la sociedad y por ello adquiere una connotación ideológica y política claramente definida. Debe ser una empresa para la liberación o caer irremediabilmente en su contrario, la domesticación y la dominación.
- En la concepción Freireana la educación ocupa el papel central del proceso de concientización - liberación. La educación es el instrumento por excelencia tanto para la opresión como para la liberación. En el primer caso, en términos de Freire, se denomina "Bancaria", porque considera al educando como un recipiente, como un banco donde se depositan los conocimientos. En el segundo caso la educación es denominada "Liberadora", "Problematizadora" porque parte del carácter histórico del hombre como ser inconcluso que debe realizarse dentro de una situación histórica que debe ser transformada a través de la praxis y la acción de personas que son simultáneamente educadores y educandos.
- La educación para Freire es un canto de amor, de coraje hacia la realidad que no teme y que más bien busca que transformar con espíritu comprometido y fraternal. Por ello la educación es diálogo, comunicación entre los hombres, que no se da en el vacío sino en situaciones concretas de orden social, económico y político.
- La educación es un proceso de revolución en la cultura, desalienante, liberadora y afirmativa de la personalidad nacional.
- La educación es un constante vivir experiencias mutuas entre el educador y el educando, quienes en conjunto dan vida a lo que Freire llama educación concientizadora.
- La educación es para Freire el arma de lucha contra el atraso y la pobreza.

CONCEPCIÓN BANCARIA Y CONCEPCIÓN LIBERADORA DE LA EDUCACIÓN

a. LA CONCEPCIÓN BANCARIA DE LA EDUCACIÓN

Concepción del Hombre.- Según Freire, la Educación Bancaria "sugiere una dicotomía inexistente, la del hombre - mundo. Hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo"⁴⁷.

Para esta educación el hombre es un ser acabado y perfecto frente al mundo. Desconoce el sentido histórico que le pertenece.

⁴⁷ FREIRE, Paulo. "Pedagogía del Oprimido". P. 64

Concepción de la Sociedad.- Para la educación Bancaria la sociedad es la convivencia entre los hombres como fruto de su acuerdo o consentimiento, que han dado lugar a un orden social justo, equilibrado y sano, que no debe ser violentado sino consolidado.

El Conocimiento.- Es considerado como una donación que se hace a quienes se juzgan como ignorantes: Es depositado en el otro en función de propósitos que buscan que mantener la situación existente.

Concepto de Conciencia.- La concepción bancaria considera que la conciencia es una sección dentro de los hombres, mecanicistamente separada, pasivamente abierta al mundo que la irá llenando de su realidad; es en su relación con el mundo, una pieza pasivamente abierta a él, a la espera que penetre en ella. "Al educador no le cabe otro papel que disciplinar la entrada del mundo a los educandos".

Concepción de la Educación.-La educación se desarrolla como un proceso meramente adaptativo que se cumple en dos momentos en las escuelas: El primero, en el que el profesor prepara su clase y el segundo, en el que la dicta y los alumnos archivan la información como depósitos.

Propósitos Educativos.- Según Freire este tipo de Educación conduce a la socialización necrófila, la domesticación social y al quietismo social; asimismo:

- Elimina toda capacidad crítico reflexivo;
- Inhibe la creatividad del individuo;
- Mata la capacidad de respuesta a los desafíos históricos de la realidad;
- Satisface los intereses de los opresores;
- No supera la contradicción educador - educando; Es reaccionaria.

Concepto del Alumno.- Los alumnos son vistos como seres vacíos a quienes el mundo llena de contenidos; vasijas o recipientes que deben ser llenados por el educador. Son sólo seres pasivos y receptores.

Relación Educador – Educando.- Freire en su "Pedagogía del Oprimido" señala las siguientes características de esta relación:

- El educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado.
- El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- El educador es quien piensa; los educandos son los objetos pensados.
- El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
- El educador es quien actúa, los educandos tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- El educador escoge los contenidos programáticos; los educandos se acomodan a él.
- El educador es la autoridad y se impone; el educando sólo la acata.
- El educador es el sujeto del proceso; los educandos son sólo meros objetos.

b. LA CONCEPCIÓN LIBERADORA O PROBLEMATIZADORA DE LA EDUCACIÓN

Concepción del Hombre.- Para la concepción Liberadora de la educación, el hombre es un ser inconcluso, que tiene vocación histórica de liberación (humanización), que entiende que su vocación de ser más no puede lograrse a costa de que los demás sean menos.

Concepción de la Sociedad.- Para la concepción liberadora o problematizadora de la educación, la sociedad es el resultado de la acción consciente, reflexiva, comprometida y solidaria de hombres que entienden que no debe haber opresores ni oprimidos sino seres humanos que tienen un destino histórico en un mundo que debe ser diferente.

El Conocimiento.- Para esta concepción el conocimiento es dialéctico e implica praxis reflexiva y reflexión comprometida que provoca la emergencia de la conciencia y su inserción crítica en la realidad, en el que no existe "Yo" sin "No Yo", en el que se dan simultáneamente conciencia y mundo.

Concepción de la Educación

La Educación Liberadora entiende la educación como un proceso permanente que se rehace constantemente en la praxis, que reconoce que los hombres son seres históricos y por lo tanto inacabados, en y con una realidad que, siendo histórica, es tan inacabada como ellos; que propicia y refuerza el cambio y que entiende que la inmovilidad amenaza de muerte al hombre y a la sociedad.

Propósitos Educativos.- Son propósitos de esta concepción posibilitar una mayor humanización del hombre en un continuo interactuar en y con el mundo y con los demás hombres.

Relaciones entre el Educador y el Educando.- Considera como sujetos de la educación al educador - educando y al educando - educador.

Los educandos se transforman en "investigadores críticos" en diálogo con el educador, quien a su vez es también un "investigador crítico".

El papel del educador es el de proporcionar las condiciones para que el educando pase del nivel de la doxa (opinión) al nivel del logos (conocimiento veraz) en su comprensión del hombre y del mundo.

4. FINES DE LA EDUCACIÓN.-

Según Freire el objetivo central de la educación es la humanización del hombre.

La educación debe buscar el pleno desenvolvimiento del hombre, de sus potencialidades y habilidades, orientada a la toma de conciencia del rol que le toca desempeñar y de la forma como puede cambiar su contexto si es que lo objetiva y domina. Debe despertar la conciencia crítica y desarrollar el análisis de la realidad del mundo en que vivimos.

Debe hacer comprender a los hombres que por medio de ella es posible lograr una acción eficaz y transformadora en los destinos de todos, aportando siempre al futuro sin distinción de estratos sociales, pues todos los hombres son importantes en el proceso evolutivo de la humanidad.

La educación debe buscar que problematizar y liberar al hombre; que aprenda a decir su palabra y a escribir su historia, a partir de su propia realidad social. Debe posibilitar que el educando deje de ser objeto para convertirse en sujeto de su educación. Debe buscar que superar la contradicción oprimido - opresor, haciendo que ambos superen el miedo a la libertad.

La educación debe capacitar a todo ser humano para el trabajo productivo, no debe ser un simple adiestramiento para beneficio del orden económico. Debe aspirar a cambiar las estructuras socio-económicas nacionales forjando una nueva mentalidad para desterrar los valores de la desigualdad y el conformismo. Debe contribuir a transformar la sociedad en una más justa, igualitaria y democrática.

5. SUJETOS DE LA EDUCACIÓN.-

El Educando y el Educador. Para Freire un aspecto sustantivo de su planteamiento pedagógico constituye la solución de la "contradicción" educador - educando, que se genera a partir de la caracterización que él hace de la Educación Bancaria y en la que se presenta a un educador actor, director y protagonista principal del proceso educativo frente a un educando objeto y receptor. Esta concepción origina un educando pasivo, acrítico de la realidad y adaptado al sistema social, que de ninguna manera debe ser el educando de una educación problematizadora y liberadora. La contradicción educador - educando Freire la considera superada con la "Pedagogía del Oprimido" y la "Educación Liberadora", *que genera:*

- No más un educador del educando.
- No más un educando del educador.
- Sino, un educador - educando con un educando - educador.

Ello se traduce en que:

- Nadie educa a nadie.
- Nadie se educa solo.
- Los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo.

El educando, según Freire, es el centro y motor del proceso educativo; es quien le da vida a la labor que realiza el educador, quien sólo orienta o facilita sus aprendizajes a través de una acción conjunta y transformadora. El educando no debe ser ya un ente "domesticado" y "manipulado" sino gestor de su transformación.

Para Freire el educador sólo tiene dos posibles actitudes: transmitir un saber que sirva para mantener el sistema de opresión o promover en el pueblo la adquisición de una conciencia clara de su situación objetiva. El papel del educador problematizador es el proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación de las contradicciones del conocimiento y se llegue a la verdad. Tiene derecho a tener sus propias opciones, pero no tiene el derecho de imponer sus opciones a los demás.

Las virtudes del educador para Freire no son precisamente virtudes con las que se nace, no son un regalo que uno recibe sino una forma de ser, de encarar, de comportarse, de comprender; se construyen lentamente a través de la práctica científica y política, en la búsqueda de una sociedad justa. El ser educador no es una cualidad abstracta, sino que se crea con la convivencia humana y la praxis pedagógica.

Entre las virtudes que destaca Freire como características del educador tenemos las siguientes:

La Coherencia. Coherencia entre el discurso que se habla y que anuncia la opción y, la práctica que debería estar confirmando el discurso. Esta virtud enfatiza la necesidad de disminuir la distancia que existe entre el discurso y la práctica e incluso de que esta última supere al primero.

El ser capaz de lidiar con la tensión entre la palabra y el silencio. Entre la palabra del educador y el silencio del educando; entre la palabra de los educandos y el silencio del educador.

Si el docente no trabaja bien esta tensión su palabra puede generar el silencio permanente de los educandos. Hay que aprender a escuchar al educando y promover que el educando se exprese, hable. Es necesario que el educador exprese su satisfacción, gusto y respeto por las preguntas de los educandos a fin de promover sus preguntas y no su silencio.

El trabajar convenientemente la subjetividad y objetividad. La tensión entre la subjetividad y objetividad, entre conciencia y mundo, entre práctica y teoría, entre "ser social" y conciencia.

La autocrítica. Virtud que posibilita que cada vez seamos menos subjetivos.

El vivir la tensión entre el "aquí" y el "ahora" Freire sostiene que es virtud del educador no solo comprender sino vivir la tensión entre el "aquí" y el "ahora" del educador y el "aquí" y el "ahora" de los educandos. Porque, en la medida que el educador comprenda esta relación entre su "aquí" y el "aquí" de los educandos es que descubrirá que su "aquí" es el "allá" de los educandos.

Teoría y Práctica. El vivir intensamente la relación profunda entre la teoría y la práctica, no como una yuxtaposición o superposición sino como una unidad, es otra de las virtudes del educador liberador. Teoría y Práctica están íntimamente vinculadas en la transformación del hombre y su mundo.

Paciencia e Impaciencia. El educador debe aprender a experimentar la relación tensa entre paciencia e impaciencia de tal manera que jamás se rompa la relación entre las dos posturas.

6. MEDIOS EDUCATIVOS.-

Paulo Freire buscaba un cambio de mentalidad en las sociedades oprimidas, dominadas, y planteó para ello el papel colaborador de la educación en la indispensable organización reflexiva del pensamiento del hombre. Educación que pusiera a disposición de los hombres medios con los cuales fuera capaz de superar la captación mágica y también la captación ingenua de su realidad por una captación predominantemente crítica⁴⁸

Pero, ¿Cómo realizar este tipo de educación? ¿Cómo proporcionar al hombre medios para superar sus actitudes frente a su realidad? La respuesta la encuentra Freire en:⁴⁹

"Un método dialógico, crítico y criticista".

⁴⁸ FREIRE, Paulo. "Concientización y Alfabetización de Adultos". En "Educación" La Revista del Maestro Peruano. Año V – N° 11. 1974. pp 14 - 15

⁴⁹ FREIRE, Paulo. *Ibidem.*, p 15.

"La modificación del contenido programático de la educación"; y "El uso de técnicas, como la de reducción y la de codificación".

Freire plantea que todo esto sólo sería factible en un método activo, dialogal y participante, características del método de alfabetización de adultos que propuso y desarrolló.

El diálogo es para Freire una relación horizontal de una persona con otra. "Nace de una matriz crítica y genera criticidad. Se nutre de amor, de humildad, de esperanza, de fe, de confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los dos polos del diálogo se ligan así, con amor, con esperanza, con fe en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo y se produce una relación de "empatía" entre ambos. Sólo allí hay comunicación"

Es un encuentro de los hombres para la pronunciación del mundo. La educación es diálogo. El diálogo educativo es un antipolo de la manipulación, del adoctrinamiento, de la imposición de las ideas del educador. Exige al educador una serie de virtudes que debe tener para dialogar: humildad, amor, fe, esperanza, pensamiento crítico.

La educación, que es diálogo, es comunicación y no extensión, entendida como transmisión de cultura.

Diálogo y concientización (otro medio) están íntimamente vinculados. La educación para Freire es concientización o sea despertar de la conciencia crítica, crear capacidad de enjuiciamiento, sacar al sujeto del silencio y la pasividad inconscientes.

Concientización es descubrir el sentido de las cosas, tener una visión crítica, razonar los acontecimientos; es luchar por la libertad propia y la de los alumnos; es luchar contra la deshumanización, que priva al hombre de la libertad en el trabajo. Es un compromiso de luchar por la liberación de los oprimidos. A la concientización sigue una "praxis liberadora". Respecto a los nuevos contenidos programáticos de la educación Freire plantea la necesidad de un concepto antropológico distinto de cultura. Cultura "como el acrecentamiento que el hombre hace al mundo que no ha creado; como la adquisición sistemática de la experiencia humana, como una incorporación, crítica y creadora y no como una yuxtaposición de informes o prescripciones donadas"... Frente a esa problemática el aprendizaje de la escritura y de la lectura, sería, pues, como una llave con la cual el analfabeto inicia su introducción en el mundo de la comunicación escrita. Como hombre en el mundo y con el mundo. En su papel de sujeto y no de mero y permanente objeto"

Para esta introducción "al mismo tiempo gnoseológica y antropológica que lleva al hombre a participar de la comprensión y creación de su cultura considera Freire, el empleo de técnicas como la reducción de los conceptos dentro de la cultura y la creación de situaciones "codificadas" capaces de motivar a los grupos y de llevarlos, por medio de su decodificación, a estas comprensiones". El hombre llega así no sólo a reconocer la existencia del mundo de la naturaleza y el de la cultura y su papel en estos dos mundos, sino el derecho que tiene a su acceso. Se abren aquí, según Freire, las perspectivas para el comienzo de la alfabetización como acto creador, que él logró estructurar.

El Método de Alfabetización de Paulo Freire. La alfabetización es para Freire una acción cultural al servicio de la reconstrucción del pueblo y no simplemente enseñar a leer y escribir. Busca lograr que el hombre de procedencia popular despierte a su realidad socio - cultural, descubra para superarlas, las alienaciones y las coacciones a las que está sometido y se afirme como gestor de su historia.

Planteó como sus objetivos:

- Devolver al pueblo en forma organizada aquello que él nos ofrece desorganizado.
- Ayudar a los grupos para que la mera opinión (doxa) sobre los hechos, sea superada por una comprensión crítica de ellos (logos).
- Promover una visión global de los problemas sociales y la participación consciente y creadora del hombre en la solución de los mismos.

Las fases de elaboración y de acción práctica del método son:

- a) Obtención del Universo Vocabular de los grupos con los cuales se trabajará.** - "Este estudio se hace a través de encuentros informales con los moradores del área a alfabetizar y durante los cuales no sólo se obtendrán los vocablos con sentido existencial sino (...) también aquellos típicos del pueblo. Sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos, de los que el alfabetizando forma parte. De esta fase se obtienen resultados muy ricos para el equipo de educadores no sólo por las relaciones que se establecen sino por la riqueza del lenguaje del pueblo que a veces ni se sospecha. Las entrevistas revelan deseos, frustraciones, descreimientos, esperanzas, deseos de participación como también ciertos momentos altamente estéticos del lenguaje del pueblo".

"Palabras generadoras son aquellas que descompuestas en sus elementos silábicos, propician, por la combinación de esos elementos, a creación de nuevas palabras". "Las palabras generadoras deberían salir de este estudio y no de una selección hecha por nosotros en nuestro gabinete por más técnicamente bien escogidas que estuviesen".

- b) Selección del Universo Vocabular estudiado.**- "Selección a ser realizada bajo ciertos criterios:
- Riqueza fonética.
 - Dificultades fonéticas.
 - Tenor programático de la palabra que implica mayor pluralidad en el compromiso de la palabra con una realidad social, cultural, política, etc., dada".

- c) Creación de situaciones existenciales típicas del grupo con que se va a trabajar.**- "Estas situaciones desafían a los grupos. Son situaciones - problemas, codificadas, que incluyen elementos que serán descodificados por los grupos con la colaboración del coordinador. El debate en torno a ellas, como se hace con aquellas que nos dan el concepto antropológico de cultura, llevará a los grupos a tomar conciencia para que al mismo tiempo se alfabeticen".

"Son situaciones locales que abren perspectivas, para analizar problemas nacionales y regionales. En ellas se van colocando los vocablos generadores en grados según sus dificultades fonéticas. Una palabra generadora puede incluir la totalidad de la situación, o puede referirse a uno de sus elementos".

- d) Elaboración de fichas que ayuden a los coordinadores en su trabajo.**- "Estas fichas deben ser meros apoyos para los coordinadores, jamás una prescripción rígida que deben obedecer y seguir fielmente".

- e) **Preparación de fichas con la descomposición de las familias fonéticas que corresponden a los vocablos generadores.**- "La gran dificultad que se nos presenta... es la preparación de cuadros de coordinadores... la creación de una nueva - y al mismo tiempo vieja -actitud, la del diálogo, que tanta falta nos hizo en el tipo de formación que tuvimos". La "actitud dialogal que los coordinadores deben adquirir para realmente educar y no 'domesticar'. Porque, siendo el diálogo una relación yo - tú, es necesariamente una relación de dos sujetos. En cuanto el tú de esta relación se convierta en mero objeto, el diálogo se destruirá y ya no se estará educando sino deformando".

"Una vez confeccionado este material con sudes o carteles, preparados los equipos de coordinadores y supervisores, entrenados inclusive para discutir las situaciones ya elaboradas y recibidas sus fichas, se iniciará el trabajo".

7. JUICIO CRÍTICO.-

- 1) Para interpretar y valorar adecuadamente la propuesta de Freire hay que ubicarla dentro del marco geográfico, político y social en que surgió y se desarrolló, marco delimitado por la realidad latinoamericana de las décadas de los años 60 y 70 del siglo pasado, en las que emerge una inquietud y preocupación por la educación de las masas populares y particularmente por la educación de los analfabetos. Sus éxitos en Brasil y Chile, promovieron la acción de gobiernos preocupados por alfabetizar a su pueblo (Goulart en Brasil y Frei, en Chile).

Freire distinguió 3 tipos de sociedades "La sociedad cercada, la sociedad en transición y la sociedad abierta". Ubicó al Brasil en una sociedad en transición, en la que los grupos de poder, típicos elementos de una sociedad cerrada, coexistían con el germen de una sociedad democrática, representada por las clases populares emergentes, con una progresiva conciencia crítica y luchando por su dignidad y conciencia social".

Su propuesta promovió una revolución cultural como el esfuerzo máximo de concientización, que es posible desarrollar a través del poder revolucionario, esfuerzo que exige un máximo de lucha y sacrificio a los que se comprometen con su empeño". No sólo aspiraba a enseñar a leer y a escribir sino que buscaba la formación de hombres "liberados del silencio, de la opresión, de la avidez de los opresores, del conformismo...; estaba convencido de que la democracia sólo podía llegar a través del espíritu crítico y de una actitud de lucha". Rechazó categóricamente la invasión cultural, propiciando la creación de una síntesis cultural que contenga la experiencia crítica y creadora de aquellos a quienes se pretende educar.

- 2) La propuesta de Freire constituye una alternativa distinta a la educación tradicional, caracterizada por transmitir conocimientos y elementos culturales externos a las preocupaciones y necesidades del hombre, con el evidente propósito de reproducir hombres y mantener el Statu Quo. Planteó una propuesta más social, humana y participante; para él, educar no era "transmitir conocimientos y hechos estáticos, sino crear una situación pedagógica en la que el hombre se descubra a sí mismo y aprenda a tomar conciencia del mundo que lo rodea, a reflexionar sobre él, a descubrir las posibilidades de reestructurarlo y a actuar sobre él para modificarlo. Toma de conciencia, reflexión y acción que se convierten así en los elementos básicos, inseparables del proceso educativo".
- 3) Criticó lo negativo de un tipo de educación donde hay quienes educan y otros que son educados y que sólo cumplen el papel de receptores y de objetos de la

- educación. Planteó la necesidad de que sea el educando el actor principal de su educación y principalmente el pueblo, el hombre oprimido, el alienado, el cosificado, de modo que sea él mismo quien a través de un proceso de concientización, conociéndose y ubicándose en el mundo, logre su transformación a través de la praxis, reflexión y acción.
- 4) Postuló una función más comprometida del educador; un educador cuya misión debe ser la de despertar y desarrollar la conciencia crítica de los educandos, la de hacer posible el análisis problematizado del hombre y su mundo, un educador que problematiza no un educador que sólo transmite.
 - 5) Rescató los valores de la humanidad: dialogicidad, comunicación, solidaridad, reflexión y acción para la transformación del hombre y del mundo.
 - 6) Postuló un tipo de educación en el que no debería haber opresores ni oprimidos y que ninguna pedagogía, realmente liberadora, podía mantenerse distante del
 - 7) oprimido. Su pedagogía del oprimido es por tanto una alternativa contraria a la pedagogía del opresor y el resultado del esfuerzo comunitario de las clases populares. La educación, decía Freire, no puede estar al servicio de una élite que necesita de hombres minimizados y sin conciencia, de "cosas" más que de seres humanos.
 - 8) Remeció los viejos moldes pedagógicos de la enseñanza - aprendizaje con una alternativa diferente de concebir y realizar la educación. El diálogo y la comunicación horizontal se convierten en los medios pedagógicos más importantes, la investigación participante fue uno de los métodos que cobró rol protagónico. La Tecnología educativa se desarrolla como una respuesta creadora, que se va haciendo gradualmente en pos de cumplir con su papel de medio. La educación se hace cada vez más integrante de la vida misma del hombre y de la sociedad, convirtiéndose en un proyecto político - social y educativo del que el hombre no puede desligarse.
 - 9) Postuló el desarrolló de la educación popular como el intento de hacer una pedagogía de las clases populares en contra de una pedagogía de la burguesía. Una pedagogía con una concepción de educación nueva y con metodologías diferentes a las burguesas. Freire, al respecto, es el autor que más ha aportado a la búsqueda de una educación popular en América Latina.
 - 10) Jesús Palacios señala que quizás la propuesta de Freire no se habría podido aplicar en cualquier lugar y "menos en países industrializados y con un aceptable nivel de desarrollo cultural". Y que su escenario se limita a sociedades como la latinoamericana donde la preocupación educacional todavía está "centrada alrededor de los problemas del analfabetismo generalizado y la educación primaria".
 - 11) Algunos teóricos critican la propuesta de Freire como ingenua, idealista y apolítica. Sostienen que se pretende darle una connotación "politicista", queriendo demostrar que a partir de su pensamiento se puede generar el cambio social, prescindiendo de otros factores como el político, económico y social. Acotan que está concepción implica el mismo riesgo que la "pedagogista" que cree que el acto educativo es puramente pedagógico. Señalan que su propuesta educativa no se inserta con claridad dentro de un marco más amplio de análisis político y social, que partiendo de la caracterización de una sociedad en concreto postule la acción educativa como un medio eficaz para su plasmación.
 - 12) Paciano Feroso sostiene que las contribuciones de Freire a la teoría educativa no son excesivas, que su campaña de alfabetización en Latinoamérica tuvo en Colombia antecedentes por los años cincuenta con la

Organización de grupos similares a "los círculos de estudio" de Freire; que "las bases filosóficas y teológicas de su pensamiento están en la antropología existencialista carácter dialógico del hombre, exaltación de la libertad...), en la Teología Católica (igualdad de los hombres, dignidad del cristiano, modificación de la naturaleza por el trabajo) y que su "praxis" no tuvo una teoría educativa original y seria"

- 13) Todas estas críticas tienen o no validez desde la perspectiva que se utilice y desde la óptica y concepción del que juzga, pero lo que resulta incuestionable es que Freire remeció con su propuesta una concepción educativa y pedagogía que él ama desde muchísimos años por una alternativa más acorde con las exigencias de las grandes mayorías populares, especialmente en países subdesarrollados y dependientes.

LA PROPUESTA EDUCATIVA DE IVÁN ILLICH

1. BREVE REFERENCIA BIOGRÁFICA.-

Iván Illich nació el 4 de septiembre de 1926 en Viena, hijo de un padre católico croata y de una madre judía alemana. Estudió en las escuelas Pías de 1936 a 1941, fecha en la que fue expulsado en virtud de la aplicación de las leyes nazis antisemitas que le afectaban a causa de su ascendencia materna. Terminó sus estudios secundarios en Florencia.

Cursó Teología y Filosofía en la Universidad Gregoriana de Roma. En 1950 obtuvo la licenciatura en Teología. Un año después se doctoró en Historia en la Universidad de Salzburgo con una tesis sobre Toynbee. Ese mismo año se ordenó de sacerdote.

Ejerció sus primeros deberes pastorales como Vicepárroco de la Iglesia de la Encarnación en Nueva York, que era una parroquia de feligresía Irlandesa y Portorriqueña. Se dedicó durante cinco años a los problemas de asistencia social de la minoría a su cargo, conociendo de cerca sus complejos y dramáticos problemas.

En 1955 la iglesia católica en reconocimiento a su talento y logros le concedió el título de Monseñor. En 1956 abandonó Nueva York para asumir el vicerrectorado de la Universidad Católica de Ponce en Puerto Rico, país que por su alta tasa de natalidad fue durante los años cincuenta y sesenta centro principal de investigación y de pruebas de píldoras anticonceptivas. El apoyo que Illich dio a esas actividades le acarreó un conflicto con el obispo de Puerto Rico, generándose una situación que determinó su regreso a los E.E.U.U., en 1960.

En Estados Unidos laboró en la Universidad Católica de Fordham. "Allí desarrolló la idea para formar un centro para el estudio de los problemas generales de la humanidad, en particular los existentes en Latinoamérica"⁵⁰. Su propuesta tuvo éxito y en 1961 "pudo abrir un Centro de Información Intercultural en Cuernavaca, México. Su propósito original era preparar sacerdotes y misioneros católicos para laborar en América Latina mediante programas en español y estudios latinoamericanos"

"El Centro poseía una rica biblioteca que publicaba un Boletín, *CIDOC INFORMA*, para distribución por Latinoamérica. Poco a poco la biblioteca con el boletín lograron tal influencia que el centro cambió su nombre e Illich se apartó más de la Iglesia". El nombre que le dieron a dicho Centro fue el de **CIDOC** (Centro de Documentación Intercultural). Las actividades de Illich aumentaron sus discrepancias con la iglesia católica por cuanto en el CIDOC se dirigían seminarios sobre alternativas institucionales en la sociedad tecnológica y se daban opiniones acerca de la desburocratización de la iglesia en el futuro; todo esto contribuyó a hacer del CIDOC un centro de controversia eclesiástica por lo que Illich secularizó el centro en 1968 y abandonó su carrera sacerdotal en 1969. Illich "no fue secularizado ni excomulgado como se tiene la impresión; siguió siendo sacerdote pero sin derecho a decir misa, predicar, confesar o administrar los sacramentos. Illich públicamente afirmó ser un creyente muy fiel y por entero ortodoxo a la Iglesia católica"

El CI DOC, desatendido de la iglesia e independiente económicamente continuó, bajo la dirección de Illich, preocupado por el estudio de los problemas humanos, particularmente los de latinoamérica y países en vías de desarrollo, la búsqueda de datos y la estimulación de la conciencia pública sobre problemas y

⁵⁰ ROSSI QUIROZ, Elías Jesús.- Teoría de la Educación. Pag. 185

sus posibles alternativas de solución. Desde esta institución Iván Illich desarrolló sus ideas radicales sobre el futuro de la educación escolar. Illich fue siempre un pensador muy reflexivo, controvertido y polémico, manteniendo esa actitud durante toda su vida.

En 1978 hizo una de sus últimas apariciones públicas para decir: "No he modificado los puntos de vista expuestos en desescolarizar la sociedad porque ahora me doy cuenta que estaba equivocado... yo no creo ya en la educación... ¡Al diablo con el futuro!".

Obras de Ivan Illich

Algunas de éstas son:

- "La Escuela esa Vieja y Gorda Vaca Sagrada". (1968)
- "Hacia el Fin de la Era Escolar", que reúne sus principales artículos en su lucha contra la escuela. (1969)
- "La Sociedad Desescolarizada". (1971)
- "En América Latina ¿Para qué sirve la Escuela?". (1973)
- "Después de la Desescolarización, ¿Qué?", Obra en la que Illich "cita específicamente la divergencia entre el mito de la igualdad sostenida por la retórica de las escuelas y el modo en que los certificados escolares perpetúan la sociedad de clases", y en la que también plantea los efectos que la desescolarización tendría en el cambio social que propone.
- "Educación sin Escuela". (1975)
- "La Convivencialidad". (1975)

2. CARACTERÍSTICAS DE SU PENSAMIENTO EDUCATIVO.-

- El pensamiento educativo de Iván Illich se inscribe en el contexto de la corriente pedagógica del no autoritarismo, no directiva, o, contestataria a la escuela. Esta corriente pedagógica, desde el punto de vista de la concepción del mundo, se enmarca en la filosofía idealista. Concibe a la educación y pedagogía, de manera aislada de otros aspectos de la sociedad, o, formula simples relaciones entre éstas. La corriente no directiva, proclama las consignas de libertad, igualdad y fraternidad y defiende el derecho de los individuos a desarrollar sin obstáculos su "auténtica naturaleza". Centra su atención en el alumno. Sus objetivos técnicos son la autoenseñanza y el autocontrol.
- Illich critica al sistema escolarizado; sostiene que la escuela debe ser abolida como institución principal del proceso educativo. Entiende como escuela a las instituciones educativas desde los jardines de infancia, hasta los colegios y universidades, públicas o privadas.
- Considera a la escuela como fábrica procesadora de gentes para que se las emplee en diferentes vocaciones, en una sociedad cada día más peligrosamente industrial y cosificadora.
- Su pensamiento evita cualquier principio filosófico. Su punto de vista busca dar solución a problemas latentes y nace de una descripción intuitiva del hombre y de la sociedad.
- La educación para Illich debe ser fomentada y desarrollada por la actividad de la vida individual y social. Parte del hecho que el hombre es por naturaleza curioso y le interesa su ambiente. Al responder a esa provocación del ambiente el hombre y la sociedad logran el aprendizaje. Planteó la desescolarización o la disolución completa del sistema escolar y que la responsabilidad de la educación debía ser asumida por otras instituciones diferentes a la escuela,

tales como:

- Los servicios de referencia, respecto a objetos educativos. Las lonjas de habilidades.
- El servicio de búsqueda del compañero; y
- El servicio de referencia, respecto de educadores independientes. Para Illich el aprendizaje viene de cuatro fuentes: cosas, modelos, iguales y mayores; de la interrelación de éstas surge la Malla del Aprendizaje.
- Las cosas están formadas por nuestro mundo cultural y material. Los modelos son los patrones, tienen un sentido intangible. Los Iguales y Mayores son las personas que se desarrollan y tienen las mismas metas y las que alcanzaron ya las metas y son más experimentadas en esa área.
- La educación es un proceso de participación en la vida donde no existe superioridad, sólo existen diferencias, éstas marcan el género de vida y buscan diferentes formas de satisfacerlas.
- En la concepción de Illich, el Estado tendría la responsabilidad de dotar los recursos necesarios para satisfacer la necesidad de aprendizaje de todos los integrantes de la comunidad y esto será factible ya que no habrá escuelas que financiar.

3. CRÍTICA A LA ESCUELA TRADICIONAL.-

Iván Illich, en su crítica al aparato educativo institucionalizado que él llama Escuela, sostiene que ésta tiende a confundir proceso y substancia y que una vez indistintos estos términos, adopta una nueva lógica: cuanto más tratamiento haya, los resultados serán mejores (proceso - producto). Se confunde la enseñanza y el saber.

Una vez escolarizado el alumno, si responde de acuerdo a planes programados, se le promociona al curso siguiente y si destaca se le premia con diplomas; de esta manera se le induce a competir. Se le escolariza para que acepte servicio en vez de valor.

Illich sostiene que en la escolaridad no se fomenta ni el saber ni la justicia ya que los educadores insisten en aunar la instrucción y la certificación, porque aprender es adquirir nuevas habilidades o entendimiento, e instrucción es la selección de circunstancias que facilitan el aprendizaje. La escuela incentiva la instrucción.

Para desempeñar una determinada función, nos dice, se tiene que presentar un curriculum (conjunto de requisitos necesarios para que el candidato pase la "valla"), lo que no es razonable porque se emplea para alimentar la competencia y en definitiva para asignar un rango social. La escuela se convierte en una nueva religión y mercado de trabajo. La escuela es la base de todas las relaciones de dependencia, de las alienaciones y de las nuevas estructuras de clase. Seduce, sobre todo a los estratos sociales inferiores que esperan arribar a situaciones de privilegio.

La escuela, nos dice Illich, ha logrado tal sujeción sobre nosotros que es sumamente difícil imaginarnos una sociedad donde no existe la institución escolar; la hemos llegado a considerar como algo sin lo cual no se puede vivir.

La escuela "se transformó así en una vaca sagrada más intocable que la iglesia del período colonial. Se declaró tan importante para el ciudadano del siglo XIX saber leer y escribir, como ser bautizado lo había sido en el siglo XVII".

La escuela, se configura así como una institución burocratizada, descompuesta, falseada e incapaz de cumplir los objetivos que se propone. Es discriminatoria y destructiva de los valores tradicionales, de la voluntad de estudiar

independientemente, de la creatividad y la confianza que uno tiene en su propio juicio.

Los ataques formulados por Illich y el grupo del CIDOC a las instituciones educativas, se expresan casi textualmente en las siguientes críticas:

- Los sistemas escolares en la medida que implican una escolaridad determinada en forma obligatoria, son opresores.
- El sistema escolar suprime otras oportunidades educativas espontáneas al monopolizar oficialmente la educación.
- El reconocimiento oficial de la educación encubre un intento de domesticación política del pensamiento, la imaginación y las habilidades humanas.
- Los sistemas escolares uniforman aspiraciones personales y sociales, empobreciendo la creatividad potencial del ser humano.
- Los sistemas escolares tienden fatalmente a burocratizarse, incapacitándose para responder con flexibilidad a los cambios y diferencias.
- El ascenso de la pirámide escolar está condicionado por factores socio - económicos extra escolares.
- El sistema escolar, lejos de ser un medio de movilidad social, es un instrumento de afianzamiento del orden social establecido.
- La demanda de la escolaridad es autogeneradora de mayor demanda, en una carrera indefinida e insostenible.
- La existencia misma de un sistema educativo dependiente de una minoría privilegiada, incapacita a los pobres para adquirir su propia educación.
- Los sistemas educativos en los países pobres son incosteables.

En una de sus obras más importantes, "La sociedad desescolarizada", distingue Illich tres grupos de instituciones en la sociedad:

- a) Las instituciones "manipuladoras", a la derecha, cuyo objetivo es llevar al hombre actual hacia la producción y el consumo. Entre estas, sitúa a la escuela.
- b) Las instituciones "abiertas", a la izquierda, que facilitan las actividades humanas, hechas para ser utilizadas más que para producir, por ejemplo, los servicios postales y sanitarios, los parques, etc.
- c) Las demás instituciones, que se sitúan en el centro, más cerca de la derecha o de la izquierda, según fomenten la libertad humana o la manipulación.

Las escuelas, dice Illich, "crean una demanda para la gama completa de las instituciones que se hallan a la derecha del espectro institucional".

Según él, las instituciones escolares son un obstáculo para el cambio social porque la naturaleza de la escuela depende de la estructura económica y política y su finalidad fundamental es la iniciación en el mito del consumo ilimitado e inspirar el desarrollo de la producción competitiva y los métodos utilizados para el control social. La identidad fundamental de las escuelas de todos los países, añade, sean facistas, democráticos o socialistas, ricos o pobres, nos revela lo ilusorio que es suponer que las escuelas pueden ser diferentes. Ataca también la sobrevaloración de los títulos que expiden las instituciones docentes que reemplazan la idoneidad por un cartón, ignorando que la mayor parte de lo que se aprende y adquiere ocurre fuera de las instituciones académicas. Illich califica el papel del profesor en la escuela como pastor y sacerdote "de la nueva iglesia mundial" en que se ha erigido la industria del conocimiento.

4. CONCEPTO DE EDUCACIÓN.-

La educación para Illich es un proceso activo que debería realizarse fuera de las escuelas, en la misma sociedad, y con la participación de todos sus miembros. Constituye el sustento de una verdadera revolución cultural.

Debe ser totalizante y dinámica; un proceso que supere por completo los caracteres reducidos y estáticos de la concepción tradicional y que brinde oportunidades de realizarse en otras instituciones, en un sistema abierto que reemplace a la escuela. Ello, dice Illich, anularía el monopolio de la educación por la escuela, que tanto mal ha hecho a la humanidad. Para Illich, la educación no es una variante que depende de otras estructuras, sino un sistema por sí mismo significativo".

Illich planteó el establecimiento de redes de comunicación. Se basa en la premisa que "Educación para todos significa educación por todos", es decir, que la educación no requiere ninguna forma de enrolamiento en instituciones especializadas.

Señala cuatro diferentes vías de acceso que permitirían al estudiante ponerse en contacto con los medios educativos: Contacto con las cosas y con las máquinas, transmisión de destrezas, conversación crítica entre iguales, y aprovechamiento crítico de la mayor experiencia de los maestros. Esto implica una amplia superación del intelectualismo, característico de la educación escolarizada, según Illich.

5. FINES DE LA EDUCACIÓN.-

Del pensamiento de Illich se desprende, entre otros, los siguientes fines:

- Dar una educación libre y no en los límites de la escuela.
- Liberar la mente del hombre de la ideología falsa de la escuela, "ideología" que domestica inevitablemente.
- Abolir el control de las personas e instituciones sobre los valores educativos, para lograr el acceso libre de todos a la educación.
- Liberar la adquisición de habilidades mediante la libertad de enseñar o ejercitar, según la demanda que exista.
- Liberar los recursos críticos de la gente que participa de la educación.
- Preparar al hombre para una vida con sentido, de acuerdo a sus motivaciones.
- Liberar al individuo de las obligaciones de modelar sus expectativas según los servicios ofrecidos por cualquier profesión establecida.
- Liberar nuestra imaginación para hacerla capaz de concebir nuevas formas de vida humana. Lograr un aprendizaje flexible y permanente en las situaciones reales de la vida.
- Posibilitar el cambio de una sociedad de consumo por una sociedad de acción.
- Transformar la sociedad de modo tal que ya no necesite del proceso educativo realizado a través de la escuela (Illich en "Diálogo. Paulo Freire - Iván Illich". Ob. Cit., p.38)

6. SUJETOS DE LA EDUCACIÓN.-

El Educando y el Educador

El educando para Illich es todo aquel miembro de la comunidad a quien le corresponde ser educado por ser integrante de la misma y porque como ser humano le corresponde ser "realizado" en su naturaleza humana y espiritual, más allá de cualquier limitación de sexo, credo o condición económica. Deberá ser una persona dotada de un convencimiento del valor del aprender y dotado de valores

morales elevados. El maestro o líder, según Illich, debe ser una persona dotada, dispuesta siempre a proveer una auténtica dirección intelectual, el pedagogo que ayuda al estudiante a encontrar el sendero rápido para alcanzar su meta; no será de ninguna manera el maestro o profesor formado para desenvolverse en una escuela, miembro de una "burocracia de personas que se dedican, como los sacerdotes de antaño, a la función de ideologizar al pueblo".

Maestro y discípulo deberán tener conciencia de que su relación es inapreciable y que de formas diferentes constituye para ambos un privilegio. Para el maestro es un lujo, una forma de recreación (un gozo espiritual) y para el discípulo una actividad significativa sin propósito ulterior.

La relación que llegará a establecerse entre maestro y discípulo no deberá limitarse sólo a la disciplina intelectual sino también a la artística, filosófica, religiosa, psicoanalítica y pedagógica; y, a todos los hombres y profesiones.

Illich postula un magisterio en el que todos deban ser maestros, según sus capacidades, habilidades y destrezas.

Tenemos que descalificar a los maestros actuales y desarrollar en todos los peruanos el sentido de la obligación de compartir los privilegios que obtuvieron aprendiendo a leer y a escribir. Esto, naturalmente, se puede extender a todas las demás competencias, a todos los demás oficios. No hay ninguna razón para que en el Perú una persona que sepa reparar automóviles, no se le imponga la obligación de formar cada año tres aprendices, como técnicos en reparación de coches, y para esto no hay que saber leer y escribir". Responsabiliza incluso a los maestros de profesión como los causantes directos de que no se viabilice la desescolarización. "Son solamente los maestros, cuyos ingresos en el mundo entero dependen de la mistificación del pueblo sobre la complejidad de tales competencias, quienes impiden tomar los pasos necesarios para ir en esta dirección".

7. MEDIOS DE LA EDUCACIÓN.-

Illich esboza un plan que posibilite la formación educativa de una sociedad sin escuelas. La educación se convierte en la tarea connatural de toda la sociedad, utilizando los recursos específicos de cada sector o institución. Propone para ello su Teoría de las "Mallas del Aprendizaje", "en el sentido de una interconexión compleja de los acontecimientos de la vida" que posibilitan el aprender. Según ella, se aprende de cuatro fuentes:

- 1) *Cosas*.- "Las Cosas".- Se refiere al aspecto material de nuestra cultura, al cual el hombre de una sociedad tecnológica siempre tendrá acceso.
- 2) *Los 'Modelos'*.- Son los patrones y paradigmas que encontramos en la gente, las ideas y la práctica.
- 3) *Los 'Iguales'*.- Se refiere a seres que tienen el mismo nivel que el aprendiz, para discutir, competir, cooperar y entender.
- 4) *'Mayores'*.- Se refieren a seres que tienen la capacidad de criticar por ser personas mayores y experimentadas.

Él usa la frase "trama de oportunidad" para designar las maneras específicas de proporcionar acceso a cada uno de los cuatro conjuntos de recursos. El público dispondría de ellos y se posibilitaría una igualdad de oportunidades para aprender y enseñar.

Para aprender se necesita información y reacción crítica. La información puede ser obtenida por medio de personas y cosas. La crítica puede provenir de dos direcciones: de los iguales y de los mayores. Esto es de compañeros de aprendizaje cuyos intereses inmediatos concuerden. Los iguales pueden ser

colegas con quienes se sostendrán debates, con quienes se compartirá cualquier clase de juegos o también lecturas y otros. Los mayores pueden ser guías o asesores acerca de qué destrezas aprender, qué método usar, qué pregunta formular, qué compañía buscar en un momento dado.

Los Recursos Educativos

Los Recursos Educativos son cuatro:

1) Servicios de referencia, respecto a objetos educativos.

Éstos deben facilitar el acceso a cosas o procesos usados para el aprendizaje formal. Algunas cosas de éstas pueden reservarse almacenadas en bibliotecas, agencias de alquiler, laboratorios, salas de exposición, museos y teatros; otros pueden estar en uso cotidiano en fábricas, aeropuertos, pero a disposición de estudiantes como aprendices en horas de descanso. El aprendizaje formal exige el acceso especial a cosas corrientes y el acceso fácil y seguro a cosas especiales hechas con fines educativos. Ejemplo: el derecho especial a hacer funcionar o a desarmar una máquina en un garaje es el acceso especial a una cosa corriente. El derecho general a usar una computadora, un libro, un jardín botánico, etc., puestos a plena disposición de los estudiantes, es el acceso fácil y seguro a las cosas especiales. En la actualidad, dice Illich, no todos tienen igual acceso a utilizar las cosas para aprender porque la sociedad está dividida en ricos y pobres y cuanto más avanza la tecnología, más se obstaculiza el entendimiento de las cosas, por eso debería entonces mostrárselas en forma simple, tal como son.

Para desescolarizar Illich manifiesta que el entorno físico general debe hacerse accesible y los recursos físicos de aprendizaje (que antes han sido reducidos a instrumentos de enseñanza como laboratorios, enciclopedias, etc.) deben llegar a estar disponibles para todo aprendizaje autodirigido.

El desescolarizar los artefactos de la educación haría necesario poner a disposición los artefactos y procesos y reconocer su valor educativo.

En una ciudad, los materiales de enseñanza deben de estar diseminados en depósitos abiertos de manera que los adultos y los niños puedan visitarlos sin exponerse a peligros.

"Si las metas de la educación ya no estuviesen dominadas por las escuelas y los maestros de escuela, el mercado para los aprendices sería mucho más variado y la definición de artefactos educativos sería menos restrictiva".

Illich, sostiene que el financiamiento de una red de objetos de aprendizaje puede darse de dos maneras: se puede fijar un presupuesto máximo con este fin y ver que todas las partes de la red estén abiertas a todos los visitantes o también puede proporcionarse a los ciudadanos unos bonos o derechos limitados, según sus edades, para tener acceso especial a ciertos materiales costosos o escasos y dejar los materiales simples a disposición de todos. Lo que se invierte en la implementación de la institución escolar, según Illich, debería invertirse en proporcionar a los ciudadanos un mejor acceso a la vida real de la ciudad; así se estaría exigiendo el derecho de usar las cosas para la educación y se lograría una propiedad realmente pública.

2) Lonjas de Habilidades. Permiten hacer una lista de habilidades de las personas que las poseen, las condiciones según las cuales están dispuestas a servir de modelo a otros que quieren aprender esas mismas habilidades y las

direcciones en las que se les puede hallar. Para aprender una habilidad hay dos clases de recursos:

- a) Los profesores de habilidades o maestros de pericias; y
- b) Los objetos necesarios.

a) Los profesores o maestros de pericias son "Modelos de Habilidades", poseen una habilidad y desean demostrar con alguien que no la posea y desee adquirirla. El aprendiz necesita una clase de demostración. Todas las personas pueden demostrar sus habilidades. Tener una habilidad es el único recurso humano que llegamos a necesitar u obtener y puede servirnos para conducir nuestra vida.

Los profesores que desean seguir una búsqueda común deben partir de sus capacidades o intereses comunes; se juntan para ejercitar o mejorar su habilidad, la que deben compartir.

- b) Los objetos necesarios, presentan ventajas y disponibilidades mejores que lo que ofrecen los profesores.

Sostiene Illich que se puede aprender habilidades complejas, por ejemplo aspectos mecánicos de la cirugía y de tocar el violín, de leer, etc.

Al institucionalizar las lonjas de habilidades mediante la creación de "centros de habilidades", éstos deben de ser libres y abiertos al público, y deberán localizarse en zonas industriales para tener acceso a ciertos noviciados o aprendices. Otro planteamiento sería proporcionar a ciertos grupos de la población una moneda educativa válida para asistir a "centros de habilidades".

Sostiene también que se debería crear un "Banco" para el intercambio de habilidades o pericias y que a cada ciudadano debe abrírsele un crédito básico con el cual pudiese adquirir habilidades fundamentales. Habría créditos adicionales para los que enseñen o también sirvan como modelos en los "centros de habilidades" organizados.

El funcionamiento de la lonja de habilidades dependería de la existencia de agencias que facilitarían el desarrollo de información escrita en algún directorio (lista de personas) y que asegurarían su uso libre y barato. Estas agencias podrían proporcionar servicios auxiliares de evaluación y certificación para impedir las prácticas monopólicas.

Illich señala que una lonja de habilidades podría estar garantizada por "leyes que permitan la discriminación sólo basándose en las capacidades probadas y no por el curriculum educativo"

También debe haber un control público a través de pruebas que se usarían para quienes están capacitados para el mercado laboral. También se debe introducir baterías de test en el lugar mismo de trabajo que servirían para la selección del personal con fines específicos.

- 3) **Servicio de búsqueda de compañero.** Llamado también el "Emparejamiento de Semejantes". Es una red de comunicaciones que permitiría a las personas describir la actividad de aprendizaje a la que desean dedicarse y hallar un compañero en dicha actividad. Para un sistema conveniente de educación se permitiría a cada persona especificar la actividad para la cual busca un compañero. Se les da la oportunidad a los niños de elegir a sus amigos entre aquellos con quienes han sido congregados. Ellos se conocerán, evaluarán y buscarán a otros, preparándose para mantener durante toda su vida el interés por buscar nuevos asociados para nuevos empeños. El premio de sus esfuerzos es encontrar esos compañeros. Lo inverso a la escuela sería una

institución en la que cada persona compartiese el mismo interés y que pudiera encontrar a otra que tenga cosas en común.

El funcionamiento de una red para búsqueda de compañero es según Illich, simple. El usuario se identificaría por su nombre y dirección y describiría la actividad para la cual estuviese buscando compañero. Un computador le remitiría los nombres y direcciones de todos aquellos que hubiesen introducido la misma descripción. La información de este sistema sólo debe ser conocida por sus compañeros de actividades. Como complemento del computador podría haber una red de pizarras o cuadros de anuncios y de avisos clasificados en periódicos, consistente en listas de actividades para los que no hubieran hallado a un compañero mediante al computador. No es necesario dar nombres. Los lectores interesados introducirían sus nombres en el sistema. Es probable que este sistema de búsqueda de compañeros con patrocinio público pueda ser una manera de garantizar la libertad de reunión y de capacitar a la gente en esta actividad. El servicio de búsqueda de compañero de aprendizaje podría ser un primer paso para romper la dependencia de los ciudadanos respecto de los servicios burocráticos (Escuelas). Es para Illich, una medida esencial para proporcionar nuevos medios de establecer la confianza pública en un tipo de educación desescolarizada.

Illich, dice que en una sociedad desescolarizada los profesionales ya no pueden lograr la confianza de sus clientes a partir de su historial curricular, o asegurar su prestigio con sólo remitir a sus clientes a otros profesionales que aprobaron su escolaridad, porque el cliente podrá consultar con otros clientes sobre la calidad y servicio del profesional, mediante una red de comunicación de interés común (puede ser computarizada). Así el cliente podrá elegir al profesional conveniente, el alumno a sus profesores, los pacientes a sus médicos, etc. (En "La Sociedad Desescolarizada". Cap. VI).

4) Servicio de referencia respecto de educadores independientes. (Educadores profesionales)

Son los que deben figurar en un catálogo que indique las direcciones y las descripciones (hechas por ellos mismos) de profesionales, para profesionales e independientes, conjuntamente con las condiciones de acceso a sus servicios. Tales educadores podrían elegirse encuestando o consultando a sus clientes anteriores.

Illich sostiene que a medida que los ciudadanos cuenten con mayores posibilidades de elección, tendrán mejor disposición para buscar un guía. Conforme se liberen de la manipulación de terceros serán más independientes y buscarán adiestrarse y autodisciplinarse con otros más viejos y experimentados. Señala que los hombres de sabiduría práctica deben estar siempre dispuestos a apoyar a los novatos y conforme vayan desapareciendo los maestros de escuela actuales surgirán condiciones que crearán la vocación del educador independiente, porque tanto los padres como otros educadores naturales necesitan de guías, porque toda persona que aprende necesita de la ayuda de otros, y las redes necesitan de gente que las haga funcionar.

Los padres requieren de orientación; ésta es una necesidad de dirección intelectual que exige sabiduría fundada en la experiencia (las escuelas enlazan estas dos funciones diferentes en un solo papel).

Según Illich deberán constituirse tres tipos de competencias educativas de carácter especial:

- a) La que debe crear y manejar las "lonjas educativas".

- b) La que guíe a estudiantes y padres en el uso de las redes; y
- c) La que actúe como primus inter pares (primeros entre iguales).

Las dos primeras pueden ser ramas de una profesión independiente: administradores educacionales y consejeros pedagógicos. No deberá precisarse cantidad pero si calidad.

Illich sostiene que para establecer una escuela se necesita de administradores que se encarguen de las relaciones públicas, de la disciplina estudiantil, de la contratación de personal, del despido del personal, etc. Se necesita la creación de currículos, la compra de textos, la instauración de locales, etc. Los profesionales tienen que preocuparse de la supervisión de competencias atléticas, de la custodia de los niños o jóvenes, del planeamiento de las lecciones y de los archivos. En cambio, para establecer las "tramas o redes de aprendizaje", sólo se necesitan de proyectistas o constructores y de administradores cuyas tareas sean facilitar a la gente, por medio de bolsas de intercambio educativo, para que encuentren sus propias metas; y, en general, se necesita sólo de algunas habilidades y actitudes de la gente que debe estar siempre dispuesta a informar.

Señala que el establecimiento de las redes permitirá que:

- El recorrido educativo de cada estudiante sea cosa suya y muy propia.
- Los administradores de la educación se concentren en la construcción de caminos que den fácil acceso a los recursos educativos.
- El pedagogo ayude al estudiante a encontrar el camino rápido para alcanzar su meta.
- Los "errores" se conviertan en "aciertos" al convocarse asambleas en donde además de llevarse a cabo el sistema de "búsqueda de compañeros" se tenga la capacidad de tomar iniciativas educacionales sobre un tema específico y los líderes tengan buena disposición de asociarse con otros para seguir su búsqueda intelectual con disciplina y mucha imaginación.
- La relación maestro - discípulo no se limite sólo a la disciplina intelectual sino a la artística, filosófica, religiosa, psicoanalítica,
- pedagógica y a todos los hobbies y profesiones.
- No haya límites entre el profesor de habilidades educacionales o maestro de pericias y los educadores profesionales, puestos que unos y otros pueden ser o maestros de pericias o educadores profesionales.

8. JUICIO CRÍTICO.-

- a. La propuesta de Illich constituye sin duda una de las más radicales que se hayan hecho contra la escuela como principal medio utilizado por la sociedad para viabilizar sus concepciones educativas.
- b. Sus críticas a la educación brindada en las escuelas toca una serie de puntos neurálgicos en la existencia y función de la misma durante muchísimos años, tanto en la escuela tradicional como en la llamada escuela progresista. Quizás lo más significativo del aporte de Illich se encuentra en señalar con mucha crudeza una serie de vicios y deficiencias del sistema escolarizado que tiene en la escuela su principal escenario y ámbito.
- c. La educación mundial, esperanzada básicamente en la escuela, encuentra en la propuesta de Illich un llamado a la reflexión que sin duda nos lleva a pensar en posibilidades desescolarizadas, aun con las dificultades que esta forma plantea, especialmente a países de pocos recursos económicos y de

dificultades geográficas, culturales y científico - tecnológicas. No obstante ello, no se puede dejar de reconocer que gran parte del avance de la ciencia, tecnología y de la cultura en general ha tenido y tiene en la escuela la base de su cimiento, desarrollo y perpetuación.

- d. La propuesta de Illich es ideal ya que no se ubica dentro de una realidad determinada y en todo caso lo hace en un contexto imaginario que difícilmente encontraremos en una sociedad sobre la tierra, por lo menos en los próximos años.
- e. Su utopía educativa buscando que cambiar estructuralmente la sociedad con una educación desescolarizada flexible, permanente, con la participación de todos, realizada en las situaciones reales de la vida, buscando formar a un hombre para una vida con sentido, de acuerdo con sus motivaciones, se ubica precisamente en una sociedad ideal, en la que todos los hombres, el Estado y las instituciones sociales públicas y privadas, unidos con propósitos comunes y convencidos de lo conveniente de estos propósitos, marchan juntos, con armonía de intenciones en el cumplimiento de una serie de roles que posibilitarían el hombre y sociedad fruto del ideal de Illich.

Sólo en una sociedad con características como las señaladas, sin egoísmos, competitividad en exceso, vicios, violencia y con plena conciencia de lo importante de una tarea común a través de la educación se podría viabilizar una educación a través de las Mallas o Redes de Aprendizaje que propone Illich y con las fuentes de aprendizaje y motivaciones que él señala. Faltan por supuesto muchas cosas que completar en su propuesta en cuanto a la concepción de hombre y de mundo que la sustente y los valores y principios prevalentes que han de orientar su realización.

La propuesta de Illich constituye, sin embargo, además de un remezón a la escuela como único medio garantizado por siglos, una reflexión a la necesidad de repensar en la existencia de otros medios que con ayuda de un determinado soporte tecnológico, puedan igualmente contribuir a plasmar una concepción educativa que de ninguna manera considere a la escuela como su único escenario.

EDUCACIÓN CUBANA UNA EDUCACIÓN DOCTRINARIA

1. BREVE REFERENCIA.-

Una Experiencia Personal.

Por el año 1995, asistimos a Cuba por una invitación especial, a un Encuentro Pedagógico Latinoamericano, un grupo de maestros peruanos, en mi caso particular asistí con una ponencia titulada "Creatividad en dibujo y Pintura Infantil" y las apreciaciones que dejo en este texto, son objetivas y concretas desde mi punto de vista personal, que en algunos casos puedan ser exageradas, sin embargo son observadas directamente de los Centros Educativos visitados, con una Programación especial, invitados por los mismos Centros Educativos⁵¹.

El Teatro Carlos Marx, es más grande que una manzana, donde se ha desarrollado las ponencias oficiales, donde hemos sido recepcionados por Fidel Castro y las sesiones de trabajo se desarrollaron en otros ambientes que eran tipo, Congreso del Perú, donde teníamos un micro cada uno de los participantes para opinar y sugerir en caso que el tema requería.

La Educación Cubana, es la más admirable de América latina, por cuanto es uno de los pocos países del continente, donde la enseñanza es científica desde Educación Inicial hasta la superior.

Lo que para el Perú es Mariátegui, para Cuba es José Martí, donde se observa inscritos el pensamiento educativo y filosófico de José Martí, desde la puerta de ingreso a un Centro Educativo, con las reflexiones pedagógicas de otros pensadores revolucionarios de América Latina.

Lo que pudimos admirar también, es que para el turista existe de todo, en los Hostales donde son recepcionados, hasta se puede decir exageradamente, fuera de estos recintos no existe tienda alguna, y el pueblo está debidamente organizada y empadronada, que reciben su ración diaria (pan, azúcar, etc.) y en otros casos semanal de acuerdo a la cantidad de personas que tiene cada familia.

Algunas personas que ya conocían esta realidad, llevaron lápices y cuadernos para obsequiar a los niños Cubanos, que recibían con alegría y gran satisfacción.

2. CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN.-

a. Educación Doctrinaria.- La educación es un fenómeno de la humanidad, donde las generaciones adultas mediante la educación transmiten sus conocimientos y experiencias a las generaciones jóvenes por consiguiente tienen por tarea primordial, enseñar a los alumnos conocimientos generales profundos y exactos, sobre la naturaleza, las sociedades y el desarrollo del pensamiento humano. La educación cubana esta ubicada dentro de la concepción doctrinaria de la educación, comprendiendo que en las futuras generaciones se formará en círculos dominantes para su continuidad y su reproducción. Toda la isla cubana es una comunidad educativa que induce a la población a vivir según las normas de una ética revolucionaria capaz de elevar al pueblo hasta los grados más altos del amor al semejante y la entrega de si mismo. De acuerdo a nuestra observación directa en este país hermano actualmente vive en un mundo totalmente condicionado por una ética socialista

⁵¹ Archivo Personal del Autor. 1995

que exige, de mil maneras elevarse vencer a la rutina llegas en cada uno de sus actos a nivel del heroísmo. Todo el ambiente familiar, escolar, extra escolar, recreativo y laboral, en permanente invitación a su perfeccionamiento personal.

La televisión, el cine y la radio, los periódicos revistas, conferencias, reflexiones colectivas cumplen una parte importante de educación permanente.

La política hecha religión, en todos los ciudadanos de Cuba, deposita su confianza más que en el desarrollo tecnológico de los últimos o el impresionante del nivel de vida, en su caudal de energía moral, fuerza de voluntad y tenacidad sin límites y es producto del resultado del grado de conciencia ideológica que ha llegado a alcanzar.

El nuevo hombre pegado al pensamiento de Fidel Castro, es un ser valiente, trabajador, intrépido, económico, audaz, revolucionario y altruista. Pero también sabe odiar a sus enemigos de clase y ser implacables con ellos, no sienten piedad por el enemigo en caso de guerra, pero no pueden, por formación y principios convertir la guerra en pillaje y violación.

Entre los principios pedagógicos que hemos podido observar y anotar en nuestras libretas de trabajo de los centros educativos visitados son las siguientes:

- a) Iniciar al alumno en los planteamientos básicos de la vida con la realidad objetiva.
- b) Avanzar de lo próximo a lo lejano, de lo superficial a lo profundo.
- c) Comenzar por lo más fácil para llegar a lo más difícil.
- d) Popularizar la enseñanza a nivel de todas las comunidades.
- e) Utilizar un lenguaje claro y sencillo
- f) Despertar el interés de los niños haciendo las clases interesantes
- g) Desarrollar la comunicación con gestos y movimientos necesarios
- h) Repetir incansablemente lo fundamental de la clase, hasta llegar a la comprensión total.
- i) Resumir lo que se ha dicho, relevando lo más importante del tema
- j) Desarrollar la práctica de discusiones, debates, la crítica y la autocrítica.

Estos son los principios que desarrollan los niños cubanos en todos los niveles desde Inicial hasta la Superior, planteando fundamentalmente crear una educación que no sea elemento decorativo para unos cuantos privilegiados, sino una herramienta indispensable para la transformación en profundidad del pueblo.

b. Currículum de Estudios

En cuanto al Currículum de Estudios de los niños cubanos en forma directa hemos tomado de las asignaturas que se dictan como matemática, lenguaje, historia, geografía, educación cívica, ciencias naturales y educación para el trabajo; lo que más nos ha sorprendido a los visitantes, es que desde el tercer grado de primaria consideran como curso de ciencias sociales el Materialismo Histórico.

Una vez a la semana los niños salen al campo a trabajar en sus parcelas destinadas para cada grado de estudios que lo denominan como educación para el trabajo, asimismo la enseñanza de la computación intensa.

En este sentido admiramos que la educación que se imparte en Cuba es científica donde no se enseña ninguna secta religiosa

c. Organización Escolar

Los niños están debidamente organizados en cada una de las aulas un tanto parecido a la organización escolar adaptada en los Planteles de Aplicación Guamal Poma de Ayala por Comités de Aula, divididos en áreas de Salud, Cultura, Economía y Relaciones Sociales.

Cada centro educativo, tanto inicial, primaria y secundaria se distinguen por el color de los uniformes, asimismo los señores profesores tienen vestimenta con distintivos diferentes y todos utilizan terno y corbata.

d. Administración Escolar

Los centros educativos están administrados por los alcaldes de cada provincia y las direcciones de cada centro educativo son elegidos democráticamente de acuerdo a la superación y trabajo desarrollado por los docentes.

Es de mencionar que en cada centro educativo funciona la atención de salud, médicos de psicología y asistentes sociales tanto para los niños como para los padres de familia, sus alimentos toman juntamente con los profesores al medio día en el refrigerio y salen a sus hogares ya solamente a descansar.

Documento de Trabajo. Archivo personal del viaje realizado con ocasión de Pedagogía 95, realizado en Cuba Febrero de 1995, donde se asistió con la Ponencia: Arte y Creatividad en Dibujo Infantil.

3. JUICIO CRÍTICO.-

- a. Es uno de los países latinoamericanos, donde la educación impartida es desde el punto de vista científico, por la misma razón, es la más avanzada de América Latina.
- b. El fin de la educación Cubana es formar hombres con conciencia ideológica esto es posible gracias a un continuado entrenamiento político, cultural y militar.

Quien posee conciencia ideológica se considera que está en condiciones de desempeñar las tareas más responsables, difíciles y complejas, así sea obreros, soldados o campesinos.

- c. Todos participan en el trabajo productivo, principalmente para asegurar el contacto con las masas, se quiere en el fondo, que todos conozcan de cerca al campesino y al obrero, que participen en su vida y compartan su pan, sus inquietudes, sus formas –modestas y sencillas- de ser. Se desea que se comprenda y aprenda de la masa proletaria con los siguientes fines políticos y educativos, términos que en Cuba son casi sinónimos:
 - Prevenir el aburguesamiento de quienes realizan actividades que no son manuales.
 - Mantener a los dirigentes en estrecho contacto con los dirigidos, unidos ambos en el trabajo de campo, frente a los problemas concretos.
 - Lograr mayor eficiencia en la conducción de empresas públicas y actividades políticas.
 - Crear en todo el pueblo una actitud positiva en relación al trabajo.
- d. En Cuba revolucionario, el estudio ha dejado de ser materia exclusivamente escolar, para constituirse en práctica impregna universalizada llevada a efecto en todas partes y en todo instante. Nadie deja de estudiar, fundamentalmente el pensamiento de su líder Fidel Castro.

El anciano analfabeto debe aprender a leer, los obreros, los soldados, (un ejército, sin cultura es un ejército ignorante y un ejército ignorante no puede

derrotar al enemigo), los obreros y los campesinos deben consagrarse al estudio para lograr su transformación personal y un país socialista.

- e. Los cubanos son marxistas leninistas. Sus estudios y reflexiones les han dado una visión del mundo y del hombre encuadrado dentro del materialismo histórico y dialéctico. Para ellos todo fenómeno concreto alberga dos elementos que se contradicen y niegan entre sí. Estos dos elementos en el hombre son: uno positivo, tendiente al altruismo a la solidaridad al amor a los demás a su revolución socialista y el otro negativo e individualista tendiente al placer, al ocio, a la gula, a la comodidad y al sensualismo.

Cada ser humano dicen, los Cubanos es un campo de batalla donde los elementos positivos y negativos están en permanente lucha por imponerse. Se trata en síntesis, de una lucha interior por el predominio de la posición altruista y socialistas, individualista o burguesa

- f. En cuanto se refiere a los estímulos materiales e individuales, se les concede con mucha importancia a los estímulos no económicos y colectivos. Las remuneraciones laborales se pagan según una simple norma: "A cada uno según su trabajo", esto no quiere decir que el salario esté en relación al rendimiento individual sino a la calificación del trabajador. En lo posible las decisiones de los altos dirigentes del partido son horizontales y no verticales. Se premia el coraje, la abnegación, la iniciativa creadora y la devoción consagrada al trabajo. Los estímulos de preferencia son concebidos a grupos de trabajos, a designación de otros grupos similares los premios individuales son excepcionales y, en todos los casos, otorgados a solicitud de la comunidad
- g. En la educación Cubana todo sistema de represión significa automáticamente confesión de impotencia política por esta razón se advierte una tendencia clara y expresa a no utilizar la presión física ni moral en ninguna circunstancia. No hay castigos de ninguna naturaleza en los centros educativos así como no hay comisarías ni policías que no sean para dirigir el tránsito en las calles.

Los niños que tienen problemas de aprendizaje o de conducta (que son muy pocos) son tratados o mejor dicho ayudados por la comunidad educativa dentro del mismo ambiente escolar, previo estudio de las causas que lo ocasionaron

- h. En los mensaje educativos que se a podido observar podemos señalar en los siguientes aspectos:
- En lo personal:
 - No ser arrogantes ni siquiera los que han logrado enormes sucesos en su trabajo.
 - Ser siempre orgullosos de la pobreza en que viven. Para ellos la pobreza impulsa el anhelo al cambio.
 - Llevar una vida sencilla y de trabajo sacrificado.
 - Guardar la modestia en todo momento sin el engreimiento personal.
 - Desarrollar la cultura física y fortalecer el pueblo.
 - Practicar la crítica y la autocrítica.
 - Practicar la lógica del pueblo (luchar, fracasar, volver a luchar, fracasar de nuevo, volver otra vez a luchar y así hasta la victoria final).
 - En lo político:
 - Combatir el egoísmo y el revisionismo.
 - El objetivo principal de los cubanos es luchar por la instauración completa de la revolución socialista.
 - Son profundamente antiimperialistas, practican la ley de los contrarios, en el sentido de que los reaccionarios son a la vez tigres auténticos y tigres de papel.

- El pueblo y sólo el pueblo da la fuerza motriz que hace la historia universal.
- En lo laboral y escolar:
 - La educación cubana está íntimamente relacionada al trabajo colectivo de la producción.
 - Aplican el planteamiento de “que se impartan cien escuelas y cien flores en la educación”, por lo que comparten opiniones diferentes y que sostienen sus diferencias personales con respeto alturado.
 - Tienen concepto fundamental que todo no se aprende en los libros. Plantean el aprendizaje en la productividad con los obreros y los vecinos y en este sentido plantean los cuatro principios de la ley general de la contradicción:
 - El hombre debe primar sobre la materia,
 - El trabajo político sobre las otras tareas.
 - El trabajo ideológico sobre los otros aspectos
 - Y las naciones concretas sobre las naciones librescas o metafísicas.

CAPITULO IV

PROPUESTAS EDUCATIVAS DE ORIENTACIÓN NACIONAL

En este capítulo consideramos a algunos pensadores y educadores peruanos, que de una u otra forma han pretendido impartir una educación adecuada en su época, de acuerdo a los problemas y necesidades que el pueblo requería.

Se debe señalar, al magisterio que es muy probable que en la educación peruana contemporánea existan otros pensadores o pedagogos de diferentes etapas y regiones que hayan aportado propuestas educativas Francisco Izquierdo Ríos, Mario Florián, José María Arguedas, cada uno de ellos planteando una forma de educación desde su punto de vista ideológico y político.

Por razón he considerado al primer ideólogo y político autodidacta José Carlos Mariátegui, que en sus diferentes obras como "Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana", "El Artista y la Época" y "Temas de Educación" ha enjuiciado nuestra educación, asimismo ha señalado la orientación que se debe tomar. Otra experiencia del siglo pasado tomamos del maestro José Antonio Encinas; de Augusto Salazar Bondy, Wálter Peñaloza Ramella, Germán Caro Ríos y del maestro y luchador Social Máximo Cárdenas Sulca, obra inédita de Educación Científica y Popular.

EL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI

1. BREVE REFERENCIA BIOGRÁFICA.-

José Carlos Mariátegui La Chira "nació en Moquegua, el 14 de Junio de 1894"⁵², aunque "varios autores siguen considerando Lima como su ciudad natal y 1895 como el año de su nacimiento, tal como lo creyó el propio Mariátegui" sus padres fueron don Francisco Javier Mariátegui y doña Maria Amalia La Chira Vallejos, natural de Sayán. Su hogar fue muy humilde y estuvo a cargo de la madre por abandono de su padre siendo él muy pequeño. En 1889, se traslada con su madre a Huacho, donde reside la familia materna. Su infancia la vive entre Huacho y Sayán donde inicia su educación y estudia hasta el 3er. año de primaria.

En 1902, sufre un accidente en la escuela y después de una prolongada enfermedad queda afectado de la pierna izquierda. Es trasladado a Lima e internado en La Maison de Sante. Convaleció algunos años sin poder continuar sus estudios.

Tuvo una infancia difícil. "José Carlos no pudo regresar a la escuela. Pasó cuatro años convaleciente, guardando cama por largos períodos. En ese tiempo leyó constantemente. Desde niño supo compensar su postración física y su pobreza con el enriquecimiento de su mente y de su espíritu. La vida no le permitió completar su educación formal ni llegar a la Universidad. Se educó a sí mismo y se convirtió en maestro y guía de sus compatriotas". Fue un autodidacta en expresión del Maestro Jorge Basadre: "Mariátegui, ofrece sin precedentes continentales el autodidactismo". En 1907, muere su padre en el Callao.

Su actividad principal fue el periodismo, labor que ejerció durante gran parte de su vida y en la que expresó la originalidad de sus ideas basadas en el análisis e interpretación de la realidad social, política y económica del Perú.

"A los catorce años labora como alcanzarrejones en un periódico (Diario 'La Prensa', Lima)" y en 1914, "publica en 'La Prensa' su primer artículo firmado con el seudónimo *Juan Croniqueur*". Fue redactor de 'El Tiempo' periódico opositor del gobierno de José Pardo y Barreda (1915 - 1919)". Ensayo Bibliográfico.

En 1918, "renuncia públicamente en el primer número de 'Nuestra Época' (revista fundada por él) a su seudónimo *Juan Croniqueur*". Fundó, luego 'La Razón', periódico de orientación obrero - estudiantil, opositor a la dictadura presidencial de Augusto B. Leguía (1919 -1930). En sus páginas se dio inicio a una intensa campaña a favor de la Reforma Universitaria y de apoyo al abaratamiento de las subsistencias. Leguía clausuró el diario. En octubre de 1919, el gobierno de Leguía lo envía a Italia como agente de propaganda del Perú, encubriendo con ello su deportación. Visita Francia, Alemania, Austria y otros países cuyas realidades socio - económico y política estudió con acuciosidad. Se adhiere al Marxismo y en 1921 se casa con doña Ana Chiappe, retornando a Lima en marzo de 1923. Se convierte en el director de "Claridad" e inició su colaboración con la revista "Variedades".

Impulsó y dictó conferencias en la Federación de Estudiantes y en la Universidad Popular sobre la crisis mundial. Empezó una infatigable labor de prédica doctrinaria y difusión cultural. En mayo de 1924 para salvarle la vida le amputan la pierna derecha. En 1925, es propuesto por los estudiantes para una cátedra en la Universidad Mayor de San Marcos y no es aceptado por el Rector. En octubre funda la editorial "Minerva" y publica su primer libro "*La Escena*

⁵² ROVILLON DUHART, Guillermo. "La Creación Heróica de José Carlos Mariátegui" Tomo I 2º edición. 1993 Lima - Perú

Contemporánea" recopilación de sus principales artículos publicados hasta esa fecha en "Variedades" y "Mundial"

Fundó la revista "Amauta" (1926 - 1930), la más importante del Perú que sirvió para la difusión del pensamiento Marxista como vehículo expresivo del arte y la literatura de vanguardia

En Junio de 1927 fue apresado conjuntamente con algunos obreros y estudiantes. A Mariátegui lo recluyen en el hospital San Bartolomé acusándolo de fraguar un complot comunista contra el gobierno de Leguía.

Su casa situada en la calle Washington, fue punto de reunión de amigos y correligionarios. Asociado en un principio al aprismo, en abril de 1928 rompe con Haya de la Torre y toma contacto con la III Internacional Comunista. Fundó la revista "Labor" (1928 - 1929), dedicada al análisis de los problemas obreros que fue clausurada por el gobierno. El 8 de octubre de 1928 funda el partido Socialista del Perú, siendo su Secretario General.

En noviembre de ese año publica su segundo libro "7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana", sobre la base de sus artículos publicados en las revistas "Mundial" y "Amauta". En febrero de 1929 publica su novela corta "La Novela y La Vida" y el 17 de mayo se constituye el Comité Organizador Pro Confederación Nacional de Trabajadores del Perú (CGTP). En junio envía a la 1 Conferencia Comunista Latinoamericana a Hugo Pesce y a Julio Portocarrero. Mariátegui es nombrado Miembro del Consejo General, órgano impulsado por la III Internacional. En septiembre de 1929, allanan su casa acusándolo de complotar con los Judíos. La revista "Labor" es clausurada.

En 1930 hace crisis definitiva, la enfermedad que sufrió desde su niñez. Muere el 16 de abril, a los 35 años de edad y 20 de periodista".

Entre sus obras más importantes destacan:

- a. **Los "7 Ensayos de interpretación de la Realidad Peruana.**- Análisis e interpretación de la realidad del país en los aspectos económico, social y cultural. Los temas de esta obra son: 1. Esquema de la Evolución Económica; 2. El Problema del Indio; 3. El Problema de la Tierra; 4. El Proceso de la Instrucción Pública; 5. El Factor Religioso; 6. Regionalismo y Centralismo; y 7. El Proceso de la Literatura. Esta obra ha sido traducida a muchos idiomas: ruso, francés, inglés, húngaro, japonés, entre otros.
- b. **La Novela y la Vida.**- Es una novela o ensayo de novela, donde nos muestra la lucha contra la fuerza de la traición y contra el pasadismo a fin de lograr una solución en el futuro.
- c. **La Escena Contemporánea.**- Donde da a conocer una magnífica visión del mundo de su época en los campos político, social, cultural y artístico.
- d. **El Alma Matinal.**- Conjunto de artículos en los que, se aprecia la concepción que tenía de la vida, su análisis de la crisis de la democracia, los problemas rurales y urbanos, las luchas internacionales, las concepciones artísticas y literarias.
- e. **El Artista y La Época, Signos y Obras;** ensayos publicados en "Mundial" y en "Variedades"; "Historia de la Crisis Mundial", colección de sus conferencias pronunciadas en la Universidad Popular "Gonzales Prada"; El Alma Matinal y Otras Estaciones del Hombre de Hoy; Defensa del Marxismo; Peruanicemos al Perú; Temas de Nuestra América; Ideología y Política; Temas de Educación; Cartas de Italia; y los tres tomos de Figuras y Aspectos de la Vida Mundial, entre otros.

Su pensamiento político - sociológico se halla condensado en estas frases: "Peruanicemos el Perú" y "Crear un Perú Nuevo dentro de un Orden Nuevo"

La mayor parte de estas obras han sido publicadas por los hijos del gran escritor y político nacional.

La importancia de su aporte se encuentra, según estudiosos de su obra:

- "En los tres documentos fundamentales del partido Socialista del Perú: Aniversario y Balance, Acta de Constitución y Principios Programáticos.
- En las tres Tesis Fundamentales: Antecedentes y Desarrollo de la Acción Clasista, Esquema del Problema Indígena y Punto de Vista Antiimperialista.
- En sus cuatro Libros Fundamentales: Defensa del Marxismo, 7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana, Ideología y Política e Invitación a la Vida Heroica.

Y en una vida austera y ejemplar como hijo, como padre, amigo y ciudadano"

2. CONCEPTO DE EDUCACIÓN.-

La educación para Mariátegui es un fenómeno social que debe ser asumido desde sus cimientos políticos y económicos; no es sólo una propuesta pedagógica que debe ser modernizada. Es un proceso que debe desarrollarse en los educandos, dentro de un nacionalismo bien comprendido, valores éticos, sentimientos cívicos, buenos modelos, valores personales y profesionales. Va ligada, estrechamente a la economía. Los hijos del pueblo no deben quedarse sólo en la lucha por la "distribución de lo producido" sino que deben aspirar en su lucha a la "dirección de la producción". ("7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana").

El enfoque de Mariátegui es un enfoque veraz y penetrante de la realidad histórica y cultural, que pone énfasis en la vinculación entre el fenómeno educativo y el social. Conocedor de la realidad peruana y consecuente con sus principios socialistas, se hallaba convencido que el problema educativo era en su tiempo, como en las otras épocas, sólo un aspecto de la problemática social, mas como él había detectado la causa de nuestra crisis social, juzgó prioritario, antes de pretender reformar la educación, sin tener en cuenta las leyes económicas, replantear la economía del Estado Peruano. Ello se manifiesta en su idea central:

"No es posible democratizar la enseñanza de un país sin democratizar su economía y sin democratizar, por ende, su superestructura política", es decir, clama ante todo por una reforma económica, una justicia socio - económica y política, que constituya el cimiento firme para el éxito de las otras reformas que deberán sucederse. Decía Mariátegui que **"El problema de la enseñanza no puede ser bien comprendido al no ser considerado como un problema económico y como un problema social.** El error de muchos reformadores ha estado en su método abstractamente idealista, en su doctrina exclusivamente pedagógica; sus proyectos han ignorado el íntimo engranaje que hay entre la economía y la enseñanza y han pretendido modificar ésta, sin conocer las leyes de aquella. Por ende, no han acertado a reformar nada sino en la medida que las menospreciadas, o simplemente ignoradas leyes económico - sociales, les han consentido"

Siendo la Educación una de las partes de la superestructura de la sociedad que se encuentra en el campo de la ideología, es necesario entonces, según Mariátegui, conocer y tener en cuenta la base económica de nuestro país.

Sostenía Mariátegui que la educación había servido siempre como un agente regulador, enmascarado en formas diversas de métodos y tipos de escuela que divulgaban los patrones normativos del grupo social dominante.

Se desprende del pensamiento de Mariátegui que para que se lleve a cabo una verdadera reforma de la educación, el proyecto educativo tiene que estar ligado a un nuevo proyecto nacional. Señala las limitaciones de las doctrinas y los métodos que pretenden cambiar la educación sin alterar las condiciones económico - sociales y propugna un ideal de educación gratuita y obligatoria vinculada al trabajo y a los intereses de las grandes mayorías.

3. FINES DE LA EDUCACIÓN.-

Los fines de la educación que se desprenden del pensamiento de Mariátegui se proyectan hacia la autorrealización plena de los hombres y al máximo desarrollo de sus potencialidades para el bien social.

Mariátegui no era un especialista en educación; sin embargo su nivel de reflexión filosófica sobre la educación, le permitió no sólo un diagnóstico de la realidad educativa peruana sino postular una concepción y fines de la educación unidos a propuestas básicas de cómo lograrlas.

Para Mariátegui la educación tiene por finalidad forjar al hombre nuevo: hombres pensantes y operantes, capaces de interpretar su realidad para transformarla a través del trabajo productivo. El hombre se realiza en su trabajo, sostenía.

Mariátegui manifiesta que el trabajo es el papel básico de la educación. La enseñanza debe ser conducida hacia la formación de una sociedad de productores. La escuela del trabajo debe ser planteada como concepción, como fin y como método. "La escuela del trabajo representa un sentido nuevo de la enseñanza (...) Ha sido en Rusia donde la escuela del trabajo ha sido elevada al primer plano en la política educacional... Un concepto moderno de la escuela coloca en la misma categoría el trabajo manual y el trabajo intelectual... la escuela del trabajo es un producto genuino, una concepción fundamental de una civilización creada por el trabajo y para el trabajo"

De lo dicho por Mariátegui se desprende que el papel de la educación no es sólo la formación de la persona en el aspecto humanístico, que es importante, sino también en el laboral, estético y para la transformación de la sociedad. Al respecto nos dice: "El valor de la ciencia como estimulante de la especulación filosófica no puede ser, por otra parte, desconocido ni desdeñado. La atmósfera de ideas de esta civilización debe a la ciencia mucho más seguramente que a las humanidades". Y respecto a la importancia de lo laboral agrega: "Tiene que ser éste también el principio que adopte una sociedad heredera del espíritu y la tradición de la sociedad incaica en la que el ocio era un crimen y el trabajo cumplido amorosamente, la más alta virtud"

Para el desarrollo del país, el progreso social, el acrecentamiento de la vida individual y colectiva y el potenciamiento de nuestras propias fuerzas, la educación tiene que ser básicamente técnica. Mariátegui nos dice, al respecto: "... los hombres nuevos de Hispanoamérica no deben dar las espaldas a la realidad. Nuestra América necesita más técnicos que rectores. El desarrollo de la economía hispanoamericana exige una orientación práctica y realista en la enseñanza. El clasicismo no crearía mejores aptitudes mentales y morales... En cambio, sabotearía la formación de una mayor capacidad industrial y técnica"

4. LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN PERUANA, SEGÚN MARIÁTEGUI.-

- a. La educación depende del carácter de la estructura imperante que data desde la invasión española. La educación nacional carece de contenidos auténticamente nacionales y democráticos. Al respecto, Mariátegui nos dice: "La educación nacional. no tiene un espíritu nacional: tiene más bien un espíritu colonial y colonizador".
- b. Tres influencias - dice Mariátegui - se suceden en el proceso de la instrucción en la República: La influencia o, mejor, la herencia española, la influencia francesa y la influencia norteamericana. Pero sólo la española logra en su tiempo un dominio completo, las otras dos se insertan mediocrementemente en el cuadro español, sin alterar demasiado sus líneas fundamentales"
La diferencia de estas influencias es que eran más adjetivas que sustantivas, más forma que de esencia. Sobre el particular Mariátegui dice: "En el proceso de la instrucción pública...) se constata la superposición de elementos extranjeros combinados, insuficientemente aclimatados. El problema está en las raíces mismas de este Perú hijo de la conquista".
- c. La educación en la colonia y en la república, según palabras de Mariátegui, fue de carácter elitista, puesto que la mayor parte de la población estaba al margen de los servicios educativos y de carácter escolástico (la educación y la producción han estado aislados). La herencia española no era exclusivamente una herencia psicológica e intelectual, era ante todo, una herencia económica y social. El privilegio de la educación persistía por la simple razón de que persistía el privilegio de la riqueza y de la casta. El concepto aristocrático y literario de la educación correspondía absolutamente a un régimen y a una economía feudal. La revolución de la independencia no había liquidado en el Perú este régimen y esta economía. No podía, por ende, haber cancelado sus ideas peculiares sobre la enseñanza. El desprecio por el trabajo, el desprecio por las actividades productivas fueron alentados desde los claustros Universitarios. El trabajo de servidumbre fue la base fundamental de la colonia y la república.

Mariátegui considera que el coloniaje educacional en su época sólo servía para perpetuar una amenaza de clase, la clase burguesa, marginando totalmente de la enseñanza a las clases populares. Frente a ello sostiene que se debe democratizar los contenidos y los programas educacionales.

5. LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN.-

- a. **El Educando.-** Mariátegui nos dice que mientras prevalezca la realidad feudal y colonial que lo ha reducido a la servidumbre, el peruano no podrá liberarse y que el estado ha conseguido anular en el individuo la libertad de querer, la espontaneidad, la iniciativa, la originalidad del movimiento y ha logrado reducir a los hombres a un docilísimo rebaño que no sabe actuar sino conforme al signo y según la voluntad de sus patrones. Consecuencia de ello conceptúa al educando como una juventud sensible y permeable a las ideas del presente, sin ninguna actitud crítica a la situación existente y sumida en una obediencia pasiva.

Mariátegui sostiene que por la orientación política inadecuada de los gobiernos de turno, el educando es instruido de acuerdo a la clase a la que pertenece: educando de la clase burguesa y educando de la clase popular. El educando de la clase burguesa es el que generalmente tiene acceso a la educación existente, su educación da mucho culto a las humanidades, la

retórica y desatiende la orientación práctica dirigida a estimular el trabajo. El educando de la clase popular aún mantiene el prejuicio de la inferioridad de su raza mestiza con raíces indígenas porque la educación le hizo creer en la superioridad de la raza blanca y de la clase burguesa.

Mariátegui denuncia la discriminación de la escuela burguesa en los siguientes términos: "La escuela burguesa distingue y separa a los niños y educandos en dos clases diferentes. El niño proletario, cualquiera que sea su capacidad, no tiene prácticamente derecho, en la escuela burguesa, sino a una instrucción elemental. El niño burgués, en cambio, también cualquiera sea su capacidad, tiene derecho a la instrucción secundaria y superior. La enseñanza en este régimen no sirve, pues en ningún modo, para la selección de los mejores. De un lado sofoca o ignora todas las inteligencias de la clase pobre, de otro lado, cultiva y diploma todas las mediocridades de las clases ricas".

La nueva generación tiene que formarse para transformar la realidad peruana, sostenía Mariátegui. Se desprende de ello que la educación debiera contribuir a formar un educando nuevo caracterizado por ser histórico, consciente, pensante y operante, crítico, creador y transformador de su realidad.

- b. **El Educador.**- Las desigualdades educacionales entre los educandos según su procedencia de clase, se expresa también en el caso de los maestros y profesores.

El Amauta considera a los maestros en general, una categoría de "trabajadores" que en el orden demoliberal burgués ha contribuido a diferenciar la clase burguesa de las clases populares. Plantea que el maestro primario, por su origen social y por la especialidad de su trabajo, se siente más próximo al pueblo, mientras que el profesor del liceo y de la universidad se siente más alejado de aquél, más próximo a la burguesía.

El maestro primario es más dedicado a su profesión, el del liceo es más enseñante y ha diversificado su ocupación con la práctica de otras profesiones o actividades como la literatura o la política. Para el docente universitario la cátedra constituye una mera estación de la vida cotidiana; la enseñanza es un complemento intelectual de su actividad práctica, política o mercantil.

El maestro primario procede del pueblo, específicamente de la pequeña burguesía. Tiene la abnegada función de dar a los niños pobres la instrucción elemental gratuita y obligatoria del Estado.

El Estado remunera mal su fatiga, el Estado condena a sus maestros a una perenne estrechez pecuniaria y no sólo eso, también les niega los medios para su mejoramiento, no sólo económico, también cultural, los maestros carecen de posibilidades de progreso científico y de acceso a los bienes y servicios culturales.

Mariátegui plantea la idea precursora de la organización sindical unitaria de los maestros, superando la división por niveles; idea que impulsó la organización de los maestros a partir de los años 30, cristalizándose ese anhelo en 1972, al constituirse el SUTEP en la ciudad del Cusco.

En una clara expresión de su concepto clasista y sindicalista considera que para que 105 educadores puedan organizar la enseñanza y las bases nuevas, es necesario que sepan antes ser un sindicato y "entender la solidaridad histórica de su corporación con las otras corporaciones que trabajan por reorganizar sobre bases nuevas, todo el orden social"

Considera que del espíritu de los maestros primarios penden los ideales de transformación social y la forja de un nuevo estado social.

Sostiene que el "educador, a través de la escuela y de su acción social en general, deberá participar de la determinación de un orden social futuro, hecho que es incuestionable y, por lo tanto, no debe realizar una acción ciega o conformista, sino una acción lo más responsable y lúcida posible".

Valorando en su integridad el rol del maestro, dice: **"De todas las victorias humanas les toca a los maestros en gran parte, el mérito. De todas las derrotas humanas, en cambio, en gran parte la responsabilidad"**

6. MEDIOS DE LA EDUCACIÓN.-

Mariátegui no planteó un conjunto estructurado de medios que podrían hacer factible su idea de la nueva educación para los peruanos. Su diagnóstico desnudó la realidad de una educación que había ahondado las diferencias y distancias entre la educación burguesa y una educación casi inexistente de las grandes mayorías que en la costa, sierra y selva del Perú se encontraban totalmente marginadas. Una educación burguesa que privilegiaba a la élite de poder, que era la única que podía aspirar a los más altos niveles académicos. La escuela primaria en sus primeros años de instrucción era lo máximo que podía aspirar el hombre del campo y el hombre pobre de las urbes citadinas. La educación era elitista y no tenía originalidad alguna, encontrándose completamente de espaldas a las necesidades del país. Este tipo de educación lo único que había hecho era ahondar las diferencias de clase y se veía muy lejos el momento en que esta situación cambiaría. Al respecto nos dice Mariátegui:

"La historia contemporánea ofrece, entre tanto, demasiadas pruebas de que a la escuela única no se llegará sino en un nuevo orden social.

Y de que mientras la burguesía conserve sus actuales posiciones en el poder, las conservará igualmente en la enseñanza. La burguesía no se rendirá nunca a las elocuentes razones morales de los educadores y de los pensadores de la democracia (...)

En nuestra América, como en Europa y como en los Estados Unidos, la enseñanza obedece a los intereses del orden social y económico. La escuela carece, técnicamente, de orientaciones netas; pero si en algo no se equivoca, es en su función de escuela de clases; sobre todo en los países económica y políticamente menos evolucionados, donde el espíritu de clase suele ser, brutal y medievalmente, espíritu de casta"

Mariátegui no pudo avizorar el rumbo que debería tomar la escuela para descolonizarse y descolonizar al país ya que su visión de la educación fue un tanto general; sin embargo, su mirada ayudó mucho para tomar conciencia acerca de nuestra situación.

Sostenía que debía plantearse un nuevo espíritu en la escuela, mejores condiciones de vida y cambios en el contenido y métodos de enseñanza, desde la escuela primaria.

Criticó duramente la herencia española y la influencia francesa y norteamericana en la educación peruana. Se sumaron sostenía, a los vicios coloniales del legado español, una aristocrática moda francesa y una insólita incisión norteamericana. Los modelos adoptados habían tenido el vicio fundamental de su incongruencia con las necesidades socio - económicas de un país que necesitaba salir de la situación de miseria en la que se encontraba, como era el caso peruano.

Mariátegui sostenía que había que cambiar la base económica y política si aspirábamos a producir cambios reales en la educación. Era necesario pensar en nuevos medios organizacionales, legales y de previsión que operativicen como instrumentos de apoyo, la labor pedagógica; una nueva organización de la

enseñanza y la participación activa de un sindicato en el que se agrupen todos los maestros. Para que la educación no sea un área desarticulada, ineficiente e incompetente, debería crearse medios de previsión que considerasen las carencias existentes y se esforzasen para ser instrumentos de progreso, a los cuales se les sumarían los medios legales para construir todos juntos una sola herramienta institucionalizada.

Los métodos importados sólo contribuyeron, según Mariátegui, a producir robotizados diplomados y literatos. "No se hizo ninguna adaptación ni depuración de los mismos"

Mariátegui se inclinó por una escuela que formara "hombres prácticos" la que definió como "escuela del trabajo". Este "método para producir hombres completos" sería el referente germinal.

Sin ser un pedagogo, Mariátegui postula la "escuela del trabajo" como metodología para educar en el trabajo a todos los hombres. Allí incluye a la progresiva educación ideológica de las masas indígenas pero no como imposición de una doctrina sino que recurre al plano metodológico pues promueve "Los métodos de autoeducación, la lectura regular de los órganos del movimiento latinoamericano, de sus opúsculos, etc., la correspondencia con los Centros Urbanos y para ello es necesario la organización de pequeñas bibliotecas y centros de estudio". Vemos aquí que Mariátegui tiene nociones metodológicas de la organización de una educación popular y que no improvisa demagógicamente un programa de instrucción.

La necesidad de nuevos métodos de enseñanza, planteaba, es el deseo de los maestros que han comprendido la improductividad de los métodos tradicionales. La existencia de un conjunto de revistas pedagógicas y las nuevas formas de organización reflejan el nuevo espíritu de los maestros y la necesidad de formular los principios de una revolución de la enseñanza. No creo que haya otro peruano que como Mariátegui haya descarnado con tanta objetividad la situación educativa que el Perú vivía hasta las primeras décadas del siglo pasado.

7. JUICIO CRÍTICO.-

- a. No es posible entender a Mariátegui si no se deja de lado el apasionamiento que impide con frecuencia la percepción serena y objetiva de su ideología, concepción filosófica y de su método de estudio para evaluar e interpretar la realidad peruana. Estamos, sin duda, frente a uno de los peruanos más estudiados en el mundo, prueba de ello son los millones de personas que lo leen en las bibliotecas y la gran cantidad de páginas web destinadas en su nombre por autores en casi todos los países del mundo.
- b. Mariátegui supo interpretar la educación de su época con la mirada profunda y el análisis crítico de una persona totalmente inmersa en su realidad y en el debate intelectual y político del momento, siendo capaz de erigirse por encima de su tiempo para descubrirla a la luz de variables que no se querían ver y que presentaban una visión contestataria a las perspectivas utilizadas.
- c. En la obra de Mariátegui sobre la educación subyace la advertencia de que los cambios en la educación no serán fáciles, que sería una ilusión pensar en ello. Mucho menos en un estado burgués en el cual la escuela también lo es. Mariátegui sostiene que la expansión de la educación y las escuelas en el país se produjo más por una presión de los sectores populares que por un interés de la clase burguesa interesada más en calificar operarios que sirvan a sus intereses. La mala calidad de la educación, sostenía, expresa la despreocupación del Estado y su miedo no confesado de que los sectores

- marginados y subordinados de la sociedad empiecen a pensar por sus propios medios.
- d. Mariátegui criticó a Deustua por considerar el trabajo como "servidumbre" en lugar de "exaltarlo" y "ennobrecerlo" y asumió, en cambio, con Villarán la crítica a la herencia colonial. Criticó a la escuela aristocrática que despreció el trabajo.
 - e. Aporta en forma decisiva a la comprensión del problema de la educación peruana de su época. Enfoca su crítica hacia la educación establecida en el país y latinoamérica y la muestra como servil a los intereses extranjeros y de una burguesía nacional.
 - f. Sostuvo que la educación peruana no había contado hasta su época con modelos educativos adecuados a las necesidades del desarrollo socio - económico del país y que por lo tanto la educación no sólo respondía a los intereses de la población sino que no contribuía para nada a la formación de la nacionalidad y que no tenía un espíritu nacional. La educación, sostenía, no prepara para la vida ni para el trabajo.
 - g. Mariátegui observó la presencia de un espíritu nuevo que empezaba a difundirse entre los maestros, que no era tan amplio como el de otras capas explotadas en el país, pero que mostraba la expresión de reivindicaciones que no eran solamente económicas sino que abordaban mejores condiciones de vida, y que se orientaban también al cambio en los contenidos y métodos de la educación y en la necesidad de una revaloración de su rol social. La voluntad de cambio, escribió el Amauta, nace de la necesidad de este cambio. Se comienza a sentir el problema; se concluye por adoptar la doctrina que asegura la mejor solución (El Nuevo Espíritu y la Escuela. "En Temas de la Educación". pág. 66). La nueva conciencia que este cambio implicaba se traduciría en el "nuevo espíritu de los maestros".

De las palabras de Mariátegui se desprende que el magisterio debía asumir un rol protagónico sobre las nuevas generaciones, impulsando su pensamiento y acción hacia la disminución del desequilibrio social en el país y hacia la justa distribución de la riqueza nacional. Debemos partir de un diagnóstico que permita afrontar el problema educativo, el mismo que para ser comprendido en su real dimensión debe ser entendido como un problema económico y social.

- h. Hoy en día la humanidad se encuentra enfrentada justamente a la necesidad de consolidar una identidad que le permita enfrentarse a los grandes retos derivados de la globalización; observamos que los pueblos que desarrollan su propia identidad son los únicos capaces de enfrentarse a la velocidad de asimilación de nuevas tecnologías, nuevos conocimientos y nuevas culturas (caso del Japón, quien está demostrando que es posible moverse en el campo de la innovación permanente y acelerada, manteniendo su identidad cultural).
- i. Mariátegui no era un especialista en educación ni ha escrito un libro sistemático y detallado sobre la compleja realidad y problemas educativos, pero tenía la capacidad de análisis y reflexión para penetrar en la historia, de la que toda educación procede, y la maestría del ensayista que con sabiduría desnuda un fenómeno social como es la educación y la impregna de una significación bajo una perspectiva consistente.
- j. Mariátegui no propuso una caracterización precisa de lo que debiera ser la nueva escuela y sus roles ni cómo ella podría lograr cambiar su rumbo para descolonizarse y descolonizar al país; sin embargo, sentó las bases para que el magisterio conociese su realidad y se plantea el compromiso de una acción que contribuya a cambiarla en beneficio de la mayoría de peruanos.

LA PROPUESTA EDUCATIVA DE JOSÉ ANTONIO ENCINAS FRANCO

1. REFERENCIA BIOGRÁFICA.-

Nació en Puno, Perú, el 30 de mayo de 1886. Sus padres fueron don Mariano Encinas y doña Matilde Franco. Estudió su primaria en la escuela dirigida por don José María Miranda y su educación secundaria en el Colegio Nacional "San Carlos", ambos de Puno. Fue formado como educador en la Escuela Normal de Lima, ejerciendo luego como Director del Centro Escolar de Varones N° 881 de Puno de 1907 a 1911. En Lima, ingresó a la Universidad Mayor de San Marcos, en la cual se graduó como doctor en Letras y en Jurisprudencia en 1918. En 1919 ingresa a la vida política y es elegido representante al Parlamento, siendo deportado por el régimen del presidente Leguía en 1923 a Guatemala. Durante su exilio fue Profesor de la Universidad de Guatemala y Consejero del Ministerio de Educación de ese país. Trasladado a Europa al obtener una beca, estudió en las Universidades de Londres, Cambridge (donde obtuvo el grado de Master en Ciencias), Bolonia, Padua y la Sorbona. En la Sorbona optó el doctorado en Ciencias de la Educación. Se traslada luego a España y fue Director del "Pedagogium" en Barcelona - España, en 1930.

Después de la caída del Gobierno de Leguía, José Antonio Encinas se reincorporó al Perú a comienzos de 1931 y fue elegido Rector de la Universidad Mayor de San Marcos, gestión que, terminó en 1932 al ser clausurada San Marcos por el presidente Luis M. Sánchez Cerro. En 1933 fundó con sus hermanas el Colegio Dalton de Lima.

Entre 1935 - 1937 José Antonio Encinas fue profesor visitante en Universidades de Panamá, Bolivia, Chile y México. En 1935 fue desterrado por segunda vez. En 1936 fue elegido Senador de la República in absentia, cargo que no asumió por anulación de las elecciones.

En 1938, por invitación del Carnegie Endowment for International Peace, visitó como conferenciante a las Universidades de Nuevo México, Arizona, Texas y Denver de los Estados Unidos. En 1938 fue conferenciante especial del Instituto Hispano Cubano de la Habana, Cuba, país en el cual asumió la jefatura del departamento de psicopedagogía del Liceo Aguayo en la Habana.

De 1939 a 1945, residió en La Habana laborando en la universidad de dicha ciudad y desempeñándose como consultor en asuntos educacionales. En 1945 regresó al Perú y es elegido Senador por el departamento de Puno. En 1947 patrocina la creación del instituto de Experimentación Educacional de Puno y asesora el Ensayo del Sistema de Organización Escolar por Niveles de Aprendizaje. Fue reelegido Senador de la República en 1950, cargo que ocupó hasta 1956. En 1957 es elegido Director del Instituto Indigenista Peruano y Presidente del Instituto de Lenguas Aborígenes. La Facultad de Letras y Pedagogía de la Universidad de San Marcos le otorga el título honorífico de Doctor Honoris Causa, con motivo de sus bodas de oro magisteriales. Falleció el 10 de Julio de 1958.

Entre sus principales obras destacan:

- "Educación del Indio". (1908)
- "Problemas de la Educación Nacional". (1909)
- "El Problema del Profesorado Nacional". (1910)
- "La Educación: Su Función Social y el Problema de la Nacionalidad". (1913)
- "Contribución a una Legislación Tutelar Indígena". (1918)

- "Causas de la Nacionalidad Indígena en el Perú". (1919)
- "A los Maestros graduados en la Escuela Normal de Lima". (1930)
- "Un Ensayo de Escuela Nueva en el Perú". (1932)
- "Mi Familia, Mi Escuela, Mi Casa". (1934)
- "Historia de la Universidad de Bolonia y Padua". (1935)
- "Higiene Mental". (1936)
- "La Educación de Nuestros Hijos". (1938)
- "Enciclopedia Escolar". (1938)
- "La Reforma Universitaria". (1978) Edición póstuma.

Contexto socio - político - educativo

La vida de don José Antonio Encinas es importante situarla en el contexto de su tiempo. Como un humanista de gran sensibilidad, no se mantuvo indiferente a las concepciones prevalentes en la época: marxismo, fascismo, nazismo y franquismo. Es por ello que a la hora de analizar su obra es importante ubicar en el proceso de la historia universal, tanto en lo educativo como en lo social.

En lo educativo, recibe influencias de Europa, Estados Unidos, y también de Rusia. Con esta última comparte mayor simpatía, por su línea de pensamiento o concepción del mundo.

Según José Portugal Catacora, en política es preciso ubicar a Encinas en la izquierda. Encinas afirmaba que el maestro estaba llamado a tener una posición política, una visión irrenunciable del mundo. Precisaba al respecto que "El Maestro debe ser político por excelencia, pero no debe confundir su actividad política de izquierda en la que se ubica su profesión por trabajar con visión de porvenir con ser acólito de un partido..." Encinas "se perturbaba cuando encontraba maestros sin visión de porvenir y con los ojos puestos hacia el pasado. Decía que **"El maestro debe ser un líder social visionario"**. Sin embargo, es preciso añadir la distinción que hace de un político auténtico de aquél que ejerce tal función con ambiciones protervas:

"El maestro debe ser político por natural derecho desde el punto de vista de su actitud. Lo que no es correcto es que se sienta acorralado dentro de un sector para seguir apasionadamente intereses de un partido en detrimento de su conciencia. La política no debe ser algo por lo cual el maestro hipoteque su conciencia de justicia social". Entre 1906 y 1956 surgieron las nuevas corrientes educativas de la Escuela Nueva y la Escuela del Trabajo en EE.UU y en otros países de Europa. En el Perú los maestros no tenían ingerencia en la planificación, elaboración de Planes y Programas ni en las leyes y reglamentos concernientes a este sector, lo cual los marginaba completamente del sistema educativo. Como consecuencia de ello se forma una escuela sin doctrina, sin propósitos definidos, sin libertad para desenvolver la totalidad de los valores que se habría de considerar en los educandos. Surge una escuela sectaria, esclava del prejuicio político o religioso, donde el maestro era una especie de peón asalariado que debía olvidar la incesante renovación del pensamiento humano. En esta época los estudiantes fueron agrupados por años de estudio obligándolos a aprender en un tiempo determinado la misma cantidad de conocimientos, bajo la misma disciplina mental y espiritual, con el olvido del valor de su personalidad, pasando a ser el estudiante un sujeto pasivo, obligado a aprender lo que estaba trazado por el maestro.

2. CONCEPTO DE EDUCACIÓN.-

Encinas concibe a la educación como un proceso social orientado a la formación integral del educando en el cual interviene la familia, la escuela y la comunidad. Considera que debe buscar la incorporación efectiva del hombre en la vida social y que debe tener trascendencia productiva a favor del desarrollo del país, realizándose bajo los principios de una educación nacional, popular y científica. Debe "brindar a los alumnos una instrucción general social y técnica suficiente para permitirles una buena orientación práctica en la vida". Se desprende de la concepción y praxis educativa de Encinas que la educación implica un compromiso de la sociedad en su conjunto y del educador en particular con la tarea de formar al educando sin distinción de raza, condición socio-económica o credo religioso.

La educación así concebida debe estar atenta a las necesidades y aspiraciones del pueblo y orientar sus esfuerzos hacia la formación de un educando preparado para intervenir en las decisiones de su colectividad y en la formación del alma nacional. La comunidad y el educando se convierten de este modo en los ejes y protagonistas principales del proceso educativo.

La educación en la escuela debe, para Encinas, promover el avance científico y tecnológico, tener en cuenta el conocimiento bio - psico -social del educando y la realidad económica, cultural y política del país. Debe promover la igualdad social.

3. FINES DE LA EDUCACIÓN.-

José Antonio Encinas aspira con su propuesta educativa a que la educación prepare al alumno para cumplir una función transformadora en la sociedad, con la participación de maestros conocedores de la realidad socio económica y política del país.

Entre algunos objetivos expresados en su obra pedagógica, podemos citar:

- a. Diagnosticar la realidad del ambiente natural en que se desenvuelve la acción educativa dándole orientación social al quehacer educativo.
- b. Conocer la naturaleza infantil para educar en razón de su realidad bio - sico - social.
- c. Promover en los alumnos los principios de libertad, de criticidad y la participación activa de los agentes educativos en la educación, haciéndola democrática.
- d. Organizar una escuela funcional orientada al trabajo, que permita desarrollar la capacidad de observación, de raciocinio, de juzgar y de someter al análisis todo género de fenómenos para sacudirse de la injusticia y la falacia.
- e. Desarrollar una enseñanza orientada al contacto directo con las ciencias naturales y sociales como ejes de la formación espiritual y de la comprensión de la realidad.
- f. Ligar la educación con la historia y hacer participar al educando en la formación de la conciencia cívica. Hacer una educación humanista, respetando las peculiaridades del poblador y orientando la educación no sólo a la práctica de los instrumentos del saber teórico y práctico sino al desarrollo económico, político y social.

4. CONTENIDOS EDUCATIVOS.-

Encinas criticó los programas formulados por el Ministerio de Educación, por ser obsoletos y no estar de acuerdo con las nuevas corrientes pedagógicas y

propuso contenidos educativos que debían posibilitar una adecuada formación del alumno.

Afirmaba que el currículo era bueno si reflejaba las manifestaciones de la cultura social en el espacio y en el tiempo en que se vive y permitía transferirlos al niño sin perturbar su capacidad de aprendizaje. Sostenía que había "que adaptar a los discípulos a su mundo natal, señalando las riquezas que tiene y la manera cómo él puede transformarse". Encinas le da un sentido realista al currículo y plantea que debe surgir de las necesidades individuales y sociales y contribuir a mejorar la sociedad. Afirmaba que "las materias no deben ser reunidas para responder a una artificial división administrativa de la escuela: han de girar en torno de problemas relacionados con la vida social"

Al referirse a la historia decía que ella como proceso servía para despertar y fortificar en los niños el sentido crítico, principalmente desde el punto de vista social; que la historia y la geografía cumplen una función instructiva que es muy importante.

Al analizar la moral y la educación cívica que se enseñaba teóricamente en los centros educativos, decía que ellas deben de aprenderse por la experiencia. Son actitudes de carácter práctico. "La organización social debe desarrollarse dentro de la práctica moral y las virtudes cívicas".

Insistía en que sólo organizando las materias en torno a problemas de la vida social, se podría lograr un aprendizaje funcional. Señalaba que así se aplicaba tanto en la "Escuela Activa" como en la "Escuela del Trabajo". En este sentido, las influencias de pedagogos de la Escuela Nueva en su obra educativa tienen importancia capital. Encinas propugna un nuevo tipo de escuela para el país, un nuevo rol en la formación de las generaciones y nuevos contenidos educativos que sean de carácter práctico.

Sostiene además que "Las ciencias naturales serán mejor entendidas y utilizadas cuando giren alrededor de la higiene pública y privada...", al denotar la función práctica de su contenido.

El trabajo manual y el dibujo deben ser aprendidos también con un sentido práctico, es decir: "cuando el niño ve que el objeto salido de sus manos, tiene valor real y útil para la colectividad", recién aprecia lo aprendido. Sostuvo también que la música y la educación física deben ser otras actividades de la vida escolar y que por lo tanto había que considerarlas en la formación de los maestros como en los programas escolares.

Propuso que la Educación Sexual debía enseñarse en la educación primaria y que tenía por objeto inculcar en el espíritu de los niños la función genésica, a fin de que a medida que transcurra el tiempo no llegue a hundirse en todos los vicios que la civilización ha introducido en la especie humana.

5. SUJETOS DE LA EDUCACIÓN.-

a. **El Educando.** Encinas sostuvo que el niño era el eje y protagonista principal de la educación: Había que poner en juego su capacidad de observar, de raciocinar y de juzgar todo género de fenómenos para que deduzca la injusticia que envolvía el orden social. El educando, en posesión de un bagaje de conocimientos ya utilizados, con espíritu de solidaridad, ya experimentado, con una poderosa fuerza ideológica, y con una energía mental elaborada, estará preparado para intervenir en la atención de los principales problemas que aquejan a su región y al país.

"El niño trae consigo el proceso de la raza, la historia de una familia, la influencia de una sociedad", por eso el maestro tenía que comprender al niño,

para cuyo efecto tiene que conocer su historia, "problemas como la herencia, la vida sexual, las relaciones entre la biología y la psicología, la vida emotiva y ética de los niños, que esperan una solución por lo menos aproximada"

Danilo Sánchez, dice: "Encinas como auténtico maestro, sentía por el niño verdadera ternura y genuina fascinación. Su relación con ellos era franca y mutuamente entusiasta. Los niños, como atraídos por un imán, se le acercaban inmediatamente, y ello resultaba sorprendente por la imagen austera que él solía proyectar hacia los adultos. Los niños veían en él a un protector, incluso a un "libertador", término excelso con el que lo calificaron los niños de la Habana - Cuba, cuando dichos niños le dijeron "nuestro libertador". Manifestaba Encinas que 'El niño ha sido el más incomprendido de todos los tiempos. Cuando alguien escriba su historia podremos comprender el origen de los tremendos males sociales que aquejan a la humanidad'".

Cuando se fundó el Instituto Experimental de Puno, propuso que dicho instituto iba a cambiar el proceso de enseñar por el proceso de aprender. Sostenía que lo urgente era que el niño aprenda mediante el esfuerzo propio, respaldado por la continua observación de la naturaleza y por el análisis de los hechos sociales y económicos en que se desenvuelve la sociedad.

Su adhesión al niño no era exclusiva ni limitada a él; porque fue igual su adhesión al joven y a todos los estudiantes. Para él decir niño o joven era lo más puro y sagrado; "en ellos sus rebeldías son santas, sus protestas justificadas, y dignas son sus impacencias".

Decía que "Buena parte del desastre moral y político en que vivimos se debe al menosprecio que se tiene por la juventud, al hecho de considerar siempre como elemento subversivo".

Afirmaba que el niño por su naturaleza es sujeto deliberante y que causaba sorpresa que en la escuela no se le permita ejercitar, con libertad, el derecho a agruparse, a asociarse por propia voluntad y el derecho a intervenir en las cuestiones que le incumben.

Sostenía Encinas que el niño poseía una personalidad propia, distinta a la del adulto y que, por tanto, era preciso conocer como condición indispensable para orientarlo. La autonomía del estudiante, afirmaba, es el eje sobre el cual debe girar todo el propósito de cualquier reforma educativa.

El niño incomprendido es aquel de quien no se conoce su historia, por ello "sigue siendo considerado como un sujeto pasivo, quien debe acomodarse a las exigencias de un reglamento, a los gustos del padre, a la absurda homogeneidad en la escuela". Por eso "el niño vive (...) incomprendido, erróneamente juzgado, empíricamente clasificado, detenido quizá en sus más valiosos impulsos y tendencias...".

Sólo a través de un estudio integral del niño se puede conocer su "conducta". El maestro para evaluar el aprovechamiento de los alumnos, debe llevar la historia clínica integral del alumno. La rebeldía de un niño no es mala conducta, mucho menos sus dificultades para aprender, afirmaba Encinas.

Al niño no se le puede exigir que resuelva un problema utilizando el mismo procedimiento del maestro, que no le acomoda. "Cada estudiante tiene su propia manera de razonar, su propia gimnasia intelectual, cuyo proceso y dirección escapan a cualquier método de enseñanza"

El niño de la escuela está en plena evolución psíquica cuyas múltiples manifestaciones varían de un momento a otro y sin que sea posible someterlas a medida alguna. "El examen (...), debería exigir un conjunto de datos acerca de la vida del niño, y disponer de elementos auxiliares que coadyuven, no tanto para juzgarlo o calificarlo, cuanto para conocerlo mejor, para rectificar los

errores cometidos con él, para auspiciar o restringir las normas educativas o los métodos de enseñanza impuestos. Tal debe ser la función del verdadero examen en la escuela primaria". Expresaba Encinas que el niño no debía agonizar sobre los libros y las copias veladas enteras para aprender de memoria aquello que debía haber sido motivo de esfuerzo metódico durante toda su educación en la escuela.

- b. **Educador.** El maestro debe ser capacitado para que se encuentre apto para enseñar, sostenía Encinas. La formación del maestro es un problema que no había sido abordado. Al maestro debía capacitársele para estudiar permanentemente y para que esté actualizado y por consiguiente apto para enseñar. Sobre Encinas como Educador hace José Portugal Catacora las siguientes precisiones: "Las palabras del maestro, educador y pedagogo, encierran similares conceptos, con sutiles diferencias (... el maestro es la persona preparada para ejercer la enseñanza y posee un título; el educador es aquél que no ha sido preparado, pero que posee condiciones aun superiores al maestro para educar; y el pedagogo es aquél que además de enseñar y educar, domina las ciencias educativas (...)) el maestro Encinas fue al mismo tiempo maestro, educador y pedagogo"

Según Portugal Catacora, existe maestros prácticos y maestros técnicos; el maestro Encinas podía hacer ambas cosas sin esfuerzo alguno. Sobre su versatilidad agrega que en el Liceo Aguayo de Cuba, ejerció el cargo de jefe del Departamento de Psicopedagogía, elaboró textos tratando con niños menores de seis años; en la Escuela Experimental de Puno hizo demostraciones de diagnóstico de madurez en niños de educación primaria; en el Colegio Dalton trató con adolescentes y fue profesor en la universidad de Puerto Rico y rector de nuestra vieja universidad de San Marcos. Añade Portugal en su descripción del Maestro, que Encinas fue un hombre que educó hombres fuera del aula más que dentro de ella. No reconocía más jerarquía que la que da la capacidad intrínseca para ejercer la función docente. Para él, aquello de maestros primarios, secundarios o universitarios no tenía ninguna significación; mucho menos aquella clasificación de maestros de primera, segunda y tercera categoría. Su afán permanente fue que el magisterio tuviera un escalafón científico.

"El más alto cargo que un ciudadano puede desempeñar en una democracia es el de maestro de escuela", proclamó en la introducción de su principal libro: "Un Ensayo de la Escuela Nueva en el Perú". Y luego acotó: **"cuando la sociedad actual se sacuda del egoísmo y de los prejuicios que aniquilan sus más vitales funciones y cuando el maestro, de su parte, deje la rutina y se transforme en líder social, entonces el magisterio habrá sobrepasado en importancia a cualquier otra actividad humana"**

Sostuvo que el maestro debía sembrar en la sociedad y trabajar por sus resultados durante todos sus días. Debía ser un mentor de conciencias, un conductor de multitudes, un arquitecto de gran envergadura. Si no cumple esta misión el maestro es **"simplemente un conductor de rebaños o un albañil de aldeas"**

- c. **La Comunidad.** La familia es un agente de suma importancia y por ende imprescindible para desarrollar la buena educación de los niños y jóvenes, lamentablemente esta participación no es bien entendida. Al respecto decía Encinas que: "la presencia de los padres de familia en la escuela comúnmente se limita al acto formal de la matrícula o en los casos de irregularidad de conducta de los niños, muchas veces para agravar la situación del niño, porque

en esos casos fortuitos los padres se limitan a pedir castigo... y el castigo nunca resuelve ninguna situación irregular de conducta". Por ello reclamaba que "las relaciones del hogar y la escuela debían darse en forma sistemática de acuerdo a un plan trazado entre el maestro y padre de familia en la hora de la matrícula. Así, las relaciones de los padres de un niño con el profesor deben convertirse en un intercambio de informaciones que permiten hacer más eficaz la acción educativa".

Encinas, enfatiza, que los maestros deben de conocer la naturaleza de los niños y es por ello que en su libro de higiene mental dice que los docentes del kindergarten deben estar altamente preparados. No se debe poner al azar el futuro educativo de los niños. El acto educativo debe ser un acto rigurosamente sistemático.

"El estado, el hogar, la escuela y la sociedad deben coadyuvar en el proceso educativo de los niños". Es que a modo de ver del maestro Encinas, la presencia dinámica y aún pasiva de la sociedad en la tarea de educar generaciones es bastante compleja. El Perú es un país multicultural y además de extrema pobreza. Por lo tanto, el maestro tiene la grave responsabilidad de ser un científico creativo, conocedor del contexto del niño al que educa.

Su crítica al Estado fue insistente en defensa de la educación del niño. Al respecto, decía que:

"Mientras el Estado no tome en sus manos la vida integral de los niños, ofreciéndoles pan y abrigo, no sólo habitación sino hogar, es decir espiritualidad; mientras no adquiera y ejecute el derecho de substraerlos de su ambiente nocivo: mientras no impere la distribución equitativa del capital; mientras la sociedad y la familia sucumban bajo el peso de los prejuicios de todo orden; mientras reine el egoísmo y la maldad entre los hombres, el niño será víctima propicia y sacrificada".

Encinas sostenía que el Estado no sólo debe proveer al niño una educación formalmente pedagógica, sino que les debe proporcionar alimentación, vestido y vivienda. Asimismo debe equipar las escuelas con los últimos adelantos acordes a la psicología y la ciencia pedagógica.

6. MEDIOS DE LA EDUCACIÓN.-

José Antonio Encinas consideró, entre otros, los siguientes medios educativos dentro de su propuesta educativa:

- a. El aula, que debe ser un "amplio anfiteatro donde el maestro analiza y estudia el espíritu del niño y dosifica la cantidad de conocimientos en proporción a los valores mentales".

Manifiesta que ésta no debe ser sólo un ambiente donde el maestro cumple su quehacer educativo tradicional, sino el lugar donde el docente debe analizar los problemas del niño y dosificar los contenidos en razón de sus características bio - sico - sociales para lograr un mejor aprendizaje.

- b. Las bibliotecas, que deben de estar equipadas convenientemente tanto para los alumnos como para los maestros. Manifiesta que las personas a cargo de las bibliotecas debían de conocer idiomas para traducir las obras que se editan en idioma extranjero.
- c. El museo, el taller y el laboratorio donde el niño experimenta; medios más eficaces para su formación. Sostenía que estos recursos debían permitir al niño investigar, hacer ciencia, satisfacer su curiosidad innata.
- d. Planteó la necesidad de hacer uso del potencial de la comunidad como medio educativo, al sostener que algunos parques públicos y extensiones de terreno

de la comunidad, debían ser destinados para las distracciones y juegos de los niños.

El parque, deberá estar dotado de los elementos de higiene indispensables: aire puro, ausencia de insectos, ambulancia. Deberá tener vestuario, gabinetes, reservados, puestos de venta de juguetes, de dulces y de fruta. Sitios dedicados a los juegos rítmicos y a las danzas, como sucede en países de Europa como Alemania, Austria y Suiza, lo mismo en Inglaterra, afirmaba.

- e. Propuso como recurso didáctico los viajes a los distritos o localidades vecinas, para que los niños gocen de mayor libertad, experimenten formas distintas de organización al desplazarse fuera del aula y conozcan otros lugares.
- f. Encinas fue un promotor de las competencias deportivas que propician la solidaridad y mantienen vivo el espíritu deportivo. El alpinismo y el remo, que por primera vez se usó en Puno. Nos dice de su experiencia en la escuela 881 de Puno que "tal variedad deportiva sirvió a los niños para mantener entre ellos la más perfecta armonía, y sobre todo, para cimentar las bases de una auto - disciplina".
- g. La escuela como laboratorio. Sostuvo que la escuela debía sacudirse del marasmo en que se consume para hacerla vivir una vida de mayor intensidad y de mejor provecho para la colectividad. Propuso una escuela laboratorio donde se analice "la conciencia humana", con libertad política y académica.
- h. Propuso la "Escuela del trabajo" en el Perú, la misma que es consecuencia de un conocimiento profundo de las necesidades del país y que por lo tanto debiera ser privilegiada. "Lo esencial es saber la orientación que debe darse a la escuela, el medio social y económico dentro del cual debe desenvolverse su actividad". Ello es fundamental para poder definir los materiales de enseñanza que serían adaptados a sus fines.

Encinas afirma que la escuela debe ir hacia el pueblo, confundirse con sus necesidades y aspiraciones. Su función no es meramente administrativa. Su roles de primer orden en la vida social de un pueblo, con derecho de intervenir en las decisiones, en la formación del alma nacional.

La escuela, sostenía, es un centro de democracia "donde deben educarse patronos, sirvientes, obreros y burgueses". En la escuela deben de desenvolverse las diferentes corrientes pedagógicas para avanzar con la ciencia y tecnología y tomar de ella lo esencial para la educación. Debe promover la igualdad social, inculcando a los niños un superior destino dentro de un ambiente de solidaridad, de libertad en el pensamiento y en la acción. "No debe haber entre maestros y alumnos un odioso prejuicio jerárquico, para que el maestro ejerza una intolerable tiranía".

- i. Sobre "La Escuela Activa" y la "Escuela de Trabajo" nos dice que "son dos modelos que tratan de fundirse; no enseñar lectura, escritura, cálculo, historia, geografía... con propósitos de cumplir con el plan de estudios, sino para que los utilicen en la vida real". Afirma, en base a ello, que la escuela debe estar al servicio del niño, así como sus demás elementos. Es decir hace notar que el centro y eje del proceso educativo debe ser el niño, como primer protagonista de la educación.
- j. Sobre los Textos Escolares, sostuvo que debían ser guías que despierten interés y por ende generen conocimientos reflexivos y críticos. Deben de enseñarles a los niños a pensar y a enjuiciar, es decir, a dar su opinión.
- k. Sobre los exámenes, sostenía que técnicamente eran un absurdo en la escuela primaria, un error en la secundaria e inútil en la universidad.

Decía que los niños, que resultan pasivamente obedientes, se aniquilan estudiando noche y día, desgastan inútilmente sus más preciadas energías infantiles, para mejorar y luego recitar de memoria lo aprendido.

Sostuvo el maestro Encinas que había que reemplazar el sistema del examen por el diagnóstico.

- i. Acerca de la Didáctica, manifiesta que toda didáctica tiene un triple propósito: primero lograr en el alumno el máximo desarrollo mental que permita desarrollar sus potencialidades, de tal suerte que logre hábitos de trabajo encaminados a observar, analizar, relacionar unos hechos con otros y deducir conclusiones; segundo, ofrecer un cuerpo de principios que lleven al intelecto determinados elementos fundamentales que son necesarios para el proceso de aprender; tercero adquirir destrezas, técnicas para describir los múltiples hechos y relaciones de la realidad y la circunstancia humana. Usando la analogía manifiesta que la didáctica opera primero a través del diagnóstico, luego el tratamiento médico; en cambio los maestros que buscan buenos métodos están procediendo como si buscaran buenas medicinas para curar los males sin haber realizado un diagnóstico. Al respecto sostiene que cuando el maestro entra al aula y empieza a trabajar con un método general está cometiendo una aberración, ya que es como si suministrara una misma droga a todos los pacientes sin conocer sus particularidades.
- m. La Disciplina. Acerca de ella, el maestro Encinas decía que era un absurdo exigir mansedumbre como quieren los educadores y los gobernantes, y que resulta un error la disciplina que parte del mundo exterior ya que ella debe ser el resultado de un proceso de reflexión libre y personal de los educandos.

7. JUICIO CRÍTICO.-

- a. La propuesta educativa de José Antonio Encinas constituye el reflejo de una amplia visión de la realidad mundial y latinoamericana y particularmente de la realidad nacional. Trazó los lineamientos básicos de una educación basada en el respeto a la idiosincrasia del poblador y a las características peculiares del niño peruano.
- b. Su propuesta pedagógica denota un conocimiento profundo y respeto por la personalidad del niño al cual sostuvo para lo cual debía conocerse ampliamente para poder participar con él en su proceso formativo.
- c. Enarboló los principios de libertad, creatividad, cooperación y participación del alumno en el quehacer educativo, como los pilares que sustentaron su pedagogía social y humana. Sostuvo la necesidad de una depuración de los valores políticos y sociales prevalentes como premisas a tenerse en cuenta como valores educativos.

Planteó que la educación y la escuela debían reivindicar los derechos del niño y particularmente del niño andino, desterrándose toda marginación.

- d. Impulsó el respeto a la calidad profesional de los maestros del Perú de quienes manifestó que podrían hacer la Reforma Educativa sin necesidad de contratarse misiones extranjeras que generalmente traen ideas que no se adecuan a la realidad peruana, motivo por el cual todo intento de reforma había fracasado en el país.
- e. Dio a la función magisterial el nivel de importancia que debe tener en la sociedad al manifestar que "el más alto cargo que un ciudadano puede desempeñar en una democracia, es el de ser maestro de escuela", orientando y privilegiando con ello, el rol social que el maestro cumple, para lo cual no basta con enseñar a leer y escribir, sino que es importante conocer la realidad

- social, conocer al niño en sus diferentes manifestaciones y en base a ese conocimiento y su formación profesional favorecer su desarrollo personal y social.
- f. Trazó un ideario en defensa del niño en su dimensión psicológica, en sus hábitos y desarrollo formativo, en el respeto por parte de los padres de familia y maestros a su descanso, a su sentido creativo, a la necesidad de acostumbrarse a soportar sus contradicciones, al desarrollo evolutivo de su conducta como principio de autodisciplina y a su vida emotiva en razón de su propio desarrollo psico - biológico y social. De igual manera impulsó el respeto a su egocentrismo, a lo social. De igual manera impulsó el respeto a su egocentrismo, a la desobediencia como acto formal exterior y no interior, para comprenderlo mejor.
- g. Además de ser un teórico de la educación, fue esencialmente un maestro que evidenció sus conocimientos en el quehacer educativo diario. Levantó la bandera de la defensa del hombre que vive en el Perú profundo, el indio, y a través de la educación buscó rescatar la grandeza del hombre peruano, respetándolo, amándolo, comprendiéndolo y orientándolo hacia un mejor destino. Con sus ideas y sus acciones ahondó su pensamiento sobre la educación, preocupándose por la falta de articulación y armonía entre los distintos niveles del sistema educativo. Le dio a la escuela la importancia que debe tener así como al maestro y al padre de familia, para actuar en forma conjunta en la superación de los males sociales y educativos.
- h. En su obra pedagógica, "Un Ensayo de Escuela Nueva en el Perú", propone lo que debe ser la educación peruana en su integridad y traza los lineamientos generales de una política educativa acorde al avance científico y tecnológico, tomando como base el conocimiento del niño y de la realidad socio - económica, cultural y política del país.
- Abarcó los aspectos teleológicos, ontológicos, antropológicos, mesológicos y contextuales de la educación, dando importancia capital al educando como eje del sistema educativo, al maestro como guía y orientador y a los padres de familia y comunidad como agentes que deben intervenir en la educación.
- Propuso asimismo los contenidos (programas) educativos, los medios y recursos para hacer efectiva la acción educativa y el rol de la escuela como agente socializador en una realidad como la nuestra.
- Enarboló, con todo ello, una propuesta educativa digna de ser tenida en cuenta en un país que aún hoy mantiene similares preocupaciones.
- i. Por su notable obra educativa, por su conocimiento de las teorías y corrientes educativas de su tiempo, por el amor y compromiso con el Perú, por la coherencia entre su pensamiento y acción, por sus ideas revolucionarias en materia social y educativa, por sus cualidades personales de hombre de bien, por su perseverante y veraz crítica de la realidad social, política y educativa del país, es sin duda, uno de los más brillantes paradigmas, cuya obra debería revisarse para ponerla en práctica con el sello de su aporte.

EL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE AUGUSTO SALAZAR BONDY

1. BREVE REFERENCIA BIOGRÁFICA.-

Nació en Lima el 8 de diciembre de 1925. Inició sus estudios en el colegio Alemán y concluyó su educación secundaria en el colegio "San Agustín" en el año 1941. Obtuvo su Bachillerato en humanidades (1950) y su Doctorado en Filosofía (1953 en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fue profesor del colegio San Andrés en 1945, actividad que cumplía simultáneamente al desarrollo de sus estudios universitarios. En 1948 viajó a México donde participó en el seminario sobre "Historia del Pensamiento Hispanoamericano", del filósofo español José Gaos, cercano a la fenomenología, en el Colegio de México. Estudió también en la UNAM.

En 1951 ganó el Premio Nacional de Fomento a la Cultura "Alejandro Deustua" y viajó a París. Fue becado y estudió en la Escuela Normal Superior de la Rue d' Ulm de París. Estudió también en la Universidad de Munich.

En 1954 es nombrado catedrático en las Facultades de Letras y de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

En 1955 funda y dirige el Colegio Cooperativo de la Federación de Empleados Bancarios "Alejandro Deustua". En este año es también copartícipe de la creación del Movimiento Social Progresista.

En 1958 vuelve a obtener el Premio Nacional de Fomento a la Cultura por su obra "Irrealidad e Idealidad".

En 1963 es nombrado profesor a dedicación exclusiva en la Facultad de Educación de la UNMSM; permanece en la universidad hasta mayo de 1972 año en el que cesa a su solicitud. El 5 de mayo de dicho año se le nombra como Profesor Emérito.

En 1964 es nombrado presidente de la comisión encargada de proponer la reestructuración de los Estudios Generales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

En 1966 obtiene por tercera vez el Premio Nacional de Fomento a la Cultura "Manuel Gonzáles Prada" por su obra "Historia de las Ideas en el Perú Contemporáneo".

En 1969 se integra a la Comisión de Reforma de la Educación Peruana; en 1970 desempeñó la vice presidencia de dicha Comisión y fue elegido luego presidente del Consejo Superior de Educación en 1971.

Su actividad política y educativa más importante fue entre 1970 y 1974 durante el gobierno del General E.P. Juan Velasco Alvarado.

Salazar Bondy fue uno de los más importantes propulsores de la Reforma de la Educación Peruana de esos años.

El 6 de febrero de 1974 muere en Lima a los 49 años. En su sepelio recibió los honores de Ministro de Estado y el gobierno lo condecoró con la Orden del Sol del Perú. Por disposición del gobierno peruano, el entonces Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE) fue denominado a partir de dicho año con su nombre: "Augusto Salazar Bondy".

Su producción intelectual es vasta. Algunas de sus obras más importantes son:

- "Historia de las Ideas en el Perú Contemporáneo". (2 tomos.1965)
- "En Torno a la Educación". (1965)
- "La Cultura de la Dominación". (1968)

- "Entre Escila y Caribdis". (1969)
- "Educación de la Crisis". (1971)
- "Bartolomé o de la Dominación". (1974)
- "La Educación del Hombre Nuevo". (1976 obra póstuma)

2. CONCEPTO DE EDUCACIÓN.-

Sostiene Augusto Salazar Bondy que la educación es una actividad o un conjunto de actividades teleológicamente orientadas hacia cambios benéficos que propician el perfeccionamiento del hombre, que consiste en "promover la creatividad y la originalidad del sujeto y provocar cambios en las ideas, los valores y las conductas que hace suyos o elabora, cambios susceptibles de beneficiarlo. La educación, puede decirse, es por esencia beneficiadora; es imposible como malformación, como acción ordenada a la anulación del hombre". Para Salazar Bondy cabe hablar de una educación propiamente humana sólo "cuando el educando, individuo o grupo, es puesto por la operación educativa en condiciones de auto formarse, de buscar sus propias formas de ser, de decidir libremente su conducta, de crearse y recrearse asimismo indefinidamente, y contribuir desde sí, según sus propias apreciaciones y concepciones, a la marcha histórica de la comunidad de los hombres"

En el "Informe General de la Reforma de la Educación del año 1970" (*) se encuentra la siguiente definición que se vincula con su pensamiento:

"La educación es un medio por el cual el hombre transfiere las formas de la cultura a la que pertenece. Cuando esa cultura es original y vigorosa, y expresa la auténtica personalidad de una nación, el vehículo educativo cumple una función de afianzamiento y expansión del "ser nacional". Por el contrario, cuando la cultura es defectiva, su transmisión y su mantenimiento mediante la educación hace de ésta, un instrumento alienante".

En la Ley General de Educación N^o19326, artículo primero, se menciona el siguiente concepto que es coherente con lo expresado en el párrafo anterior:

"La educación es un proceso integral que abarca tanto las acciones que se cumplen en los centros educativos como aquellas que se realizan en la familia y la comunidad. Lo que tipifica una actividad como educativa es su naturaleza y no la persona o entidad que la realiza". Salazar Bondy sostiene que educar es un hecho interhumano y que la educación es únicamente posible en sociedad.

3. FINES DE LA EDUCACIÓN.-

Los cambios de conducta ligados a los valores y fines que dirigen y orientan la acción humana constituyen la justificación y fin de la educación. La educación cumple una función esencial de socialización. Al educar, dice Salazar Bondy, que unos hombres introducen cambios en la conducta de otros, cambios que tienen que ver con los valores y fines que presiden la acción humana y que son buenos para dichos hombres. Lo fundamental es la formación del niño, del joven, la configuración de su personalidad y el desarrollo de sus capacidades tanto intelectuales como emocionales. "Educar no es instruir en tal o en cual materia; es enseñar a vivir. Su resultado final no puede medirse por los conocimientos acumulados o las habilidades adquiridas sino examinando la personalidad que ha logrado el educando". La realización plena del individuo constituye la finalidad de la educación. A través de la educación se transfieren al educando, ideas, valores y actitudes que tienen curso en el grupo en el cual vive y, por ese medio, se logra su integración al conjunto social.

Para Augusto Salazar Bondy, la nueva educación peruana no sólo debe implicar un cambio de actitud con respecto al país y sus problemas, sino también un nuevo enfoque de la tarea educativa misma. Se trata de formar un nuevo hombre para una nueva sociedad, pero esto debe comenzar a manifestarse en la escuela. Y esto no será posible sino en la medida en que la educación, animada de un espíritu humanista, promueva y vigorice los valores de la persona. Es por ello que postuló una concepción humanista de la educación, cuya fuente primaria es la actividad humana, el diversificado quehacer inteligente por el cual la humanidad se enfrenta al mundo, lo domina y lo pone al servicio de su propia expansión. Partía del hecho de que la verdadera educación humanista se inspira en el ideal del trabajo humano.

Salazar Bondy postuló una educación para el desarrollo y para el cambio de estructuras de la sociedad. Sostuvo que educar para el desarrollo constituye la perspectiva desde la cual se debe enseñar. Aquí se encuentra claramente definido el "para qué" de la educación, por lo tanto, el fin directo de nuestro quehacer educativo ha de ser el desarrollo del Perú como nación. Para alcanzar este propósito sostenía que era necesario:

- Lograr el desarrollo de nuestra economía, la cual no ofrece a nuestras grandes masas, medios de vida siquiera decentes.
- Asegurar nuestra dignidad de hombres y nuestra libertad como grupo.
- Trabajar, por la unidad de la comunidad peruana que hasta hoy está dividida, por los privilegios, por la explotación del trabajo, por el enclaustramiento de las regiones; fenómenos todos que tienen su punto de impulso en el orden económico establecido.

La escuela, consciente de este ideal de educar para el desarrollo, tiene que cumplir, según él, algunas tareas imprescindibles:

- a) Desenvolver una conciencia nacional de desarrollo, que permita forjar en torno a ella una verdadera mística nacional.
- b) Ejercitar el sentido crítico y la voluntad de perfección de nuestras creencias, actitudes, tradiciones, que obstaculizan la construcción de la comunidad peruana.
- c) Forjar la enseñanza en un sentido científico.
- d) Planificar la educación, haciendo un balance de los recursos con que se cuenta, de sus posibilidades de acrecentamiento y de su más provechosa aplicación, así como una rigurosa selección objetiva de las metas que nos proponemos alcanzar.

Pero esta perspectiva, sostenía, debe estar expresada en un Plan Integral de la Educación, el cual no puede existir ni tener eficacia, si no se deriva de un Plan Nacional de Desarrollo.

Sostuvo una educación para la sociedad. Estaba convencido de que todo análisis sobre la problemática educativa tenía que desembocar necesariamente en el planteamiento de los problemas sociales. Al entrar en crisis la educación de un país, de una época, lo que entra en crisis es la organización social misma, la estructura de la vida colectiva, afirmaba. Si hay atraso, pobreza, incompetencia y desorientación en la colectividad peruana, lo mismo sucede con su educación.

En 1959 Salazar B. dijo en uno de sus discursos (Discurso de Orden) en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos que "Nuestra educación está en crisis, porque el país no ha resuelto todavía sus más

apremiantes problemas históricos. Nuestra educación está en crisis, porque el Perú está en crisis, y no sólo ahora sino desde muy atrás".

A más de 42 años de esta afirmación la situación es similar; vivimos una crisis profunda en nuestra educación que no hace sino reflejar los álgidos problemas socio - económicos e históricos aún no resueltos.

Para Salazar Bondy, la educación debía capacitar para la vida. Al respecto, decía que formar a los hombres para la vida, implica capacitarlos primero para resolver esas cuestiones previas e imperiosas que le ha de plantear su ambiente. El maestro debía, por ello, ser consciente de que la exigencia del desarrollo nacional obliga a poner como idea eje de nuestra educación, la capacitación para la vida.

Planteó igualmente que la educación debía inspirarse y tener en cuenta los valores prevalentes en la sociedad. Sostenía que la educación está llamada a poner al educando en contacto con los valores. Educar debería implicar enseñar a reconocer y a apreciarlo valioso, provocar determinados cambios de actitud que permitan calificar las cosas de buenas o malas, bellas o feas, importantes o triviales, según criterios comunicables, socialmente aceptables. Tiene que "ser un despertar del hombre peruano a la conciencia crítica de su situación, una eliminación sistemática de mitos enmascaradores y de factores ideológicos de alineación que han permitido hasta hoy que generaciones de peruanos sean incapaces de unir esfuerzos en una acción revolucionaria"

Con relación a la función de la escuela, manifiesta que ella debiera estar preparada para cumplir una triple misión educativa en relación con los valores:

- a) "La transferencia de los valores vigentes en el grupo social, poniendo al alcance del educando los patrones de valoración adecuados y haciéndole adquirir los métodos y técnicas de valoración y los hábitos estimativos que le permitan integrarse y desenvolverse socialmente como un sujeto sentimental e intelectualmente maduro para las empresas de la comunidad. Con esto cumple la escuela su esencial cometido de socialización".
- b) "La toma de conciencia de las divergencias de valoración, que son producto de diferencias en los patrones estimativos empleados y de los valores reconocidos (...). Esta toma de conciencia debe acompañarse por una preparación del educando para aceptar las diferencias, comprender su origen y fundamento y la justificación del otro en su actitud estimativa. Con esto cumple la escuela su esencial cometido de universalización del hombre".
- c) "La formación para la vivencia valorativa original y para la creación de nuevas formas de valores. Se refiere al hecho de cultivar en el educando aquellas virtualidades anímicas (...) que lo hagan capaz de contribuir personal y originalmente a su propia construcción y desarrollo espiritual (...) Con esto cumple la escuela su esencial cometido de liberación del hombre".

4. PROPUESTA DE CONTENIDOS EDUCATIVOS.-

Para Salazar Bondy la educación, a través de la transmisión de sus contenidos, ideas, valores y actitudes, ha venido operando como un poderoso "agente de la dominación".

Lo que el niño y el joven aprenden en el aula está muy lejos de adecuarse a las necesidades de su liberación mental.

Los contenidos educativos dirigidos a los niños, jóvenes y adultos tienen la intencionalidad de consolidar el orden de dominación existente en la sociedad nacional y las relaciones de dependencia del país para con las grandes potencias.

Sostenía que la educación del hombre nuevo es una educación revolucionaria. Propone un conjunto de contenidos educativos que integra entre otros a la realidad nacional, los intereses del educando y la comunidad y que comprende la formación general, la capacitación para el trabajo y la orientación del educando. En ese sentido, los contenidos y los currículos deben ser flexibles y diversificados, sostenía.

Los contenidos básicos en la educación son para Salazar Bondy las ideas, los valores y las actitudes presentes en el grupo en el cual vive, y contribuyen a transferir a los educandos los medios propios de pensar, sentir y actuar que le dan su fisonomía cultural y conforman su mundo. El trabajo con estos contenidos en la obra de la Reforma Educativa debería sustentarse en tres normas pedagógicas fundamentales: el principio de la criticidad, el principio de la creación y el principio de la cooperación.

Educación para la crítica supone "proporcionar al educando los instrumentos intelectuales requeridos para analizar con objetividad la realidad (...), el ejercicio permanente de la reflexión que capacita para entender los hechos y percibir el sentido de las acciones (...) y el encaminamiento del pensar hacia horizontes del conocimiento cada vez más amplios y matizados"

Educación para potenciar la capacidad creativa significa que "no hay hombre cabal sin libertad de creación".

Educación para la cooperación significa que la escuela está sustentada en la cooperación y que hay que "promoverla y expandirla en los educandos"

Los contenidos educativos propuestos por Salazar Bondy, en concordancia con lo planteado por Walter Peñaloza, y lo expresado en la Ley General de Educación del año 1972 fueron agrupados en las áreas de conocimientos, actividades, capacitación para el trabajo y orientación del educando en el currículum integrado

Conocimientos; que comprende las informaciones, nociones e inferencias científicas y otros contenidos del saber teórico y práctico.

Actividades; que comprende las experiencias, procesos y formas de ejercitamiento de valor formativo.

Capacitación para el trabajo; que comprende la adquisición de todos aquellos instrumentos simbólicos, técnicos, habilidades y destrezas requeridos en los diferentes procesos productivos.

Orientación del educando; que comprende el apoyo metodológico, vocacional, psicológico y asistencial que hay que proporcionar al educando en su proceso formativo.

Salazar Bondy sostiene que pareciera obvio y por lo tanto innecesario subrayar que las modificaciones en la estructura y en el tratamiento del currículo no alcanzan un objetivo si paralelamente no se produce un cambio radical en los contenidos. Señala que en lo que concierne a la renovación del currículo, la reforma educativa peruana plantea que la relación entre el avance científico - tecnológico y los contenidos de la enseñanza, la pobreza de la materia científica incorporada a los programas y traducida en términos curriculares en las ciencias formales y naturales, las ciencias sociales y las humanidades, han llevado a considerar la renovación de la materia curricular y a introducir técnicas de construcción y desarrollo del currículo que permitan la actualización constante de los contenidos incorporados.

Manifiesta asimismo que la sobrecarga de contenidos y los tremendos problemas de aprendizaje que ocasiona un excesivo material temático en los programas ha originado que poco o nada se avanzará en la reforma de los currículos si no se cambian los contenidos. La solución debe ser orgánica, es decir,

estar fundada en una concepción de currículo integral como estructura, en la selección y dosificación de contenidos en extremo contacto con las actividades, la capacitación para el trabajo y los temas de orientación del educando.

Los contenidos curriculares deben expresarse en términos de objetivos educacionales por cumplir, lo cual les dará un valor en el contexto de las otras dimensiones del curriculum. La modificación de los contenidos curriculares debe atender cuidadosamente su vector doctrinario. De allí la fundamental importancia de un análisis ideológico de los contenidos educativos y del uso permanente de la perspectiva doctrinaria para su selección y elaboración.

Los cambios en los contenidos curriculares debían ser radicales y comprender los siguientes aspectos, según Augusto Salazar Bondy

- **Nivel científico.** Se orienta al mejoramiento efectivo del currículo, en relación con el avance científico - tecnológico y los contenidos de la enseñanza. Alude a la pobreza de la materia científica incorporada al programa de instrucción y el modo de traducirlo en términos curriculares.
- **Materia curricular.** Referido a la sobrecarga de contenido; y la forma mecánica de aceptarlos; pero no basta una simple supresión de contenidos, es necesario un manejo estructural del currículo y una selección y dosificación de los mismos en estrecho contacto con las actividades, la capacitación para el trabajo y las tareas de orientación que es necesario cumplir con el educando.
- **Pluralidad de contenidos.** El currículo permite y estimula al maestro a interpretar y variar a su nivel las grandes líneas educacionales emanadas de la sede central y a introducir los contenidos nuevos que falten en la formulación general.
- **Integración.** Los contenidos deben de estar integrados en el conjunto del currículo y construir elementos que puedan agregarse o disminuirse a voluntad. Los contenidos curriculares deben expresarse en términos de objetivos educacionales por cumplir.
- **Orientación ideológica.** Esta orientación tiene un principal punto de apoyo en los contenidos curriculares. La modificación de los contenidos curriculares debe atender el aspecto doctrinario. Renovar los contenidos sin modificar la orientación, llevaría a frustrar el cambio educativo y a producir obstáculos al cambio social.

Sobre estos aspectos trata también en su obra "La Educación del Hombre Nuevo" (pp.136 - 138).

5. SUJETOS DE LA EDUCACIÓN.-

- a. **El Educando.-** Salazar Bondy propone la formación completa del educando, sin discriminación ni privilegios; una educación adecuada a las necesidades de cada persona y de los diferentes grupos.

Salazar Bondy en su libro "La Educación del Hombre Nuevo" plantea que el educando deja de ser objeto de la educación para ser sujeto de la educación y que éste es un agente de cultura. Al ser educado por otro, puede a su vez ser educador de su educador y educador de si mismo. El educando debe buscar sus propias formas de ser, de decidir libremente su conducta, y contribuir a la creación histórica de la comunidad de los hombres.

Es concebido en todas sus dimensiones humanas: biológica, psicológica, social y espiritual. Es un ser crítico, creativo y solidario. Sostiene que la

educación está llamada a poner al educando en contacto con los valores, las normas y las formas de acción reconocidos y aceptados en el grupo social.

En un artículo periodístico, aborda el tema del alumno y expresa estas características como aspiraciones para lograr:

- La inquietud cognoscitiva.
- La capacidad de autoelección.
- El gusto por el análisis y la prueba.
- La seriedad y la honestidad intelectuales.
- Una cierta toma de conciencia vital.

El alumno normal, sostenía, puede cultivar las características señaladas y a ello debe encaminar sus esfuerzos el profesor, en función del conjunto de la personalidad individual y de su historia personal.

b. El Educador

Salazar Bondy sostiene que el educador es el sujeto del acto de enseñar y es el agente del diálogo. La concepción del educador como "agente del diálogo" supone romper esquemas pedagógicos y morales basados en la subordinación de una mente a otra y de una voluntad a otra; en la imposición de patrones de conducta automáticos o meramente habitados, sin la participación rectora de su conciencia.

Considera que el educador canaliza el esfuerzo educativo de la sociedad y va más allá de los linderos de la escuela, ejerciendo sus funciones a nivel del núcleo comunal. En el ámbito de la comunidad local, coordina su acción con sus demás colegas y con los representantes de las instituciones sociales. Él es un animador constante de la comunidad y contribuye a la concientización del grupo social.

Para Salazar Bondy el maestro tiene que ser imaginativo, porque debe promover la vida futura del educando y tiene que tener la suficiente visión de futuro. Sin ella y sin la voluntad de cambio, traducida en acciones pedagógicas concretas, el educador no podría lograr satisfacer las exigencias de la visión educacional del proceso revolucionario.

El educador es agente de cultura porque está encargado de enseñar normas, valores, ideas, conocimientos, al individuo para que pueda ser capaz de desarrollarse en armonía en su hogar, comunidad y nación. Desarrolla "una acción personal con respecto a sus alumnos, una acción social con respecto al grupo local al que pertenece y una acción nacional como un elemento coordinado con otros que conforman la profesión magisterial de una nación"

El profesorado tiene la responsabilidad de contribuir a la acción educativa y cultural en la comunidad mediante el ejercicio de sus funciones en entidades públicas y privadas. El maestro tiene que educar para y en la libertad.

El maestro tiene que enseñar, inculcar, imprimir conocimientos, valores éticos para que el individuo se dignifique y alcance el progreso en la sociedad. La misión del maestro decía Salazar Bondy, es hacer que los educandos tomen conciencia del país, de los problemas y proyectos que lo embargan, de su realidad y su ideal. El profesor debe cultivar la reflexión crítica, el rigor, el orden, el pensamiento sistemático y la capacidad de penetración e iluminación de la realidad.

El docente debe tener una cultura filosófica segura, rica y actualizada, para lo cual debe poseer capacidad de asimilación completa de ideas y

métodos; debe poseer una cultura básica general, estar informado constantemente de los progresos, acontecimientos, inventos, avances de la ciencia y de la tecnología, además de los principios y cuestiones fundamentales de las diversas disciplinas; y debe nutrirse de las experiencias adquiridas de las participaciones directas, para luego asimilarlas y elaborarlas en su trabajo, que es justamente lo que más interesa en su ejercicio como profesional.

c. La Comunidad

La teoría educativa que propone Salazar Bondy pretende abrir a la comunidad las puertas de la formación humana, de tal manera que los estudios independientes, los aportes del trabajador en su función laboral, la acción de grupos de interaprendizaje informados y espontáneos y la utilización de los medios de comunicación colectivos sean vías convergentes de educación. Significa superar el esquema de la escuela cerrada, concebida como un enclave en medio de una sociedad en proceso de cambio que necesita cada vez más una real interconexión entre todos los componentes. La unidad organizativa de esta nueva teoría y práctica educativa es para Salazar Bondy el Núcleo Educativo Comunal, gobernado por un Consejo Educativo Comunal y en el que participan las fuerzas vivas de la sociedad.

Manifiesta, el filósofo y maestro, que no ha habido acoplamiento dinámico entre la escuela y la sociedad y que a esto se debe que la escuela peruana haya sido esencialmente reflejo de la sociedad en lo negativo, reflejo de sus creencias, de sus vicios, de su impotencia. Señala que un proceso revolucionario que busca renovar a la sociedad y al hombre ha de poner énfasis en el desarrollo nacional. Para conseguir dicho propósito plantea una transformación educativa que radica en lo siguiente:

- a) Una investigación sistemática de nuestra realidad educativa, en la que debe tenerse en cuenta las relaciones socio - económicas que vinculan las instituciones de enseñanza, el personal docente, el alumnado y los padres de familia con el país. Que tome en consideración las diferencias regionales y locales y las necesidades ocupacionales provocadas por el desarrollo de las actividades productivas.
- b) En base a esta investigación y a una experimentación suficiente, sostiene que se impone un cambio radical en la estructura de la educación nacional, que comprende:
 - Metas por alcanzar a corto y largo plazo.
 - Medios que se dispone inmediatamente en lo material y en lo pedagógico, y medios que hay que preparar para una acción futura.
 - Participación de la comunidad.
 - Ayuda de las organizaciones internacionales.
- c) Reestructuración de los ciclos y ramas de enseñanza, de lo cual depende la adaptación funcional de la educación a las exigencias del desarrollo del país.
- d) El diseño y ejecución de un plan nacional y expansivo de capacitación y perfeccionamiento magisterial que haga posible la máxima participación del personal docente en servicio en el proceso de reforma (...).

La nueva educación, según Salazar Bondy, aspira a preparar a los peruanos para el trabajo útil a la sociedad y a desarrollar una actitud favorable de cambio. La comunidad en su aspecto económico debe participar en el esfuerzo educativo mediante su propio crecimiento, para proporcionar empleos

que la población peruana requiere; debe interrelacionarse con las instituciones educativas de todos los niveles para el intercambio de experiencias concernientes al trabajo y a las modificaciones de la tecnología.

Es preciso considerar la cooperación de la educación con todas las instituciones intermedias. A través de estas instituciones intermedias la comunidad puede y debe contribuir con el esfuerzo educativo público. Son varias las instancias o instituciones intermedias que enlazan al individuo con el estado:

- De carácter territorial (aldea, distrito, provincia, departamento, región, etc.).
- De orden laboral (sindicatos, federaciones, asociaciones de trabajadores).
- De orden funcional (actividades productivas y profesionales).
- De orden cultural (grupos con lenguaje y valores distintos).
- De orden confesional (grupos religiosos).

La acción de la comunidad en la esfera educativa nos muestra, aún ahora cómo puede realizarse una acción comunal y comunitaria compatible con las finalidades de la sociedad global.

6. LOS MEDIOS DE LA EDUCACIÓN.-

En 1971 Salazar Bondy observa a la pedagogía en el país con un carácter rudimentario y poco adelantada en las ciencias naturales, ciencias sociales e ingeniería y frente a estos males plantea cambios pedagógicos con nuevos métodos como aportes de la ciencia y tecnología modernas.

Planteaba que los métodos debían estar en concordancia con la nueva educación que debía ser crítica, creadora y de cooperación, para generar el cambio.

En contraposición a la didáctica tradicional planteaba una formación integral orientada hacia el trabajo. Propuso los siguientes medios como base de la nueva pedagogía: el juego, el diálogo y la obra colectiva.

En lo que concierne a la nueva concepción curricular, se identificó con la concepción de currículo integral planteada por Walter Peñaloza y en la cual se considera como componentes del currículo: los conocimientos, las actividades, la capacitación para el trabajo y la orientación del educando, lo cual fue asumido por la Reforma Educativa de los años 70. Las características del currículo según Salazar Bondy son:

- La Flexibilidad
- La Diversificación y
- La Renovación

La pedagogía ajustada a las exigencias de la reforma debía expresar, a través de todos los medios educativos, la vigencia de los principios normativos de la criticidad, creatividad y cooperación.

Sostenía que debía revisarse los procedimientos didácticos de la clase magistral y la lectura receptiva (no crítica). El dictado de clases debe ser modificado sustantivamente haciéndose compatible a los requerimientos de la crítica, la creación y la cooperación. Lo mismo debía realizarse con los ejercicios, prácticas, pruebas de entrenamiento y toda forma de reiteración de acciones que tiendan a fijar un automatismo en el individuo.

Señaló que un examen atento de la experiencia educativa y sus varias modalidades y dimensiones podía revelar los procedimientos o formas del quehacer pedagógico que se adecuen al nuevo espíritu educativo o favorezcan la realización de uno u otro de los principios de la nueva educación.

Respecto al diálogo, al juego y a la actividad en equipo, expresó lo siguiente: "El diálogo con la participación activa de los educandos y la función orientadora del maestro constituye la situación educativa por excelencia". A través del diálogo se examina un problema dado, se observa el desarrollo lógico de los requerimientos y se favorece la capacidad creadora del educando. Sostuvo que una educación realmente liberadora no podía existir si en la relación educando - educador no tiene vigencia el diálogo ("La Educación del Hombre Nuevo". p. 118).

Sostuvo que el juego, empleado pedagógicamente en el aula y en todos los grados, era una necesidad de la nueva educación. Constituye una forma paradigmática de la educación reformada que posibilita el desarrollo espontáneo del educando y la concreción de sus iniciativas. En el juego están implícitas reglas y procedimientos que deben observarse en la vida cotidiana.

En la actividad en equipo se potencian las virtudes cooperativas y el sentido de obras en común tan importante para una nueva formación humana. La minka pedagógica es la situación del trabajo cooperativo llevada a la práctica educativa o si se prefiere el desarrollo de las virtualidades del trabajo en grupo.

Propuso la desescolarización de la educación como parte de una estrategia educativa que debía comprender:

- a) La ubicación de un sin número de medios y procedimientos técnicos que existen fuera de la escuela.
- b) La superación del monopolio del sistema escolar; y
- c) El proceso comunitario de la educación como principio inspirador de una política social y cultural.

Sobre la tecnología sostenía que debía ser variada y debía aplicarse tomando en cuenta las diversas circunstancias regionales y locales.

Respecto a la evaluación educativa señala que tiene carácter integral y es una función permanente del profesor. Propuso la autoevaluación y la interevaluación; y la evaluación individual y grupal de los educandos.

Es necesario, decía Salazar Bondy, reconocer aquellos procedimientos o formas del que hacer educativo que se muestran adecuadas al nuevo enfoque educativo. Reconocer el amplio campo de acción que tiene acá la inventiva pedagógica.

Define a la tecnología pedagógica como el conjunto de métodos, técnicas, instrumentos y normas de acción que permiten orientar el proceso educativo y alcanzar objetivos. Muy poco se lograrla, sostenía, sin el apoyo de una tecnología adecuada; es decir, sin métodos, procedimientos e instrumentos capaces de conducir el proceso educativo a la consecución de los objetivos perseguidos.

Se trata de utilizar una tecnología de amplio espectro, que satisfaga los requerimientos tanto de la instrucción como de la concientización y de la cultura personal. Se trata de una tecnología que debe ser apreciable de modo adecuado a las diversas circunstancias regionales y locales. Expresaba que la nueva manera de entender la tecnología educativa, en sentido crítico, con audacia e imaginación, es un imperativo en los países desarrollados en los cuales la escuela está fallando ante las exigencias del proceso de desarrollo de la sociedad y que no satisface o no puede contribuir a lograr el desenvolvimiento pleno de cada hombre. En los

países subdesarrollados se requiere este aporte de la creatividad y la crítica, contrarios a la aplicación literal de las técnicas foráneas.

Sostenía que: a la escuela no se le debía seguir dando el papel de la institución educativa poseedora de la exclusividad de la educación sino entenderse como una institución más entre otras. Es necesario recoger los aportes de la tecnología para una correcta aplicación pedagógica, sin perder de vista el principio del respeto a la persona humana y el objetivo de la máxima realización de todo hombre y de todos los hombres. La educación debía poseer un espíritu abierto a todos los horizontes del desarrollo científico y tecnológico, pero orientado por nuestra propia intencionalidad.

7. JUICIO CRÍTICO.-

- a. La propuesta educativa de Augusto Salazar Bondy es un esfuerzo profundo, serio y sistemático de abordar la educación vinculada con la necesidad de cambiar el país.
- b. Sus reflexiones sobre la educación lo condujeron a realizar un análisis de los problemas sociales que se dan tanto en el Perú como a nivel internacional y a buscar a lo largo de la evolución de su pensamiento, la "alternativa" de solución.
- c. Postuló que el fenómeno de la educación no puede ser abordado en forma aislada sino desde la interrelación y dependencia de factores económicos, sociales, culturales y políticos, tanto desde el punto de vista de la sociedad peruana como de la sociedad mundial. Que la educación es un proceso histórico, real, concreto, inserto en un contexto social, económico, político y cultural al cual debe necesariamente responder.
- d. Sostuvo que la educación es una expresión de nuestra cultura, y como nuestra cultura es colonial y dependiente, ha sido un medio que ha contribuido a la alienación y enajenación de la población peruana. Que la educación hasta ahora es una educación desconectada de la realidad, pues no ha permitido ningún cambio, menos una acción revolucionaria en el sentido educativo. No es científica (ni en sus métodos ni en sus contenidos). No concreta ni inserta al hombre en el proceso productivo ni en el entorno social y cultural. La educación, por el contrario, es un proceso que mantiene, promueve y profundiza los valores prevalentes de la sociedad. No es un proceso liberador ni creativo sino dependiente y colonial. Estas afirmaciones de Augusto Salazar Bondy continúan vigentes en nuestra época y se agudizan con el correr de los años. Tienen sin duda validez como diagnóstico de una educación que aun no responde a una realidad como la nuestra.
- e. Su concepción sobre la relación de la educación y la sociedad, y de la educación como resultante de una comunidad históricamente determinada, lo llevaron a afirmar las siguientes ideas que aún constituyen verdades para muchos peruanos y educadores.
 - Que la educación es un conjunto de actividades teleológicamente orientadas, que no es neutra, que tiene intencionalidad; siendo su función la transmisión de ideas, conductas y valores necesarios para conservar y reproducir un modelo social determinado.
 - Que la sociedad peruana al igual que el resto de las sociedades del llamado Tercer Mundo, se haya dividida en opresores y oprimidos, dominados y dominadores, por lo que la educación, como los otros agentes de transmisión de cultura, está orientada a transmitir sólo los valores culturales necesarios para garantizar la estabilidad, conservación y

reproducción del sistema u orden social determinado, ejercido por el grupo de poder dominante.

- Que como consecuencia del sojuzgamiento producido por unos hombres sobre otros, se produce la alienación del individuo y de la comunidad.
- f. Su propuesta de educación como proceso integral que constituye un compromiso de toda la sociedad, donde deben intervenir las instituciones sociales, económicas, culturales y educativas, continúa siendo un clamor en las distintas realidades del país. La educación como un reto y compromiso de todos los peruanos es hoy más que nunca una necesidad ineludible.

Los Núcleos Educativos Comunales (NEC) como la célula educativa básica, ente receptor y difusor de la cultura y de la educación, con la participación de todas las fuerzas de la comunidad, constituyen una alternativa que la educación actual debe revisar y que tuvo experiencias positivas en la década de 1970.

- g. Su propuesta educativa que, en buena parte, se vio expresada en la, ley general de educación N^o 19326, Ley de Reforma de la Educación Peruana, en la que compartió roles protagónicos con el Dr. Walter Peñaloza Ramella y otros insignes educadores e intelectuales, tuvo los siguientes obstáculos, que hoy convendría tener en cuenta, puesto que podrían presentarse a cualquier nueva propuesta de educación que pretenda humanizar cada vez más al hombre como persona, como ser social y como agente de cultura y que a la vez pretenda contribuir de manera decisiva con el cambio y desarrollo del país:
- Presupuesto muy limitado para la educación.
 - Enemigos en los grupos de poder que no veían con agrado el nuevo proyecto educativo y lo obstruían y boicoteaban.
 - Profesores politizados que entendieron tarde las bondades de la reforma educativa.
 - Autoridades educativas que no comprendieron el nuevo proyecto educativo y que lo que les interesaba era obtener dividendos económicos y satisfacciones personales.
 - Carencia de profesionales y técnicos preparados y con mística para hacer realidad el proyecto.
 - El reentrenamiento docente, a pesar de la excelente labor de los Entrenadores de la Reforma Educativa, no alcanzó con su concepción, convicción, e ímpetu, llegar a la mayor parte del magisterio, por el cambio de las decisiones políticas.
 - La reorganización administrativa del Ministerio de Educación no fue coherente y no respondió a los propósitos del nuevo proyecto educativo.
- h. Sin duda que la obra de este insigne filósofo y educador peruano es uno de los hitos más importantísimos, hasta el momento, en el intento de cambiar nuestra educación y realidad nacional. Su breve pero significativo transcurrir por la educación nacional, lo convirtió en un paradigma de hombre peruano y de educador, cuya producción debe ser revisada con espíritu amplio, con mucha dedicación, sin apasionamientos y con la mente y el corazón puestos en el Perú.

LA PROPUESTA EDUCATIVA DE WALTER PEÑALOZA RAMELLA

1. BREVE REFERENCIA BIOGRÁFICA.-

Walter Peñaloza Ramella nació en Lima el año de 1920. Sus padres fueron don Manuel Peñaloza y doña Anita Ramella. Realizó sus estudios secundarios en el colegio Anglo - Peruano de Lima y sus estudios superiores en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Se graduó de bachiller en Filosofía en 1943 con la tesis "Evolución del conocimiento helénico" y posteriormente se graduó de doctor en Filosofía con la tesis "La deducción trascendental y el acto de conocimiento racional".

Desde 1940 fue profesor en el Colegio Anglo - Peruano (hoy San Andrés); en dicho colegio había terminado tres años antes su secundaria. Allí tuvo éxitos en la aplicación de una nueva metodología para la enseñanza del Castellano, donde el alumno se convirtió en el protagonista de su propia enseñanza y la asignatura dejó de centrarse en el aprendizaje de la gramática para ceder paso al desarrollo de la expresión oral, lectura y escritura.

Fue profesor por horas de Historia de la Cultura Peruana y de Estudios Supervisados en el Colegio Nacional de Nuestra Señora de Guadalupe el año de 1944. Trabajando allí observó que la pedagogía era deficiente ya que al alumnado se le preparaba para los exámenes y no para saber. Durante ese año inició su funcionamiento el Colegio Militar "Leoncio Prado", promovido y fundado por el General José del Carmen Marín. Este colegio era de educación secundaria bajo un régimen militar y con elevadas exigencias de rendimiento estudiantil y profesoral. Convocaba concursos públicos para que los profesores se incorporaran a su cuerpo docente. Fue el primero y el único en tener a todos sus profesores estables y donde se realizaba el trabajo en equipo. En 1945, Walter Peñaloza se presentó al concurso y fue nombrado profesor de Historia de la Cultura y luego de Psicología y de Lógica. Posteriormente, por concurso, llegó a ser jefe de curso. En esta época, la tesis con que obtuvo su Bachillerato en la Universidad alcanzó el premio nacional de Filosofía y fue publicada como libro por la sociedad peruana de Filosofía.

Fue llamado a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos para dictar el curso de Griego, por insistencia de José Tola Mendoza, director del Instituto Lingüístico de la Universidad, y en 1945 fue llamado a la Facultad de Letras para la asignatura de Estética.

Debido a problemas políticos entre el APRA y el partido del Gobierno de Bustamante y Rivero, partido político por el cual participó, en 1946, no quisieron renovar el contrato en la universidad de San Marcos, pero la protesta de los estudiantes determinó que su contrato fuera extendido y poco después la Facultad de Letras le encargó el curso de Lógica.

En 1948 le propusieron iniciar la Cátedra de Filosofía en la Facultad de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico. Solicitó licencia a su Facultad, en la Universidad de San Marcos, y a fines de agosto de ese año viajó a Puerto Rico con su esposa. Allí le dieron la noticia que se incorporaba a dicha universidad el gran novelista peruano Ciro Alegría. La realidad de nuestra educación en esta época era demasiada academicista y memorista y no preparaba para la vida ni para los estudios ulteriores. Peñaloza consideraba que una forma de enfrentar esta realidad era abordando la formación de los maestros. En 1951 le llegó la propuesta para el proyecto de la Escuela Normal Central, destinada a renovar la formación de los maestros de todas las ramas: primaria, secundaria

común y secundaria técnica. La propuesta que se le hizo era para asumir la dirección de esa institución. Peñaloza se encontraba en Puerto Rico en la Universidad de Río Piedras, donde había sido llamado para crear el curso básico de Filosofía, dentro de la Facultad de Estudios Generales. Allí recibió la carta del entonces Ministro de Educación del Perú, Coronel Juan Mendoza Rodríguez, comunicándole el proyecto para establecer una institución formadora de Maestros, en un moderno campus que se construiría a 40 kms de Lima, en un lugar denominado La Cantuta, en Chosica. "La idea era -transformar los antiguos Instituto Pedagógico Nacional de Varones e Instituto Pedagógico Nacional de Mujeres, situados en Lima, en la Escuela Normal Central, ubicada en La Cantuta", la cual sería una institución coeducacional.

Al llegar al Perú y al Instituto Pedagógico Nacional de Varones que debía dirigir, tuvo ciertas dificultades que superar: deficiencias de profesores en la enseñanza superior, irregularidades en las becas, discriminación entre profesores de primaria y secundaria, (estos últimos se sentían superiores a los otros), los currículos preparados carecían de coherencia interior, exceso de materias pedagógicas y repetitivas, ciertos cursos referente a los contenidos sorprendían por su inmediatez. Por otro lado, tuvo que tratar que los profesores trabajaran a tiempo completo. Solicitó también un capellán para el Instituto que viviera cerca de los alumnos como consejero religioso. Su propósito era ir más allá del asfixiante círculo del maestro enseñante, atado a sus lecciones y fórmulas metodológicas, interesado en la transmisión de trozos de conocimientos y en el cumplimiento puro de planes y programas durante las 33 ó 35 horas de clase por semana; era formar maestros que, con dominio de sus materias y de los aspectos metodológicos indispensables, poseyeran un buen dominio de la cultura y conciencia de la realidad del país.

El 6 de Julio de 1953 se inauguró la Escuela Normal Central con presencia del Presidente de la República en las instalaciones de La Cantuta, en Chosica - Lima, con la Dirección de Walter Peñaloza Ramella, iniciándose la gran experiencia formadora de maestros que este insigne educador evocara años después en su obra: "La Cantuta. Una Experiencia en Educación", obra de la cual hemos recogido los datos de su biografía.

En el año de 1955 la Escuela Central de Varones, a propuesta de José Antonio Encinas, se transformó en la Escuela Normal Superior con el nombre de "Enrique Guzmán y Valle". Por Ley N^o 12502, se convirtió en una institución autónoma con categoría universitaria, en reconocimiento de sus méritos en la acción educativa. En el año 1960, la Escuela Normal Superior "Enrique Guzmán y Valle" La Cantuta, fue despojada de su categoría universitaria, al derogarse por Ley N^o 13417 la Ley N^o 12502, la misma que le fue devuelta en el año 1965, con la dación de la Ley N^o 15519, convirtiéndola en Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle", hecho que se concretó el 23 de marzo de 1967.

Walter Peñaloza fue director durante 10 años de la Escuela Normal, institución en la que se hicieron cambios radicales en la formación universitaria en general y en la formación del magisterio en particular. El año 1960 dejó La Cantuta y empezó a trabajar en la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI), a partir del año 1961. Luego, fue llamado para desarrollar la temática correspondiente a Metodología de la Enseñanza Universitaria en la Universidad Nacional de San Marcos. En el año 1963, durante el gobierno de Fernando Belaúnde, fue llamado a asumir otra vez la dirección de la Escuela Normal Superior, pero no aceptó.

Asumió en 1969 la Dirección de Evaluación de Universidades del Perú en el Concejo Nacional de la Universidad Peruana (CONUP) y viajó por muchos lugares del territorio nacional.

Fue miembro de primer orden de la Comisión Nacional que elaboró la Reforma Educativa Peruana de 1972, importante propuesta educativa en la cual conjuntamente con Augusto Salazar Bondy proyectó sus valiosos conocimientos y experiencias. En 1978 fue contratado por la Universidad del Zulia en Venezuela como asesor del Vice - Rectorado de Regionalización. En 1986 fue Asesor Académico de la Universidad Rafael Urdaneta. En 1994 fue Asesor de la Sección de Planificación y Desarrollo del Currículo de la Universidad de Zulia.

En 1992 fue distinguido como Profesor Emérito de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Este mismo año fue designado Rector Vitalicio (Ad Honorem) de la Universidad Nacional de Educación. "Enrique Guzmán y Valle".

A partir del año 2,000 su presencia en el Perú fue más frecuente participando como conferencista magistral en innumerables eventos promovidos por universidades del país, la Derrama Magisterial y otras instituciones académicas del Perú. En el año 2,001 asesoró la reestructuración de los planes curriculares de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica. Participó últimamente en el Forum Internacional de Educación Encinas 2,002 demostrando ser un símbolo paradigmático de la educación peruana e internacional.

El 6 de agosto del 2002, en un apoteósico acto presidido por el Ministro de Educación Dr. Gerardo Ayzanoa del Carpio, su discípulo, el gobierno del Perú le impuso las Palmas Magisteriales en el Grado de AMAUTA, máxima condecoración otorgada en reconocimiento a sus excepcionales aportes a la educación, la ciencia y la cultura. Centenares de asistentes a este acto, muchos de ellos sus discípulos, ovacionaron de pie al "Gran Amauta del Perú" en el auditorio principal del Museo de la Nación en la ciudad de Lima. Actualmente es Jefe del Gabinete de Asesores del Ministro de Educación.

Entre sus principales obras destacan:

- "Estudio acerca del Conocimiento". (1953)
- "El Conocimiento Inferencial y la Deducción Trascendental". (edición de su tesis doctoral, 1962)
- "El Discurso de Parménides". (1973)
- "Estudio sobre las Categorías de Aristóteles". (1973)
- "El Problema de los Conceptos Puros del Conocimiento". (1978)
- "Tecnología Educativa". (1980)
- "El Algoritmo de la ejecución del curriculum". (1986)
- "La Cantuta. Una experiencia en educación". (1989)
- "El Currículo Integral". (1995)

2. CONCEPTO DE EDUCACIÓN.-

Para el Dr. Walter Peñaloza la Educación es "el moverse o fluir que brota del ser de las personas; es un desenvolverse de sus potencialidades físicas, anímicas y espirituales". Afirma que la Educación es un proceso que va de lo interior a lo exterior y que fundamentalmente "es el despliegue de la propia persona para que el educando pueda llegar a ser persona a plenitud". Ello "implica su autonomía y libertad; su capacidad de aprehender los valores, la mirada inquisitiva y sin prejuicios al medio físico, y su poder creativo". Educar es para Peñaloza promover el desenvolvimiento del ser humano y de sus potencialidades; un proceso que suscite relaciones más adecuadas con el grupo social, para lo cual la educación debe permitir incorporar la riqueza de la cultura propia del pueblo y del acervo cultural universal, "debe impulsar la capacidad que tienen 'las personas' de tomar posición frente a la cultura circundante (...) debe despertar su poder

creativo para que puedan renovar e innovar la cultura del medio en que se ha nacido”.

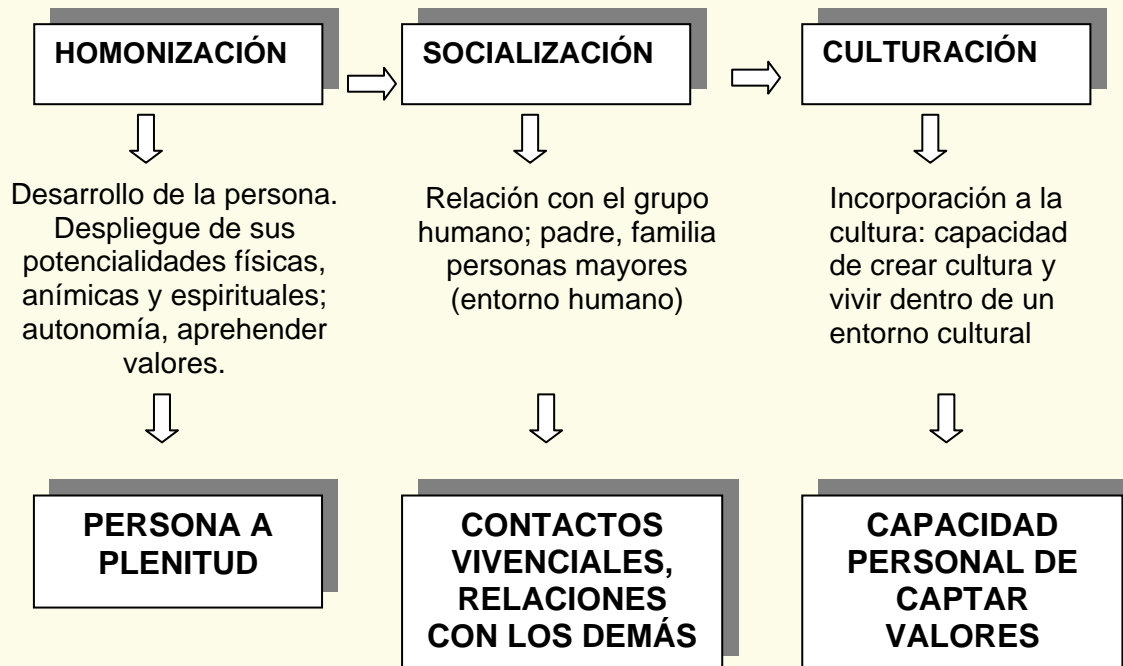
Walter Peñaloza en su libro "El Currículo Integral" plantea que "la educación refleja el estrecho enlace de tres términos que no pueden separarse: hombre, sociedad y cultura. La Educación es un proceso de hominización, socialización y culturación"

Hominizar al hombre, es lograr el desenvolvimiento de su desarrollo orgánico, de sus capacidades corporales y psíquicas individuales, el apoderamiento de su lengua, el desarrollo de su sentido de libertad, responsabilidad y autonomía personal, de su capacidad inquisitiva, percepción de los valores y creatividad; ello "no es posible sino a través de la *socialización* (contactos vivenciales y relaciones con los demás y despertamiento individual al grado y ritmo de esas relaciones) y de la *culturación* (captación y comprensión de las creaciones culturales del grupo social). La culturación no es posible sino dentro del grupo social y a base del fortalecimiento de la libertad, autonomía personal, creatividad y la aprehensión de los valores. Y la socialización no ocurre plenamente y con sentido al margen de la captación de las creaciones culturales y sin el despliegue de los rasgos personales de libertad, autonomía personal, creatividad y descubrimiento de los valores"

3. FINES DE LA EDUCACIÓN.-

Siendo propósitos de la Educación el triple proceso de: desarrollo de la persona, interrelación con el grupo social, e incorporación de la cultura, se puede decir que la educación es un proceso muy complejo intrínsecamente y difícil de materializar en forma plena. Por ello, podemos expresar que para Peñaloza el fin de la Educación es buscar que los educandos se realicen integralmente como seres humanos, lo cual implica estimular su libertad y autonomía, pero no segregándolos del grupo social, sino incitándolos a aprehender la cultura a la que han advenido, despertando su capacidad de captar valores, para con la libertad y responsabilidad alcanzada - participar crítica y creadoramente en nuevas realizaciones culturales. En definitiva, es hacer posible que los educandos desenvuelvan las capacidades que como personas tienen, se relacionen adecuadamente con el medio social e incorporen la cultura de su época y de su pueblo. De allí el hecho sustancial de que en todo instante del proceso educativo estemos actuando como seres humanos que tienen la capacidad de darse cuenta de los valores. De esta manera los contactos con el grupo social y sus creaciones culturales, cuando logramos que sean vivencias reales y estimuladoras, se traducen de inmediato en la percepción de los valores y, por lo mismo, en la comprensión del significado de las creaciones culturales, quedando abierta la posibilidad para la crítica, la toma de posición, la innovación y la creación, según el Dr. Peñaloza. Es por ello que son propósitos de la educación la hominización, la socialización y la culturación del hombre.

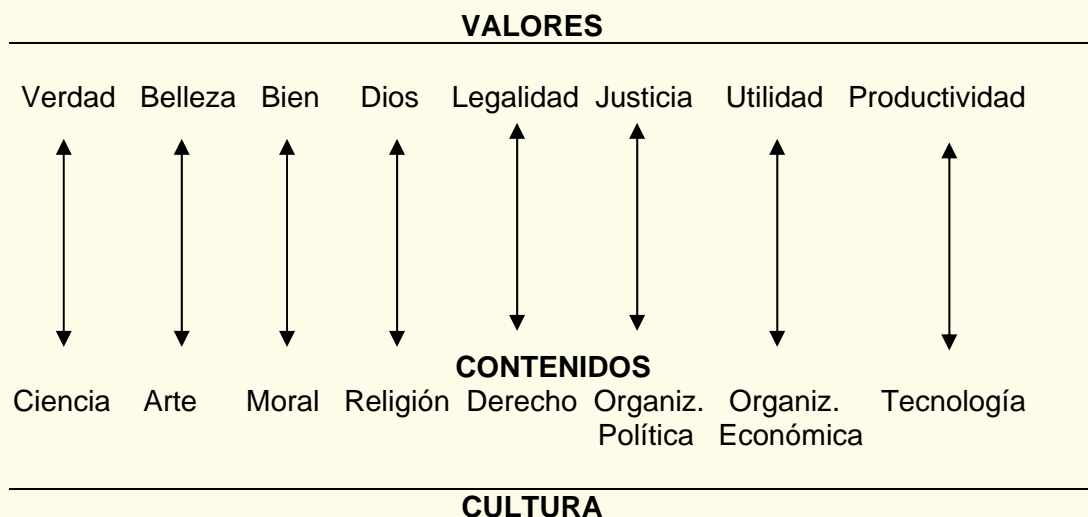
Estos propósitos pueden observarse en el siguiente esquema:



4. Contenidos Educativos

Peñaloza sostiene que la educación debe posibilitar en vivenciar actividades y experiencias con propósitos cognitivos, pero también sin finalidad cognitiva, con sentido axiológico diferente; por lo tanto, los contenidos educativos concretizan valores de naturaleza e intencionalidad diferentes, que deben ser tenidos en cuenta en su conjunto si aspiramos desarrollar una educación integral.

Para que un currículo sea integral debe tener los siguientes contenidos



La educación no se da sólo en el plano cognitivo sino que tiene una triple vertiente: desplegar las capacidades de cada ser humano; ponerlo en adecuada

relación con los demás seres humanos; y lograr que cada ser se impregne de la cultura que lo rodea.

Una educación saturada de contenidos cognitivos es mutiladora de los educandos, pues lo concibe (en el mejor de los casos) como descubridores de conocimientos. Sostiene Peñaloza que la educación no debe ser intelectualista y academizante sino una educación plena, en la que exista contacto con los conocimientos (esfera de la verdad científica), pero asimismo la oportunidad de entrar en contacto y vivenciar otras manifestaciones de la cultura, mediante una serie de actividades en las que los alumnos son los protagonistas y la especificidad de sus contenidos no es lo cognoscitivo.

Estos contenidos educativos para Peñaloza pueden dividirse en áreas que se encuentran interconectadas y que tienen funciones específicas en el proceso formativo de los estudiantes:

- a. El área de conocimientos, que brinda el saber de las disciplinas científicas que se estima pertinentes y que provee los conocimientos indispensables para el desarrollo cognitivo de los estudiantes.
- b. El área de capacitación para el trabajo que comprende aquellos aspectos de la cultura vinculados con la habilitación laboral u ocupacional de los educandos. Comprende procedimientos y técnicas relacionadas con la variedad de aspectos ocupacionales que los alumnos deberán adquirir.
- c. El área de actividades, que ofrece una serie de acciones organizadas que los alumnos deben realizar para alcanzar vivencias vinculadas a la vida, al desarrollo físico de los educandos y a aspectos no veritacionales de la cultura, tales como las actividades físico - corpóreas (de educación física), artísticas, religiosas, cívicas, morales y otras de tipo formativo.
- d. El área de consejería que brinda a los alumnos apoyo permanente desde el punto de vista personal y académico. Apoya el proceso formativo y psico - vocacional de los estudiantes.

Los contenidos educativos cognoscitivos tienen una naturaleza e intencionalidad educativa distinta de los no cognoscitivos y por lo tanto formas de aprender diferentes que demandan actitudes también diferentes. Al respecto nos dice Peñaloza que frente al aprendizaje del mundo tenemos dos actitudes: la óptica y la háptica. Por la actitud óptica queremos observar y captar lo más exactamente posible la realidad, captar sus fenómenos y propiedades tal cual son, al margen de nuestros prejuicios. Por la actitud háptica entramos en contacto con las cosas y los hechos, los palpamos, los vivimos, nos involucramos con ellos; no somos sólo contempladores.

Peñaloza en su conferencia sobre "Valores y Orientaciones en la Universidad" (2001) nos dice lo siguiente, que permite distinguir los contenidos ópticos y hápticos y la forma como podemos promover el aprendizaje de los mismos: "Hay aprendizaje óptico en nuestros alumnos cuando logramos que ellos asuman la actitud óptica y busquen o detecten en la realidad sus rasgos característicos. Hay aprendizaje háptico en nuestros alumnos cuando los sumergimos en situaciones en que pueden actuar, hacer y vivir los valores existentes en esas situaciones. Vale decir, si se trata de la pintura, no darles lecciones de pintura (esto es óptico), sino hacer que pinten (esto es lo háptico); si se trata de teatro, no darle lecciones sobre teatro, sino que hagan teatro; y así con cualquier forma de arte. Como ha dicho Pavarotti, con humor un tanto grueso, con respecto a la música: "Querer enseñar música por solfeo es como aprender a hacer el amor por teléfono". Si pasamos al dominio de lo ético, prácticamente nada se logra con lecciones (esto es lo óptico), sino con actividades comunitarias, en las

cuales los alumnos van a las comunidades, no a estudiarlas, sino a servir las. Allí perciben, mejor aún, viven sus carencias y realizan acciones para amenguarlas y paulatinamente se crea en ellos un compromiso ético para con el prójimo (esto es háptico). Si entramos en el campo de lo técnico, si bien, como hemos manifestado, la parte que consiste en conocimientos se aprende ópticamente, la parte que posee de lo no cognoscitivo, esto es, las acciones de las profesiones y de las artesanías, tienen que aprenderse de manera háptica. Un estudiante de medicina, por ejemplo, aprende a suturar, no por lecciones, sino suturando. Un alumno de arquitectura aprende a planear edificios, diseñándolos bajo la supervisión del profesor, y participando además en la construcción de los mismos". En suma, los conocimientos y el valor de la verdad se aprenden ópticamente; todo lo no cognoscitivo, los valores no veritacionales, se aprenden hápticamente.

5. SUJETOS DE LA EDUCACIÓN.-

a. **El Educando.** Para Peñaloza, el educando es el sujeto inmediato del esfuerzo del maestro y por ello el sistema educativo debe reposar en su conocimiento y desarrollo integral. En este proceso de desarrollo señala los siguientes aspectos del currículo que han de ser aprendidos por los educandos en creciente orden de creatividad, comenzando por los más mecánicos: hábitos motores (limpieza, orden, descanso, comidas, fórmulas de cortesía, etc.), asociaciones nemónicas, lectura globalizada (en sus diversas variantes, frases completas, palabras, mientras se halla en su primera fase), destrezas (adquisición que se hace mediante el condicionamiento de conductas), información para ser retenida (hechas voluntariamente y con el propósito de reproducir su contenido en el futuro), regularidades que hay que percibir (los educandos son llevados a reconocer determinadas estructuras que se repiten en el material a aprender), formación de conceptos (el sujeto construye un esquema genérico de propiedades comunes a los objetos o fenómenos de los que ha tenido información o experiencia y que se estima que son propiedades que los tipifican. La constitución de ese esquema genérico es la formación de un concepto), aprendizaje de relaciones (aprehender relaciones es el fundamento para entender los enlaces causales, para efectuar análisis y síntesis, para imaginar y crear en general), actitud inquisitiva (actitud espontánea por conocer, experimentar, etc.), valoración ética, artística, religiosa, política, jurídica, económica, tecnológica, etc., (tomar conciencia de los valores y hacerlos realidad), convivencia en el grupo social (convivir, aprender a reconocer a cada uno de los demás un fin válido por sí mismo e impartir a todos nuestros actos un consiguiente sentido de respeto por cada ser humano), realización de lo ideado (ejercitación de la acción, consolidar su voluntad y capacidad de decisión), autonomía del ser (alcanzar en la vida una posición autónoma y no heterónoma), identidad cultural (lo nuestro). Todos estos aspectos llevan a que el educando sea completa, equilibrada, espontánea, creativa, autónoma, que sepa aceptar lo nuestro y transformarlo.

Peñaloza sostiene que el educando debe participar activamente y en forma protagónica en el proceso educativo.

b. El Educador

Pocos maestros y teóricos de la educación han abordado con tanta vehemencia, amplitud y profundidad el tema de la concepción, función y formación del educador como el Dr. Walter Peñaloza; quizás ninguno como él

ha dedicado tanto tiempo de su vida a tan importante labor. En este campo Peñaloza no fue sólo un teórico sino que fue el ideólogo y conductor de una de las experiencias más valiosas que tuvo el Perú: la formación de maestros en la Escuela Normal Superior "Enrique Guzmán y Valle" La Cantuta. Institución, convertida en universidad, que hasta ahora forma maestros, impregnada de una filosofía y praxis cuyos sustentos teóricos, doctrinarios y pedagógicos se encuentran en el pensamiento y obra de este insigne educador. Peñaloza concibió la formación de maestros en forma integral y sin hacer discriminaciones si eran de educación primaria, secundaria o técnica. Consideró que el maestro debería ser formado integralmente para que pueda actuar con compromiso, eficiencia y eficacia en una educación cuyo fin era formar integralmente al hombre como persona, como ser social y como agente promotor de su cultura.

Concibió al maestro como aquel profesional formado en sus dimensiones biológica, psicológica, social y espiritual, que entendía que la educación además de ser considerada como ciencia y como técnica era también filosofía y arte y que por lo tanto su formación no podía descuidar ninguno de estos aspectos.

Sostenía que **"nadie le podrá quitar a la educación su naturaleza auténtica de arte y al maestro su carácter de artista"**. "Lo que hace el maestro tiene como propósito causar un impacto profundo en el alma del niño, del joven o del adulto. Su finalidad es que el alumno se transforme. Por lo tanto, en **el maestro hay tanto de actor como de creador**. El maestro es, por consiguiente, mucho más que el artista reiterativo (...) Es más bien el artista creador, porque no solamente recrea lo que dice, sino que en cada nuevo acto de labor con los educandos está creando para ellos y en cierto modo, creándolos a ellos mismos"

Su experiencia de formación integral de los maestros partió de su convicción de que la educación debía tener como fin formar integralmente al educando para lograr que éste se desarrolle como persona, como ser social, como partícipe y promotor de su cultura; y para ello concibió como piedra angular "el currículo integral" concepción genuina que defendió a lo largo de toda su vida y que se llegó a plasmar en la experiencia de reforma educativa de los años setenta y mucho antes en su experiencia de formación de maestros de La Cantuta, lo cual relata con brillantez asombrosa en su obra "La Cantuta. Una Experiencia en Educación". El currículo integral contribuyó a rescatar la figura del maestro educador y se contrapuso a la figura del maestro meramente enseñante. Los futuros maestros debían recibir y explorar conocimientos, incorporar receptiva y creadoramente el mundo de lo cultural, vivir experiencias no cognoscitivas, efectuar numerosas y consistentes prácticas profesionales que le posibiliten alcanzar destrezas en el ejercicio docente, y, alcanzar dentro de lo posible un armónico desarrollo de sus capacidades interiores, mediante el apoyo de la consejería; "quedaban preparados a través de una experiencia viva de varios años, para actuar más tarde ante los niños y jóvenes a su cargo en todas esas áreas, vale decir para impulsar, a su turno, un currículo integral en su trabajo con esos niños y adolescentes"

En la parte pertinente de los "Medios de la Educación" retomaremos aspectos de esta concepción de "currículo integral" que abordó las áreas de conocimientos, las actividades no cognoscitivas, las prácticas profesionales y la consejería. Para Peñaloza el educador es aquél que "debe tener la habilidad y espíritu profundo para promover la autonomía y el sentido de libertad de los niños, jóvenes y adultos; para despertar y desarrollar en ellos sus capacidades

de observación, reflexión y análisis; para llevarlos a la comprensión de los valores; estimularlos a la noción de solidaridad, y a la toma de conciencia y comprensión cultural circundante (arte, religión, tecnología, moral, etc.), seguida de la toma de posición ante dicho mundo y, si es posible, de la acción creadora. Por eso, únicamente el que arme integralidad en su formación puede transportar esa integralidad a sus futuros alumnos. Quien no tiene la vivencia de la formación integral, no puede brindarla a nadie, en realidad no sabe siquiera lo que es, no tiene idea de su existencia".

El maestro es el gran mediador de este proceso educativo. En tal virtud su verdadero papel es el que los educandos alcancen el contacto con los valores, lo cual es imposible si el mismo profesor no posee amplia comprensión de dichos valores y de las creaciones culturales de los hombres. De allí que la dimensión axiológica (orientación a valores) y la comprensión del mundo cultural en la formación de los maestros resulten decisivas. Estos son los pilares insustituibles de su verdadera preparación como futuro educador, manifiesta Peñaloza.

c. La Comunidad

Walter Peñaloza atribuye a la comunidad un rol importante en la formación del educando. La familia y las instituciones sociales en general influyen significativamente en la educación de los niños y jóvenes. La educación inicial de 0 a 5 años que él propuso en la reforma educativa de la década de 1970, consideró un rol protagónico a los padres y madres de familia puesto que es en los primeros años de vida donde se sientan las bases del desarrollo bio - psico - social y espiritual de los educandos. La educación debía ser un proceso que compromete a toda la sociedad en su conjunto. Los padres y los maestros deben buscar que el niño, el adolescente y el joven logren el equilibrio interior de sus cuerpos y de sus espíritus, la autonomía y libertad necesarias; deben lograr impulsar en los hombres y mujeres las actitudes reflexivas y de análisis, el estudio crítico y objetivo, la toma de posición frente al mundo, el sentido de responsabilidad y despertar en ellos la percepción de los valores y la creatividad. El contacto con otros seres humanos, comenzando con los padres y con la propia familia, enriquece y estimula la vida psíquica y espiritual de cada individuo.

Esta relación educando - familia constituye un proceso de socialización que no es un acto meramente mecánico sino que implica un acto de amor y un estímulo permanente de los mayores que incentivan al educando a formarse, promoviendo el sentido de solidaridad con los otros seres humanos. De allí la importancia que tiene tanto en la educación espontánea como en la educación sistemática las acciones de la familia, del grupo humano inmediato y de la sociedad en general. Del pensamiento de Peñaloza se desprende que la socialización no ocurre plenamente, y con sentido, al margen de la captación de las creaciones culturales y requiere del despliegue en el educando de su libertad, autonomía, creatividad y de su descubrimiento de los valores; por eso la culturación no es posible sino dentro del grupo social. La educación como fenómeno social que busca la socialización y culturación del educando es por tanto también un proceso de ingreso a la cultura, de vivencia de ella y de acción creativa dentro de ella.

6. LOS MEDIOS DE LA EDUCACIÓN.-

La propuesta educativa de Peñaloza además de formular una concepción de educación integral vinculada en forma coherente y pertinente con los contenidos que deberían ser considerados en función de los fines propuestos, regida asimismo por valores que deberían orientar la educación, planteó los medios educativos necesarios, insistiendo tercamente en que ellos debían de ser coherentes con la intencionalidad educativa propuesta. De allí su posición frente a la tecnología educativa que se aplicó en la década de 1970 y que según él pudo haber generado distorsiones en las estrategias metodológicas, en la planificación y en la evaluación educativa, al aplicarse sin las filtraciones y las adecuaciones del caso; se refería Peñaloza a lo que fue la aplicación de la tecnología educativa sistemática muy en boga en la aludida época.

La crítica realizada por Peñaloza posibilitó algunos cambios en el uso de la tecnología educativa; sin embargo, al parecer, los cambios realizados no tuvieron la magnitud suficiente que hiciera variar su posición crítica frente a dicha tecnología. Peñaloza considera "la tecnología educativa como la aplicación de principios científicos y procedimientos prácticos para llevar a la realidad una determinada concepción de educación, una determinada idea". Afirma que "donde haya habido educación tiene que haber habido alguna tecnología". Y reitera que "siempre ha habido y tendrá que haberla. Urge por tanto reconocerla para que no se juzgue que la tecnología educativa es innecesaria o puede ser puesta de lado o puede ser convertida en inexistente". Lo que es pertinente tener en cuenta, según Peñaloza, es que toda tecnología educativa plasma una idea pero dentro de un marco de intencionalidad o significación que es necesario conocer para tomar una decisión respecto a ella y a su posibilidad de uso.

La tecnología educativa es para Peñaloza un conjunto de procedimientos para resolver el problema de la educación y ostenta varios niveles que deben ser tenidos en cuenta, y sobre los cuales nos brinda detalles en su obra "Tecnología Educativa":

Primer nivel: El currículum.

Segundo nivel: Metodología de los bloques curriculares.

Tercer nivel: Instrumentos Auxiliares del trabajo educativo.

Cuarto nivel: Sistema de Aprendizaje.

Quinto nivel: Evaluación.

El primer nivel es fundamental porque plasma la concepción educativa; el segundo, tercer y cuarto niveles se subordinan al primero; sin embargo, considera que el primer nivel ha sido desplazado en su importancia privilegiando el segundo nivel.

La construcción del currículo es el verdadero punto de partida de todo trabajo en tecnología educativa y aquí hay que considerar que en el trabajo curricular hay un conjunto de experiencias cuyo propósito es cognoscitivo (caso de la física, matemática, biología, etc.) pero también deben de considerarse otras experiencias cuya teleología no es cognoscitiva como por ejemplo las relacionadas con el arte en el que más que preocuparnos por la teoría sobre el arte lo que interesa es crear vivencias artísticas y "abrir la conciencia de los educandos a la comprensión de la belleza". Se encuentran también en esta línea de experiencias la educación física y la educación religiosa, entre otras.

La capacitación para el trabajo, con su propósito de adquirir destrezas, y la orientación del educando, constituyen otros componentes del currículo que no deben soslayarse porque importan para la formación de los estudiantes y porque el maestro es, por naturaleza, un orientador y un guía del educando.

La concepción de educación propuesta por Peñaloza en la Reforma Educativa de los años 70 fue en gran medida planteada muchos años antes a mediados de la década de los cincuenta y durante la década del sesenta en la Escuela Normal Superior ubicada en La Cantuta - Chosica, donde sirvió de base para proponer toda una concepción de formación de maestros que fue plasmada en generaciones de profesores que laboraron luego a lo largo y ancho del país. Es en la Escuela Normal Superior de La Cantuta donde puso en práctica esta concepción de educación y donde concibió y aplicó uno de los medios más importantes de la educación: el currículo integral; instrumento de previsión fundamental para formar el maestro que contribuya luego a formar integralmente al educando. Esta concepción de currículo integral fue expresada años después en la Ley General de Educación N° 19326 y aplicada en todo el país luego de un proceso de reentrenamiento docente en el que jugaron un papel importante los Entrenadores de la Reforma de la Educación; 420 profesores seleccionados de entre los docentes de todo el país, que se convirtieron en los paladines de dicha reforma llevándola a todo el país a través del reentrenamiento docente.

Veamos algunos aspectos importantes que nos plantea el currículo integral en la formación del profesorado, lo cual fue aplicado en la Escuela Normal Superior "Enrique Guzmán y Valle" y algunas décadas después en la Universidad de Zulia (Venezuela):

- a) Área de conocimientos. Peñaloza plantea que la formación en esta área debe ser a través de experiencias cognoscitivas, no mediante la mera exposición de contenidos realizada por el profesor. Debe posibilitar el contacto de los educandos con los hechos y objetos del conocimiento, para que los descubran, aprehendan y analicen, (este proceso es centrífugo: brota del interior de la persona y se lanza sobre la realidad). Por tal motivo se debe considerar cursos antropocéntricos: materias que muestren la situación del hombre en relación con el mundo físico, biológico y social y ante la totalidad del ser, así como frente al continente en que le ha tocado vivir y a su país. La propuesta de contenidos de Walter Peñaloza en la Universidad de Zulia comprende: problemática humana de la comunicación; problemática ecológica, científica y tecnológica; problemática histórico - antropocéntrica y problemática epistemológica. También se debe tener en cuenta los cursos de autorreflexión, que se dirigen a examinar ciertos actos humanos o bien la vida toda del hombre: acto de estudiar y aprender, métodos de aprendizaje; acto del pensar: lógica; conocer: teoría del conocimiento; vida global y cotidiana: cursos de carácter psicológico. Y, por último, cursos comunicacionales: uso de la lengua propia, lenguas extranjeras, matemática, computación.
- b) Actividades no cognoscitivas: En esta área los futuros maestros no van a recibir lecciones y por ello no se habla de materias, ni de cursos, ni de asignaturas, sino de actividades. Por lo tanto, es entrar en contacto con los demás valores que importan a los seres humanos en general y a cada cultura en particular (belleza, justicia, bien, civismo, la idea del ser supremo, la legalidad, la persona humana en cuanto fin).
- c) Prácticas profesionales: estas prácticas proveen casos y situaciones reales propias de la carrera que se ha escogido con la finalidad que los futuros maestros aprendan a detectarlos, reconocerlos y manejarlos en forma satisfactoria. Estas prácticas poseen carácter global e integrador: para llevarlas a cabo los futuros maestros se verán obligados a movilizar la teoría y la práctica que han obtenido en diversas asignaturas y a aprender a seleccionar lo que de veras resulta aplicable al caso que están enfrentando.

- d) **Consejería:** Con esta área se busca lograr la adecuación de los futuros maestros a la naturaleza de la formación universitaria en sus diversas etapas, pues cada una ostenta sus propias exigencias y responsabilidades; la consejería da soporte al futuro maestro en sus trabas y problemas de aprendizaje; y promueve su avance hacia una personalidad ecuánime y plena. Todo esto influye en buscar el equilibrio interior de los alumnos, cimiento sólido para su buena formación y para el inicio de su ejercicio profesional después de graduarse.

Generaciones de maestros fueron formados con esta concepción de currículo en el Perú y en Venezuela y sus aportes en la educación están todavía por ser sistematizados.

7. JUICIO CRÍTICO.-

Muchos son los aportes que Walter Peñaloza ha brindado a la educación del país y no cabe duda que éstos han rebasado las fronteras de nuestra patria. La valía de cada uno de ellos es hasta hoy reconocida y es muy difícil de sintetizar en pocas líneas puesto que ya se viene escribiendo muchas páginas al respecto.

Entre sus principales aportes podemos señalar los siguientes:

- a. Propuso una concepción de educación comprometida con el hombre y con su formación integral, es una propuesta educativa medieval y escolástica.
- b. Sostuvo que la educación como proceso busca la formación integral del ser humano y cumple tres acciones importantes: permite el desarrollo de la persona, la relación con el grupo humano, y la incorporación de la cultura. La educación, en su propuesta, tiene por finalidad la hominización, la socialización y la culturización del ser humano.
- c. Planteó que la educación como proceso de socialización es necesariamente una acción de interrelación social que genera una adecuada relación entre los seres humanos y que por lo tanto el hombre no puede vivir aislado.
- d. Expresó asimismo que la captación de valores y el deseo de plasmarlos en la realidad es lo que conduce a la cultura, la cual a través de la educación es incorporada por el hombre en su acervo nacional y universal.
- e. Fue el primero que formuló y puso en práctica en el país y probablemente en toda Latinoamérica una concepción de educación centrada en valores que fuera coherente con el fin de formar integralmente a la persona humana.

Su visión de integralidad de la educación estuvo estrechamente vinculada con la percepción, captación y concreción de los valores prevalentes de la sociedad, cuidando no privilegiar de manera excluyente algunos pocos de ellos. Afirma que no sólo es importante el valor de la verdad, que se concretiza en la ciencia, sino que también lo son los valores estético, ético, cívico, físico - corpóreo, religioso, el valor de lo útil, expresado en el trabajo, y, otros, que en su conjunto cubren esa dimensión de integralidad.

- f. Estructuró su teoría educativa y la validó con singular éxito en la formación de profesores en La Cantuta, desde la década de 1950, dejando su imborrable sello en muchas generaciones de maestros.

Esa concepción de educación en valores orientada a formar integralmente al hombre se convirtió en el emblema de La Cantuta, expresado en el lema: "Hominen Uti hominen educare oportet". Peñaloza sabía que estando la educación al servicio del hombre uno de sus fines debía ser la formación integral de la persona humana y que ello implicaba concretizar un conjunto de valores prevalentes en la cultura del país a través de contenidos cognoscitivos, no cognoscitivos, de capacitación para el trabajo y de asesoría y

orientación del educando. Una educación que no sólo debía privilegiar la concreción del valor de la verdad que se expresaba en el saber científico, sino que en igual medida debía dar importancia a otros valores.

Entendió Peñaloza que para poder materializar esta concepción de la educación debía concebirse y estructurarse un currículo integral y comprendió también que un prerrequisito fundamental para viabilizarla era formar maestros integralmente. La Escuela Normal Superior de La Cantuta fue toda una experiencia en educación.

- g. La Reforma Educativa de los años 70 constituye otra concreción del pensamiento del Dr. Peñaloza. Lo expresado en gran parte de la ley de educación del año 1972 es la manifestación genuina de su pensamiento, plasmado luego por un gran número de sus compañeros de trabajo y exalumnos de La Cantuta. Un sector importante de quienes condujeron e hicieron posible esta reforma fueron egresados de la Cantuta: Muchos de ellos actuaron como funcionarios y Entrenadores de la Reforma Educativa. Tuve en esa experiencia el alto honor de ser Entrenador de la Reforma Educativa en las ciudades de Trujillo y Lima, y luego funcionario en distintos lugares del país.
- h. Sus aportes en la Reforma Educativa de los años 70 del siglo pasado, son realmente significativos y deberían ser tenidos en cuenta. *Destacan entre ellos:*
 - La Educación Inicial, como base y primer nivel del sistema educativo, formando integralmente al niño desde los 0 a los 5 años. El Perú fue el primer país que planteó esta concepción de Educación Inicial.
 - La concepción de una Educación Básica igual para todos, que no diferenciara peyorativamente la formación secundaria técnica de la secundaria común.
 - El primer ciclo de la Educación Superior, para todos los egresados de la Educación Básica y que de manera sui géneris formaba bachilleres profesionales, aptos para incursionar en el mundo del trabajo.
 - El Currículo Integral, como medio fundamental para hacer viable la concepción de una educación integral; cubriendo las áreas de conocimientos, actividades no cognoscitivas, la capacitación para el trabajo y la orientación y consejería del educando.
- i. Planteó una concepción de tecnología educativa como conjunto de medios de diverso tipo utilizados por los educadores para atender las necesidades del proceso educativo y la solución de los problemas que se le presentasen. Tecnología que comprendía niveles desde la configuración y estructuración del currículo hasta la evaluación.
- j. Llevó a la práctica una genuina concepción de formación del profesorado, coherente con su concepción de educación integral y buscando elevar la formación del magisterio al nivel universitario. Configuró toda una filosofía para su formación, que hoy se conoce como la "Doctrina Cantuta", la cual concretiza la expresión que reza en el logo de la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle": "Educar al hombre en todo cuanto tiene de hombre".
- k. Peñaloza es sin duda una de las instituciones vivientes de la Educación Nacional, cuyos aportes deberían ser tenidos en cuenta en las innovaciones que actualmente se vienen implementando en la educación nacional.

PENSAMIENTO EDUCATIVO DE GERMÁN CARO RÍOS

1. REFERENCIA BIOGRÁFICA (1905 – 1971).-

Germán Caro Ríos, es uno de los pedagogos esclarecido que ha experimentado las Escuelas de Estudio y trabajo en Coeducación, a partir de la segunda mitad del siglo XX, que muchos educadores de la vida pública relacionado con el Ministerio de Educación, no toman en cuenta, ni siquiera hacen referencia, por cuanto es un luchador social y dentro de su vida profesional ha formulado una orientación pedagógica titulado “Escuela de Estudio y Trabajo”.

Germán Caro Ríos, en el movimiento magisterial, es conocido por su absoluta fidelidad, al principio clasista y su lucha tenaz y constante, durante más de cuarenta años, contra el mutualismo, el sindicalismo libre, el sindicalismo reformista y el sindicalismo corporativo.

Desde los principios de la década del 30, siguiendo las enseñanzas de Mariátegui, labora por la constitución del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza, - sin distinción de niveles y basado en el centralismo democrático- hasta 1971 en que impulsa el proceso de reconstitución de los sindicatos magisteriales de Primaria, Secundaria, Técnica y Educación Física que dan paso, nuevamente a la organización sindical sin distinción de niveles, adoptando el carácter de sindicatos únicos (SUTE)

Finalmente, contribuyó con la elaboración de los fundamentos ideológico – político del SUTEP, materializado en el lema, emblema, principios y programas que le sustentan actualmente.

La comunidad de Huayupampa, zona norte de Canta, conoce su perseverante labor por elevar el nivel económico, social y cultural del pueblo. Con su decisiva contribución, Huayupampa salió del atraso y se convirtió en una comunidad próspera, con modernos instrumentos de trabajo, técnicas avanzadas en la agricultura, carretera, medios de transporte comunal, agua potable y alumbrado eléctrico. Asimismo se convirtió en un pueblo con educación democrática y avanzada, pues desde el año 40 se practica la coeducación y el sistema escolar de estudio y trabajo. La mujer no sufre la discriminación social, no hay niños en edad escolar que no asisten a la escuela y el analfabetismo ha desaparecido. Huayupampa, es pues, testimonio de una gran obra. Con plena razón, los pobladores afirman que hablar de Huayupampa es hablar de Germán Caro Ríos.

El distinguido maestro Caro, cumplió su rol de educador y luchador social, transformando su comunidad añorado en un pueblo progresista, donde sistematizó sus experiencias hasta elevar al nivel de la teoría, no porque fuera un ser predestinado, sino porque siguiendo el camino de Mariátegui fue un ser “pensante y operante” que se esforzó no sólo por interpretar su realidad sino por transformarla.

Los planteamientos pedagógicos demuestran de cómo la escuela sirve a la comunidad y viceversa, en un medio donde no se desarrolla aún el antagonismo de clase. Sin la escuela, la comunidad no hubiera su adelanto económico, social y cultural.

Sus planteamientos pedagógicos nos demuestran la característica del hombre nuevo y el trabajo disciplinado. No trabajar para el reconocimiento o el aplauso, sino como una obligación de clase, cumplir bien nuestro compromiso con los niños y el pueblo⁵³.

⁵³ CARO RÍOS, Germán. La Escuela de Estudio y Trabajo. Edit. Pedagógica “ASENCIOS” - Lima

2. CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN.-

Germán Caro Ríos, como uno de los pedagogos de los tiempos de la lucha sindical, seguidor de la línea de Mariátegui y su pensamiento coherente con la ciencia pedagógica científica, conceptúa a la Educación: como una ciencia que trata de las leyes que rigen la transmisión y el perfeccionamiento de la herencia cultural acumulada por la humanidad desde sus orígenes, de generación en generación.

Asimismo, se planteó con tanta claridad que nuestra educación para qué clase de comunidad estaba diseñada desde el Ministerio de Educación, y como todo maestro creativo y estudioso debe adecuar a la medida de sus posibilidades a la situación real y necesidades del pueblo donde le tocó desempeñarse. Allí está la Comunidad de Huayupampa, donde ha experimentado su Proyecto Educativo de la "Escuela y Trabajo"

Por otro lado debemos señalar que le tocó vivir, en un momento de que nuestra educación era elitista y separatista, herencia educacional de la colonia y España medieval, donde estudiaban niños y niñas por separado, donde justamente inició su proyecto educativo, con el título de "La Escuela de Estudio y Trabajo en Coeducación", por los años de la década del 50 del siglo pasado.

Tenemos una experiencia vivida en Ayacucho, hasta la reapertura de la UNSCH, por los años de la década del 60, cuando por primera vez en Ayacucho, los Planteles de Aplicación Guaman Poma de Ayala, abre sus puertas para la educación de niños y niñas en el sistema coeducativo, pusieron gritos al cielo, por cuanto la educación debía ser por separados, como hasta ahora sigue funcionando en algunos Centros Educativos, como "Nuestra Señora de Fátima", "Nuestra Señora de las Mercedes" "San Juan Bosco", "María Auxiliadora" y "Nueve de Diciembre".

La concepción neotomista de la educación en Ayacucho se ha profundizado más aún, después de los problemas socio políticos de la década del 80, se han centralizado todas las sectas religiosas en la ciudad de Huamanga, entre ellos: Mormones, adventistas, anglicanos, Israelitas, evangélicos de todo tipo, además de los cristianos apostólicos romanos, divididos en moderados y radicales (Opus Dei)

3. PLANTEAMIENTOS PEDAGÓGICOS.-

Los planteamientos teóricos de la Escuela de Estudio y Trabajo, están señaladas en los siguientes aspectos:

- a. Relación entre la teoría y la práctica, que plantea teniendo en cuenta, que la "experiencia es la madre de la ciencia" que encierra una frase incontrovertible de la práctica social.

Los hombres en su afán de dominar la naturaleza, desde los comienzos de su historia han ido descubriendo, las propiedades, el origen y la esencia de las cosas y, al mismo tiempo, aprendiendo a transformarlas de cosas inservibles en útiles a la sociedad.

La misma necesidad de someter a la naturaleza unió a los hombres y creó la sociedad; de esta necesaria unión tanto más exigente en el periodo inicial de la historia, nació el lenguaje, la religión, el cálculo, etc.

No hay conocimiento científico ni práctica, ni elemento técnico que no haya nacido del trabajo productivo social.

Esta misma lucha por el dominio de la naturaleza, enriqueció y enriquece las facultades intelectuales del hombre, perfecciona sus técnicas de trabajo, forma su carácter, su voluntad y sus sentimientos, dándole conciencia de su poder físico y mental.

Existe, en consecuencia, una íntima dependencia entre el trabajo y el estudio, entre la teoría y la práctica, mientras el trabajo crea la ciencia y la técnica, los conocimientos perfeccionan, acrecientan y enriquecen el rendimiento de las actividades productivas,

4. FUNDAMENTO PSICOLÓGICO.-

El desarrollo de los conocimientos humanos se opera inseparablemente de su desarrollo histórico social, que camina de la ignorancia a la sapiencia, de los conocimientos imperfectos a los conocimientos cada vez más perfectos, pero nunca acabados. Cada operación cognoscitiva es, de otro lado, todo un proceso con muchas fases diferentes conexas, que empieza con el contacto activo con los objetos y fenómenos que los sistemas periféricos del sistema nervioso los transforman en sensaciones, que en seguida es percepción, luego de representación y por fin conocimiento abstracto; operación que resulta tanto más intensa y permanente cuanto más directa e interesante y variada sea el contacto con el objeto, "signalizador" (Los reflejos condicionados de Pavlov)

Las incidencias del trabajo, cultivan la memoria o capacidad retentiva del cerebro, lo mismo que el carácter y la voluntad se forman frente a los problemas del trabajo. Se forman además los hábitos y destrezas. Es muy importante caracterizar la naturaleza de los fenómenos de la conciencia, pues de la concepción que se tenga de su esencia se determinarán los métodos, los procedimientos y los sistemas de enseñanza. La teoría de que las ideas son el reflejo del mundo real determina, forzosamente, el empleo de métodos activos e intuitivos, la tesis contraria, de que las cosas son el reflejo de las ideas, determina los métodos pasivos y memorísticos.

5. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS.-

- a. La formación Integral de los Educandos.- Todo sistema de Educación Moderna, acepta, como función de la enseñanza, atender la educación integral de los educandos que comprenden la educación intelectual, politécnica, física, artística y moral.

Suele suceder, sin embargo, que tan hermosa tesis de Educación Nueva se entiende como atender y dar sus diversos aspectos de la educación como asuntos separados e independientes, como el desarrollo psíquico, físico y moral se cumplieran aisladamente.

La Educación Integral significa, por un lado, que se atienda al desarrollo armónico del niño como individuo, que se haga corresponder su desarrollo psíquico con el somático: a cada edad cronológica corresponde una edad mental específica; por otro lado, significa que se cuide de la formación intelectual, politécnica, sentimental y física, que lo capacite para incorporarse como un miembro útil de la sociedad y que sea capaz de no sentirse frustrado en ningún caso, que se halle con posibilidad de emprender cualquier camino de trabajo o de estudio.

Tanto el primer objetivo, como el segundo se cumplen natural y eficazmente en las actividades productivas, que constituye el ambiente socializador por excelencia porque por fuerza se tiene que desarrollar

organizadamente: No hay trabajo, por pequeño que sea, que no implique un esfuerzo físico y mental y un régimen de organización al llevarlo a cabo.

- b. La asimilación Activo de los conocimientos.- En las Escuelas Modernas se aplica, con más o menos amplitud, el principio de "Aprender haciendo", es decir que se debe estudiar operando directamente con las cosas y los fenómenos objeto de estudio, para que la asimilación de los conocimientos sea activa, sólida y permanente.

Como el fin esencial de la enseñanza es transmitir a los jóvenes generaciones, la herencia cultural acumulado por la humanidad a través del tiempo y como dicho tesoro consiste en un cúmulo de capacidades y experiencias adquiridas en la vida del trabajo productivo, en la escuela, haciendo una recapitulación condensada de este desarrollo, ha de transmitirse esta herencia utilizado por los mismos medios que la engendraron: El trabajo productivo y demás actividades prácticas: Excursiones, Festivales, conservación y mejoramiento del local y del mobiliario, de los jardines, Etc.

- c. La Sistematización y graduación de aprendizajes.- La sistematización del aprendizaje implica un proceso continuado y la graduación y dosificación, con relación a la capacidad física y mental del niño.

Ningún procedimiento resulta más adecuado para poner en práctica esta concepción teórica de la educación, que el trabajo.

Todo trabajo implica un proceso que va de lo imperfecto a lo perfecto, de lo sencillo a lo complejo; significa ordenamiento de cosas y de personas. Para cada trabajo se distribuyen los maestros y los alumnos. Todo trabajo además, tiene una serie de bases que se encadenan y se complementan, que despierta en los que lo ejecutan conciencia de proceso y de transformación cuantitativa y cualitativa de las cosas y de las relaciones del hombre con las cosas y con los demás hombres.

Así, el trabajo contribuye al ordenamiento y sistematización de los objetos de la vida social y del pensamiento.

El trabajo en las escuelas y trabajo facilita la sistematización, afianzamiento y comprobación práctica de los conocimientos aprendidos.

- d. La Disciplina Consciente y Natural.- La disciplina es orden, es medida de seguridad y de eficacia para el trabajo y el estudio. En las escuelas de estudio y trabajo, la disciplina surge como una necesidad natural y consciente. Es una conducta inherente al desarrollo de las actividades. No es producto de la consigna, ni de la imposición. Es disciplina activa y armónica que hace el trabajo ameno y liviano.

6. EL SISTEMA COEDUCACIONAL DE LA ENSEÑANZA.-

La verdad o falsedad de un sistema educacional de toda forma de saber, o de toda forma de consciencia social, se comprueba en la práctica, por su rendimiento en bien o en daño de la sociedad.

- a. Efectos de la enseñanza por sexos separados.

Si balaceamos los efectos escolares, morales, espirituales y cívicos de la enseñanza por sexos separados, se constata que es factor, y no en pequeña medida del abultado porcentaje de analfabetismo en el sector femenino de la población nacional.

Pero el efecto de tal sistema no se mide solamente por la cantidad de analfabetos que, al fin a cabo, es un fenómeno enteramente físico, cuantitativo. LA enseñanza por sexos separados coopera en escala decisiva en

la deformación de la conciencia juvenil de ambos sexos frustraciones de carácter emocional o mental, moral y social de la gente.

- b. La Educación Diferenciada por Sexos y las desviaciones de la conciencia infantil.

Las pasiones irreflexivas y morbosas tienen su origen en gran medida en la educación diferenciada por sexos. Como si se tratará de seres que van a formar sociedades diferentes, la educación se imparte comúnmente, por separado, a niños y niñas desde cuando aún no tienen conciencia de sexo, las inhibe y hace lo que este instinto natural un asunto o vicio secreto, con todas las implicancias de una falta de orientación en cuanto a su normal desarrollo. El problema sexual no diferiría mucho de los demás de la fisiología humana, sino se hubiera creado entorno a el un cúmulo de prejuicios que ha hecho de la cuestión sexual una verdadera tragedia social.

- c. La educación sexual. Cuando de educación se habla, se trata como de algo especial, misterioso, difícil, fuera del alcance común de los educadores. Es posible que haya educadores que no sepan abordarla, como hay maestros que, si bien conocen la materia que enseñan, no la saben expresar no desarrollar con eficacia. Pero en si la educación sexual solo es problema en cuanto a las desviaciones que se producen en los niños por influencia del hogar y la sociedad. Pero en su ambiente natural, de convivencia entre niños y niñas, de maestros y maestras, de hermanos y hermanas, de compañeros y compañeras, en coeducación, la naturaleza sexual de los niños se desenvuelve normalmente sin interrogantes, sin dudas sobre su propia naturaleza y sus propias posibilidades, borrando, de por si, los conceptos de separación y de antagonismo de varones y mujeres, que son los sentimientos que más daño hacen a la unidad del hogar y la sociedad.

La educación sexual no puede tratarse como un caso especial, como algo teológico, sujeto a una didáctica rebuscada. Debe empezarse por hacer conocer a niños y niñas la anatomía y fisiología de todos sus órganos y la verdad sobre el fenómeno de la reproducción, sin misterio, sin afectación que despierten suspicacias. De lo demás se encarga la organización correcta de la clase, con la participación irrestricta de niñas y niños en todas las actividades, desde el aseo del aula al gobierno de la clase y de la escuela. Tal forma de vida enseña, sin formalismo, que la vida social es cooperación, que la solución de sus problemas compete por igual a hombres y mujeres y que no hay diferencias de posibilidades físicas ni mentales, ni de voluntad ni carácter por sexos, que seres de ambos sexos pueden desempeñar sin exclusión todas las actividades económicas sociales y políticas.

La educación sexual más que todo es un problema de ambiente y no de métodos especiales. Todo maestro y toda maestra conocen por experiencia propia los problemas del sexo, y esto lo que tiene que explicar para guiar a la juventud.

Sobre la indiferencia del espíritu cívico la mínima participación de la mujer en la vida cívica y política no depende de que sea mujer, sino de las condiciones sociales en que ella vive.

Son las absorbentes tareas hogareñas y el cuidado directo de los hijos que la encadenan al hogar que no le permite participar en la vida cívica y política de la nación. Es el sistema social y la natural función maternal de la mujer lo que le impide ejercer sus derechos ciudadanos. Pero la mecanización de la vida del hogar, la organización de las guarderías y jardines infantiles, son los factores que va a permitir a la mujer ocupar su puesto en la vida de la nación. Esta nueva situación, desde luego, implica otra de orden estructural y superestructural, porque, dicho sea de paso, las diversas formas de crisis que

sufre la sociedad. Inclusive en sus sistemas educacionales vigentes emanan de las contradicciones surgidas en el régimen político social imperante, que se ha hecho inadecuado y caduco.

- d. Las ventajas de la coeducación. Como se puede entrever las ventajas que traería la implantación de la coeducación en escala nacional serían muy importantes en lo referente a lo económico, social y pedagógico.

Económicamente la coeducación relevaría al estado de ingentes gastos en local, mobiliario, material didáctico y personal docente, especialmente en las zonas rurales con población escolar escasa. O la mitad de los gastos equiparía, convenientemente una sola escuela en vez de dos. Es antieconómico edificar un local para menos de 200 niños, que constituyen la gran mayoría de las escuelas del país, luego equiparlos de suficiente y adecuado mobiliario y material didáctico y para cada sección, que cuenta con término medio con 15 niños y niñas, dotarlas de personal suficiente para atender a 6 secciones a veces con menos de 10 alumnos por sección.

Con el sistema actual de planteles de sexos separados, ocurre que la mayoría de las escuelas, especialmente las rurales, esta atendida por 2 ó 3 profesores, en relación con la carga escolar de por lo menos 30 niños por maestro, pero no en razón del número de secciones de la Escuela Primaria que son 6 de transición al quinto año. Luego cada docente atiende por lo menos dos secciones: Primero y Segundo, Tercero y Transición, Cuarto y Quinto, cada sección esta así formada por unos quince años.

Pero si restablece la coeducación, entre dos escuelas de cien alumnos cada plantel con tres profesores, resulta cada sección con 35 niños aproximadamente, pero cada cual con su profesor o profesora. Y si uno de los planteles cuenta con 4 profesores, uno de ellos será el director encargado de coordinar la labor y organización completa de la enseñanza.

Con el sistema de coeducación, de dos escuelas mal servidas sea una con personal completo y mejor equipado.

Pedagógicamente la coeducación también constituye una ventaja. Ya es un principio pedagógico reconocido aquel que reclama: "LA educación para la vida y por la vida" (Dekroly). La vida escolar coeducacional se desenvuelve en un ambiente social completo con sus estímulos, problemas, aciertos y errores. No se puede decir que se prepara a los jóvenes para la vida social plena en un ambiente social artificialmente restringido y unilateral. La educación es preparación para la vida, por la vida y este principio pedagógico solo se cumple exactamente en las escuelas coeducacionales.

No hay duda que entre la mujer y el hombre existen ciertas diferencias físicas y psíquicas, y que en ciertos momentos se presentan conflictos, pero este clima resulta edificante porque es indicio innegable que la mujer esta separando su sentimiento de merma y esta tomando conciencia de su propio valor y a través de tales pugnas con el varón a de sobrevenir el verdadero equilibrio social.

Cuando la mujer pierde el concepto formado en su conciencia a través de siglos y descubre que no es más débil física ni mentalmente que el hombre, se convertirá en un ser de acciones y sentimientos y conductas más elevados y francos que es lo que traerá la armonía social sólida y conciente.

- e. La coeducación y la moralidad. En las poblaciones rurales no hay problema para el establecimiento de la coeducación: niños y niñas son vecinos conocidos que juegan, trabajan, viajan juntos desde su más tierna infancia y los alumnos de la mismo son, entre ellos, hermanos y hermanos o parientes cercanos.

Los profesores son también, en su mayoría de la misma localidad y con vínculos familiares con la mayoría de los niños. El ambiente escolar resulta siempre familiar y comunitario. En las ciudades, la coeducación en primaria se hace más necesaria para conseguir, a través de ella la atenuación de tantas desviaciones sexuales que de la conducta de la juventud.

Pero tal medida educativa requiere amplios locales, excelentes equipos, campos y talleres, pues es sabido que la edad escolar es la más apropiada para encausar a la niñez en todos los campos de su formación psíquica y moral y que el trabajo productivo y los juegos colectivos son los medios más eficaces en la educación y la enseñanza.

La coeducación en el nivel secundario se torna más problemática sino se ha iniciado en la primaria, y en igual medida se fracasará en la educación superior. La causa de que ocurren serios problemas sexuales entre los estudiantes secundarios y universitarios a pesar de su madurez, es el de no haberse iniciado de la primaria. No es, pues, cuestiones de simple madurez física y psíquica el comportamiento sexual de los jóvenes si no formación correcta, de comprensión y colaboración entre personas de diferentes sexos desde la más tierna infancia.

- f. La coeducación y la formación de espíritu cívico. Ya se ha dicho que la mujer se ha desentendido y se desentiende aun de los asuntos cívicos y políticos de su colectividad por razones de su condición social; su rol en el trabajo social las confina dentro del hogar.

La coeducación va a superar tal situación permitiendo que las mujeres, al igual que los hombres, cooperen en la solución de los problemas de la vida escolar y de los problemas de la comunidad. Entonces, aprenderán a interesarse y a poner todo el calor de sus emociones, que siempre son intensas y se dedicarán a luchar por las más grandes causas humanas. En esta nueva situación encontrará la colaboración de los modernos elementos técnicos que las va relevando en parte de sus aniquiladoras domésticas.

La coeducación hará que las mujeres lleguen a jugar un rol decisivo en la vida nacional. En la coeducación todo sentimiento de rivalidad por sexos entre niños y niñas se convierte en sentimientos de colaboración y de emulación, creadores y edificantes.

El establecimiento de la coeducación, junto con las escuelas de estudio y trabajo serán el paso más firme y certero para hacer de la enseñanza un factor de progreso, de bienestar social; para hacer que los hombres y mujeres lleguen a tener seguridad de sus propias fuerzas físicas y espirituales y para que confíen solos en si mismos y para que los conocimientos dejen de ser simple erudición y se conviertan en herramientas de trabajo y de vida.

7. ORGANIZACIÓN ESCOLAR.-

- a. Idea General sobre organización.- La más somera indagación sobre la naturaleza de las cosas, de las instituciones sociales y del pensamiento humano, atestiguan que nada puede existir sin tomar cierta estructura morfológica. No revela que esta son resultantes de la interacción de un conjunto de elementos que guardan entre si una relación estructural interna y que se hallan bajo la influencia de ciertos factores externos condicionantes.

Todo cuanto existe es una forma o fenómeno resultante de un conjunto organizado de elementos. El mismo pensamiento es producto de una forma superior de la forma organizada.

La multivariedad de los fenómenos naturales, sociales e intelectivos, depende de la multivariedad de sus estructuras orgánicas, de la que dependen

a su vez diversidad y propiedades de los cuerpos y las diferentes características de las formaciones sociales y de sus correspondientes ideologías. Por eso, al cambiar (Por ejemplo) las estructuras sociales, cambian las ideas y la esencia de las instituciones mismas.

La multivariación de los fenómenos derivan de la diversidad de los contenidos. Así, las propiedades de los cuerpos y las diferentes características de cada formación social residen en sus diferentes bases estructurales y por ende, al cambiar la estructura social cambian las ideas, sus instituciones, sus teorías.

La historia del desarrollo es la historia de los cambios de las esencias de las cosas primero y de sus formas superestructurales después, tarde o temprano.

A esta manera activa y real de existir de las cosas es lo que se llama su estructura su organización.

Está pues, demostrado que entre los elementos componentes de las cosas, de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento humano, existe ordenamiento e interdependencia. Y que tal ordenamiento no se efectúa de un modo mecánico, fortuito y arbitrario sino que obedece a leyes internas – condicionada por diferentes factores exteriores – que han pasado por otras fases anteriores de desarrollo fermentando incesantemente en su seno cambios inevitables. A este modo armónico y necesario de existir de las cosas y fenómenos de la naturaleza de la sociedad del pensamiento humano se llama organización.

A esta disposición sujeta a leyes de los elementos constitutivos de las cosas es lo que, en general se llama organización.

La organización es la adecuación de los factores externos que condicionan y favorecen la realización de un determinado fenómeno acelerándolo o retardándolo.

- b. Fundamentos en la que se basa la organización escolar. Como toda forma de conciencia social, la organización escolar descansa en ciertos fundamentos teóricos más o menos permanentes extraídos del proceso histórico del desarrollo social y escolar los fundamentos son: Pedagógicos Psicológicos, Socio- Económicos, Filosóficos y Políticos

- **Fundamentos pedagógicos**

Es fundamento esencial de toda organización escolar, el reconocimiento del papel formativo – modelador de la educación -. Lo que quiere decir mediante una acción educativa convenientemente organizada, es posible modelar la voluntad, el carácter, la personalidad intelectual, física, moral, sentimental, etc. de los educandos sobre esta posibilidad dieron pruebas definitivas la antigua escuela espartana, la jesuítica, la nazista y la comunista, dirigidas hacia ciertos fines políticos que los alcanzaron ampliamente para mal o para bien de la sociedad.

Una organización escolar dirigida hacia fines sociales altruistas, que por ejemplo hacia la transformación de nuestra sociedad en otra más justa y mejor, es una sociedad sin clases privilegiadas ni oprimidas, sin explotadores ni explotados, sería de gran beneficio para el pueblo peruano; y entonces si que el carácter formativo modelador de la acción educativa se materializaría en la escuela única en una sociedad sin clases.

- Un segundo principio pedagógico es el de la enseñanza activa y objetiva acorde con un régimen social progresista y humano que haga realidad la escuela por la vida y para la vida de la sociedad sin clases.

- Otro fundamento pedagógico esencial consiste en que en la educación se debe dar valor correlacionado e igual al estudio y al trabajo en coeducación como método de aprendizaje y de vida socio económica de todos los hombres de un país.
- Es un principio pedagógico muy importante la implantación de la enseñanza politécnica que capacite a todos los educandos para que se basten así mismo y sepa afrontar cualquier problema que se les presente en el desarrollo de su existencia.
- El principio de autogestión en el trabajo y en la vida escolar es otro gran principio que resuelve una organización escolar correcta; porque enseña a ordenar por si mismo su trabajo y su vida a los educandos y a conducirse independientemente de toda presión exterior que no sea la colectividad escolar. Solo estos fundamentos generales orientarán una organización escolar verdaderamente científica y eficaz y harán en la educación una labor fecunda, fácil, científica y socialmente correcta.

- **Fundamento psicológico.**

Un sistema de organización escolar con base científicas descansa en principios que la experiencia social los ha descubierto con leyes que rigen el desarrollo de la vida social.

Estos principios no son estrictamente pedagógicos, sino que proceden de otras ciencias a fines y auxiliares de la pedagogía: La psicología, la biología, antropología, la economía, la filosofía y la política.

La interacción y complementación entre diversas formas de conciencia social, son una característica de las ideas científicas naturales y científicos sociales que, en su esencia, no son otra cosa que la revelación de las leyes que rigen los fenómenos naturales y sociales del pensamiento humano.

Sin embargo, entre los principios todos importantes, uno es el principal y los demás secundarios. El principal es aquel del cual dependen los demás

Así, el fundamento psicológico principal de la enseñanza es el que reconoce que nuestras sensaciones, percepciones, representaciones de pensamientos son reflejos del mundo exterior.

Se considera dicho principio como principal, porque su reconocimiento entraña la necesidad de organizar el ambiente que rodea a los educandos de manera que influya y excite positivamente el aprendizaje y la formación social de los niños (costumbres, hábitos, convicciones, capacidades, sentimientos) si, en cambio se parte del criterio psicológico de Platón, Hume, Huxley, Hegel, Kant, Bergson y demás psicólogos y filósofos idealistas que sostienen que los fenómenos de la conciencia son un complejo de sensaciones, son ideas a priori, son intuiciones subjetivas, no habría para que preocuparse de una organización exterior más o menos prolija de los alumnos ni del medio escolar en general.

No habría que pensar en los elementos señalizadores de primer orden representados por las cosas reales, ni en la experiencia práctica, ni siquiera en los señalizadores de segundo orden que son las palabras para exponer. Bastaría en confiar en poder natural del educando.

Otro fundamento psicológico importante que rige toda actividad educativa racional y científica, es el que reconoce la actividad psíquica general es función del sistema nervioso y la intelectual, del sistema nervioso superior cuyo centro es el cerebro del hombre y no de ningún ente

espiritual que es como el doble de la naturaleza humana – el alma – de la cual el cuerpo no es sino una funda.

Tampoco es aceptable la teoría mecanicista que considera la actividad psíquica como una simple secreción glandular del cerebro o como una operación semejante al de una cámara fotográfica, la actividad psíquica es un complejo proceso de elaboración de la idea a partir de la sensación recogida por los órganos nerviosos periféricos hasta su conversión en un fenómeno subjetivo por un cúmulo de conexiones temporales. En este proceso de elaboración colaboran como condicionantes las demás funciones orgánico fisiológicas y otros estímulos naturales y sociales que dan a la actividad nerviosa superior el carácter de reflejo condicionado. También constituye un principio psicológico básico que norma la actividad educativa, al principio que acepta las diferencias individuales entre los niños y que reconoce que el alma y el cuerpo infantil son diferentes de los del adulto es decir que la actividad nerviosa no se da de una vez en la conciencia con una cosa acabada, sino que ha pasado un largo proceso de desarrollo filogenético: Desde constituir una simple irritación o reacción global a un estímulo en los protozoarios, hasta convertirse en la compleja conciencia del hombre y que cada individuo, a partir de la gestación, cumple una recapitulación condensada de su desarrollo ancestral física y psíquicamente (Haeekel).

- **Fundamentos socio – económicos.**

La esencia es una institución creada principalmente para afianzar el dominio del sistema socio – económico imperante. En el Perú, como afirma el Amauta José Carlos Mariátegui, “el privilegio de la educación persistía por la simple razón de que persistía el privilegio de la riqueza y de la casta” El concepto aristocrático literario de la educación correspondía absolutamente a un régimen y a una economía feudales”

A pesar de la preocupación de algunos intelectuales y maestros, como el Dr. M. V. Villarán y Luis H. Bouroncle, que reclaman una educación orientada hacia la preparación de hombres que se dediquen al trabajo productivo, nuestras escuelas, colegios y universidades siguen siendo “semilleros de intelectuales y burócratas” (M. V. Villarán, 1900)

Pero esta preocupación de los ideólogos burgueses conlleva la intención capitalista de cambiar radicalmente la orientación intelectualista de la enseñanza por otra enseñanza exclusivamente práctica. Así lo declara el principal ideólogo de la burguesía Dewey, cuando reclama en su obra “La Escuela y la Sociedad” que se introduzca en la escuela el trabajo productivo para que los niños aprendan desde temprana edad “Los procesos de la Industria y Amar el Trabajo de su Preferencia”.

Lo que quiere decir en la enseñanza debe preparar obreros adictos incondicionalmente al sistema capitalista y que sepan hacer una sola cosa para la que demuestre capacidad e inclinación.

Esta orientación constituye la esencia del pragmatismo en pedagogía, que sienta como lema “aprender haciendo”, que en principio, lo que preconiza es que la escuela prepare trabajadores autómatas, especialistas que se adiestren en un trabajo fragmentado, huérfanos de conocimientos teóricos, para el saber intelectual esté reservado sólo para la burguesía.

En la sociedad actual de producción anárquica, de crisis cíclicas, el obrero preparado para una sola actividad sufre frecuente desocupación y

es utilizado para oprimir más a los del mismo oficio con la amenaza del despido. Por otro lado, como carece de instrucción intelectual, no puede orientarse en la vida, ni percatarse de las causas de su situación de miseria y vive a la deriva.

La educación actual tiene que dar igual importancia al estudio y al trabajo; nuestras escuelas deben convertirse en centros de estudio y trabajo a fin de preparar al hombre para toda actividad productiva o intelectual, para que pueda abrirse paso por el camino del trabajo o del estudio o por ambas rutas a la vez y este siempre en condiciones de bastarse así mismo y de defender sus derechos la enseñanza no debe ser unilateral en ninguno de sus aspectos; debe ser politécnica y enciclopedista.

Por último, la enseñanza tiene que dirigirse al desarrollo industrial de nuestro país enseñar a aplicar las materia primas propias en los niveles ligero y pesado de la industria, como medio de propiciar la independencia económica nacional.

Económicamente, la escuela tiene que enseñar a economizar materiales, tiempo, espacio, energías y dinero mediante un correcto ordenamiento de sus recursos. Alcanzar un mayor rendimiento con ahorro de materiales, de tiempo y energías. Socialmente tiene que luchar por abolir los privilegios culturales mediante la supresión de los privilegios económicos.

- **Fundamento filosófico.**

Una concepción teórica sobre el mundo, la sociedad y el pensamiento humano guían las ideas y las acciones de los hombres.

Las ideas que el educador tiene sobre los fenómenos naturales, sociales y cognoscitivos, inspiran sus concepciones pedagógicas y su actuación práctica.

Si el maestro cree en un mundo ideal, inexistente fuera de su conciencia, no se preocupará por aplicar ningún elemento señalizador exterior, recurrirá siempre al aprendizaje memorístico, a la pasividad y al verbalismo huérfano de objetividad. La organización de su escuela será formal y académica.

Si, por el contrario, el maestro reconoce la existencia objetiva del mundo fuera de su conciencia se preocupará, naturalmente, por enriquecer y condicionar su ambiente de trabajo con estímulos que faciliten y estimulen el aprendizaje y la formación integral de los educandos. El maestro se convertirá en un organizador antes que un enseñador. Si el maestro cree en un mundo de cosas aisladas entre sí, no se interesará por sistematizar ni los conocimientos ni la vida escolar. Su escuela será un claustro sombrío sin cosas que provoquen la distracción ni el "pecado". En cambio, si el maestro cree en un mundo unitario de cosas interdependientes que se complementan e influyen mutuamente, se preocupará por ordenar armoniosamente el ambiente escolar; organizará a los alumnos, a los maestros, a los padres de familia, los campos de recreo y de cultivos, el archivo, las lecciones, los servicios sanitarios, etc.

Si el maestro cree en un mundo "ab eterno", de cosas invariables, desarrollará una labor ordinaria.

Si por el contrario, el maestro cree en un mundo en perenne cambio, hará de su trabajo una actividad creadora, que enseña al niño a transformar su medio natural y social y de su propia persona.

Si el maestro cree que todo tiene su origen en causas exteriores fortuitas e inmateriales, como la "inteligencia", la "idea absoluta", el "espíritu puro", etc. se portará como un "pachá", un "magíster dixit", e implantará una enseñanza libresca y una disciplina jesuítica y carcelaria.

Pero si el maestro cree en que las cosas de la naturaleza y de la sociedad llevan dentro de sí mismas los gérmenes de su transformación que solo esperan ciertas premisas para desarrollarse, se conducirá como un guía y su labor consistirá en crear las condiciones para que los cambios se produzcan lo más aceleradamente.

Si el maestro cree que los conocimientos son "complejo de sensaciones mentales" y no un reflejo idealizado del mundo real existente fuera de la conciencia, se comprende que ha de preocuparse nada que por el aprendizaje memorístico, por el "chequeo". Pero si comprende que los conocimientos son abstracciones de lo objetivo, adquiridos en el proceso del trabajo productivo y en las actividades sociales del hombre, se preocupará por introducir el trabajo productivo como recurso de aprendizaje y contrastación o comprobación de los conocimientos.

De donde se infiere que toda actuación pedagógica arranca de una concepción filosófica del mundo: la tradicional, de la concepción metafísica, y la científica de una concepción dialéctica materialista.

- **Fundamentos políticos.**

La función primordial de la escuela es acumular, seleccionar y luego transmitir y conservar las experiencias y los conocimientos ganados por la sociedad en el desarrollo secular de sus actividades productivas y sociales. Acumular y seleccionar para transmitirlos cuidadosamente dosificados a las nuevas generaciones de tal modo que no se comprometa en lo menor, los intereses creados.

Así, todo sistema de educación se convierte en un instrumento de dominación ideológica de clase, y por esta razón ha sido siempre dirigido y sostenido por el estado, representante de la clase dueña del poder económico. Por esta misma razón el contenido y la forma de la enseñanza se corresponden con la estructura socio económica vigente. La educación oficial en una sociedad dividida en clases siempre ha sido conservadora.

En el fragor de la lucha entre las clases, la clase oprimida también crea sus propias armas ideológicas para combatir a favor de la implantación del nuevo orden económico, social y político que ha sido gestado en el seno del viejo sistema que ha entrado en su fase de caducidad.

La lucha de clases se libra ahora, entre la escuela conservadora oficial y la escuela revolucionaria, generalmente ilegal. La escuela es la expresión ideológica concentrada de la lucha política entre las clases.

8. JUICIO CRÍTICO.-

- a. Sin duda alguna Germán Caro es uno de los sindicalistas, más consecuentes de mediados del siglo pasado, que ha planteado su pensamiento educativo, así como otros tantos maestros en base a la organización disciplinada de los niños, para el trabajo pedagógico.
- b. Consecuente al pensamiento mariateguista, en la contratapa de su libro "Las Escuelas de Estudio y Trabajo en Coeducación" considera: "Para que los educadores puedan reorganizar la enseñanza sobre bases nuevas es necesario que sepan antes ser un sindicato, moverse como un sindicato,

- funcionar como un sindicato. Y es necesario que sepan entender la solidaridad histórica de su corporación con las otras corporaciones que trabajan por reorganizar, sobre bases nuevas también, todo el orden social”.
- c. Entre los planteamientos que sostiene Caro Ríos es la función docente, que debe ser esclarecida en todo instante no solo como transmisión de conocimientos y formación de conductas sino también la situación socio económica en que vive el pueblo, dominado y explotado por los poderes económicos y políticos de la democracia adaptada por el estado. La política es vista como una especie de demonio donde mete la cola todo malea, pero si tal cosa sucede es porque la política que sigue la escuela no es la que conviene al pueblo. Instruir correctamente es despertar coincidencias y dominar las leyes que rigen la marcha de la naturaleza y de la vida social. Sin un análisis que muestre al maestro las características de la sociedad que educan, no hay educación que valga. La educación entendida y llevada correctamente, implica enseñar a llenar los obstáculos que enervan el progreso de los pueblos y los obstáculos fundamentales que impiden su avance que en nuestra sociedad los constituyen la explotación de la gran burguesía intermediaria y de los terratenientes y el imperialismo yanqui que determina el carácter semi feudal y semi colonial de nuestra economía. En este sentido nuestra misión es hacer conocer a nuestro pueblo y a los educandos esta dolorosa situación y combatirla para el nacionalismo verdadero y una revolución verdadera.
 - d. Sobre la situación del maestro plantea que es un trabajador asalariado que guarda una situación de dependencia patronal frente al estado que forma un sector más de los explotados del mundo, en su libro ya mencionado nos manifiesta que el maestro de Huayupampa desde 1944 formaba un núcleo sindical que consecuentemente de los intereses del magisterio y de la educación nacional. El maestro y los trabajadores en general trabajan con más ahínco y seguridad cuando se sienten respaldados por su propia organización, por encima de cualquier ley dada por un órgano patronal. Los que confían en el padrinazgo no son maestros, son lacayos, siervos, sumisos que domestican a los niños pero no educan.
 - e. Con referencia a los planes y programas del plan magisterial señaló claramente que era intelectualista pragmática y neotomista. Por esta misma razón tiende a preparar al docente para que se convierta en un mecánico transmisor de conocimientos sin la necesaria ligación con la vida productiva y social de la comunidad.
 - f. Con respecto a la ética profesional magisterial planteo que cada vez se aumenta la desocupación del magisterio y a razón de ella logran sus colocaciones con la recomendaciones políticas, confesionales y de otro género para tener dominados y sumisos en su que hacer educativo. La convicción moral absolutamente necesaria para el magisterio, no significa resignación a su suerte sino que hay que cumplir con la elevada misión social para exigir con derecho y organizadamente mejores condiciones salariales y de trabajo apoyándose en el pueblo trabajador y uniéndose con ellos en la lucha contra la explotación, lucha que forma parte de la ética magisterial.
 - g. Por último sobre la mística magisterial ha impulsado a los hombres y mujeres a luchar hasta el sacrificio por sus ideales dotado de un sentimiento místico por sus convicciones. Y este sentimiento es también obra que concierne a la formación magisterial, que tiene relación con el apostolado de la activa beligerancia contra la incultura, la pobreza del pueblo, el atraso y la explotación.

PENSAMIENTO EDUCATIVO DE MÁXIMO CÁRDENAS SULCA EDUCACIÓN CIENTÍFICA Y POPULAR

1. REFERENCIA BIOGRÁFICA DEL AUTOR (Autobiografía escrita antes de su deceso).-

Vine a este mundo un día 18 de Noviembre de 1933, pero antes de nacer perdí a mi padre. Hice mis primeras letras en Totos. Proseguí primaria y secundaria en la ciudad de Ayacucho. Estudie Educación en la Escuela Superior "Enrique Guzmán y Valle" (Universidad Nacional de Educación).

Empecé a laborar como profesor de tercera Categoría en los pueblos de Concepción y Putica de la provincia de Cangallo, y a partir de 1958 trabajé en 4 escuelas y dos colegios: "Los Libertadores" y los Planteles de "Aplicación Guaman Poma de Ayala" de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Actualmente desempeño la docencia en la Facultad de Educación de la UNSCH.

Desde los siete años me inicié en el servicio a los demás, organizando y dirigiendo el equipo de fútbol infantil de mi tierra natal para adquirir una pelota de forro y luego sustituir las pelotas de trapo y de vejiga. Estando en secundaria participé y dirige la creación de la primera escuelita y la rudimentaria biblioteca popular a base de periódicos, y también la irrigación del terreno comunal de Chakeccpampa de mi pueblo Veracruz.

A los 12 años, recién empecé con el aprendizaje formal del castellano urgido por la necesidad de comunicarme con mis compañeros de clase y mis profesores y adentrarme en el estudio. Mi bilingüismo y el sistema tradicional de la enseñanza me encuadraron a una lectura y estudio memorístico y mecánico irreflexivo y hasta ahora me acompaña este lastre. Esta dificultad personal es común en mayor o menor medida de los estudiantes y profesores bilingües con quienes he trabajado, incluyendo algunos estudiantes universitarios y profesores que estudian el ciclo de profesionalización. Este problema me indujo a realizar la investigación sobre el Método de la Enseñanza de la Lectura Inicial.

Ya como profesor encabezamos el estudio y el trazo de la carretera Ayacucho – Totos. Y para la prosecución de esta obra convocamos y realizamos en Vilcanchos el cabildo abierto al que concurrieron 7 pueblos vecinos y se comprometieron las autoridades y vecinos notables a impulsar el trabajo vial. Actualmente dicha carretera vincula a muchos pueblos de la zona.

En 1964 y 1966 organizamos la Federación de Barrios y el Frente de Defensa del Pueblo de Ayacucho respectivamente, y dirigimos cerca de 20 años. Este trabajo estimuló a varios pueblos del país para que formara sus propios frentes de defensa. Durante este tiempo promovimos trabajos comunales de minka y ayni en los 18 comités centrales de barrios y nos compenetramos en sus necesidades, encarnamos sus aspiraciones, aprendimos a organizar y conducir las protestas, manifestaciones y mítines para denunciar el retraso, la marginación y el olvido del pueblo de Ayacucho, demandamos y gestionamos la solución del problema de irrigación, instalación de los servicios eléctricos, mayores rentas para la universidad de Huamanga, nos opusimos al D.S. N° 006-68 que suprimía la gratuidad de la enseñanza y a exigencia de Ayacucho y Huanta se derogó en 1969, después de la matanza de estudiantes y campesinos, etc., etc. Igualmente participamos en la formación y conducción del Sindicato Único de Profesores de Ayacucho. También estuvimos presentes en el Congreso de Unificación del Magisterio Nacional, en la ciudad de Cuzco en 1972, donde formamos el SUTEP. Además de estos trabajos realizamos muchos otros en nuestro afán de "Servir de todo corazón" a nuestro pueblo.

Como consecuencia del cumplimiento de estas pequeñas tareas sufrimos, una y otra vez, persecuciones, represiones, reclusiones hasta 1984, año en que dejamos las organizaciones barriales, populares y sindicales. Así estuvimos en los aposentos de la comisaría como el Puesto Central de la Policía, la PIP, la Prefectura, el Cuartel de "Los Cabitos 51" de Ayacucho, así como en la Seguridad del Estado, el Sexto "San Camilo", el Cuartel "El Potao", el SEPA.

A pesar de las incomprendiones y ataques, aun continuamos laborando como docente en la Universidad de Huamanga. Seguimos en la brega sirviendo con inquebrantable optimismo a la juventud estudiosa, acariciando a la vida como un don, la más preciosa que la madre naturaleza nos da por una sola vez y con la mirada puesta en la perspectiva de los pobres y soñando en lo que será el paraíso terrenal para toda la humanidad.

2. IDEAS PROGRESISTAS QUE GENERAN EN AYACUCHO.-

Hasta la reapertura de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (1959) la intelectualidad ayacuchana estaba sumida en el oscurantismo cultural. Los intelectuales de aquel entonces, hijos de los terratenientes y poderosos de aquel entonces estudiaban educación superior en las Universidades de "San Marcos" (Lima), "San Antonio Abad" del Cuzco o "San Agustín" de Arequipa.

De acuerdo a nuestra indagación pedagógica y filosófica, al departamento de Ayacucho y al Perú entero, ingresaron las nuevas ideas científicas y políticas de la Europa medieval, por dos canales fundamentales: Argentina y Chile.

La corriente ideológica de Argentina, entra por Bolivia a través del departamento de Puno y Cuzco, de allí que tenemos intelectuales que orientan la aplicación pedagógica y filosófica de las nuevas corrientes, después de la revolución francesa de 1879; y el grito de Córdoba en la renovación de los estudios universitarios, de ahí que tenemos grandes representantes, como José Antonio Encinas, José Portugal Catacora (Puno); así mismo tantos escritores, políticos y filósofos cuzqueños, entre ellos su discípulo el Dr. Efraín Morote Best, entre otros.

La corriente chilena que ingresa por la Universidad de San Agustín de Arequipa tenemos a grandes intelectuales progresistas, que sería muy extenso relatar, solamente nos referimos a César Ángel Guardia Mayorga uno de los filósofos más esclarecidos del siglo XX, que su pensamiento ideológico marxista – leninista, se debe retomar en las instituciones de educación superior, parece que actualmente hasta se ha prohibido leer sus obras, por la ideología reaccionaria y burguesa de nuestros tiempos, que va entrando en el olvido, asimismo podemos señalar al doctor Abimael Guzmán Reynoso que dio tanta revuelta ideológica a los finales del siglo XX, en Ayacucho y el Perú,

Sin ánimo de restar mérito a la intelectualidad peruana, egresado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y otras Universidades, no encontramos a un docente Universitario, en cuanto se refiere a la formación académica intelectual y filosófica, de la talla de Efraín Morote Best y César Ángel Guardia Mayorga.

3. BREVE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN CIENTÍFICA EN AYACUCHO.-

La educación que se imparte en el sistema educativo peruano, que tanto pregona de educación de valores, humanista y democrática es de tendencia occidental y cristiana, idealista metafísica y platónica, la cual se mantiene como en la época colonial, profundizándose actualmente, donde cada plantel tiene su santo patrón y en los festejos con sus misas, novenas y la procesión pierden clase no

menos de una semana. Los españoles implantaron estos festejos, con propósitos de colonización y evangelización mediante la cruz y la espada, y luego fue actualizada, con fines económicos y políticos, siguiendo los modelos importados de Francia y los Estados Unidos, lo cual es definitivamente, una educación de clase. La burguesía, a través de escuelas, colegios y universidades promueven y legitiman los mecanismos que hacen posible la explotación del hombre, mediante la propiedad privada y los medios de producción en pocas manos. Por eso no solo actúa en contra de los intereses del pueblo, sino que están en contradicción, distorsionando y aplastando, las expresiones culturales tan ricas y variadas de nuestro pueblo.

Por estas razones nuestra educación tiene las siguientes características:

- a) La tradición y el folklore Peruano, es violentada por el sistema educativo, basado exclusivamente en la cultura del imperialismo.
- b) Desde la conquista a la fecha, nuestra cultura andina es despreciada y desplazada con una cultura trasnochada y dominante de la cultura occidental.
- c) Asimismo se mantiene a lo largo de nuestra historia un abismo entre las dos corrientes filosóficas: El idealismo y el materialismo, primando en nuestra educación el idealismo platónico confesional desde Educación Inicial hasta la superior.

4. CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN.-

Como maestro universitario, consecuente con sus ideales plantea que "la educación es fenómeno social concreto, que parte de la realidad objetiva, que está más allá de la retórica y el oportunismo político, que al mismo tiempo es el resultado de la práctica social de los hombres.

En consecuencia, la educación es producto y resultante de la práctica social y el quehacer cotidiano. De nada sirven las recetas, los enunciados y discursos por muy hermosos que sean, cuando no van acompañados con una educación, igualmente concretos y pertinentes al entorno social, de posiciones congruentes con la liberación nacional y la revolución social.

Consecuente a su posición ideológica y política de luchador social, resume valiosas experiencias de educación popular y científica, plagado de idealismo platónico, que tiene contradicciones de toda índole político, social, religioso y económico desde los años 1960 a 1975.

Es así, que plantea, una lucha por un Perú justo y solidario al interior de los Planteles de Aplicación Guaman Poma de Ayala como Plantel Laboratorio de la Facultad de Educación – UNSCH - develando las contradicciones existentes y construyendo las alternativas de solución, junto con el pueblo. Percibió la **"Educación como un sistema cerrado de uso exclusivo de la clase dominante, para la transmisión de su ideología y política a las futuras generaciones"**. En muchos pasajes de su libro (Cómo aprender a leer) plantea que la educación debe estar al servicio del pueblo, con un análisis de nuestra situación socio económico y cultural (Educación Científica)

Consecuente con este su pensamiento plantea "sólo si ubicamos a la educación en la perspectiva de la lucha de clases, con objetivos revolucionarios, entenderemos que es importante hacer un análisis de las contradicciones que existen entre el estado y el pueblo, el maestro como líder social, explotado y asalariado de éste estado.

Finalmente plantea lo que un clásico dice en términos concretos "es un crimen separar la escuela de la política" el partido representado por la vanguardia

organizada es el sector más avanzado y conciente de los trabajadores, por consiguiente señala como tarea de los maestros del pueblo, llegar a la conciencia de los demás trabajadores del pueblo, organizadamente.

5. FUNDAMENTOS DE SU PENSAMIENTO PEDAGÓGICO.-

a. Fundamento Filosófico.-

Todo sistema educativo tiene su orientación filosófica, que está expresada en forma implícita o explícita en los fines y objetivos (teleología). En este sentido nuestro planteamiento pedagógico esta relacionado con la filosofía basada en la ciencia (científica), quiérase o no con el materialismo dialéctico por ser consistente, que nos permite tener una visión global de nuestra realidad económica, social y político que dentro de ello se engranará como parte de todo un instrumento revolucionario para el cambio y la transformación social.

b. Fundamento Sociológico.-

La educación es un hecho social y a partir de dicho planteamiento las diferentes corrientes sociológicas idealistas que han influido y siguen influyendo en nuestro sistema educativo no hacen sino, formar hombres sin conciencia que se adaptan a la sociedad injusta, por la educación que se recibe de tipo neotomista y confesional desde la niñez más temprana, lo cual permanecerá por un buen tiempo en nuestra sociedad, sin embargo planteamos desde aquí que de alguna manera la ciencia y la verdad se impondrá a través del tiempo.

c. Fundamento Antropológico.-

La antropología que se ocupa del estudio del hombre en general, se trata de la antropología filosófica y de la antropología cultural es decir del análisis y explicación de todas las creaciones culturales (económicas, sociales, científicas, tecnológicas, artísticas, políticas, lingüísticas) desarrolladas a través de la historia para ser incorporadas como aporte de la cultura andina, tales como la técnica agrícola, la ingeniería, la moral, la cultura ecológica, la arquitectura, la tecnología textilera, la cerámica, la escultura, la música y la danza, etc.

Como tal está íntimamente relacionado con el ser del hombre, demostrado históricamente su evolución de seres más inferiores, desarrollándose a través de la historia, como que ha sido demostrado por Darwin en un documento contundente "de cómo el hombre llegó a ser hombre", a través del trabajo, lo que nos demuestra fehacientemente, que todos los seres vivientes no han sido tal como son actualmente, de tal modo ya es una verdad universal que el hombre se ha desarrollado en la lucha permanente con la naturaleza y su transformación respectiva a través de miles de años mediante el trabajo y la práctica social. De allí que, es una farsa que el hombre tenga cuerpo y alma y que, en este mundo no importa que suframos la miseria y la explotación y que nuestro espíritu (alma) una vez muerta gozará para siempre en el paraíso terrenal. Criterio más falaz y retrógrada que defienden los idealistas y religiosos de todo pelaje.

d. Fundamento Psicológico.-

Al igual que los otros aspectos científicos, la ciencia psicológica aún no ha sido desarrollado científicamente, por eso, en el campo educativo han influido y siguen influyendo teorías psicológicas, metafísicas, tomistas, neopositivistas y neoliberalistas, en contraposición a los avances de las ciencias sociales, impartiendo desde educación inicial, primaria, secundaria y superior (Institutos Pedagógicos), la religión cristiana apostólica romana la más retrógrada (Opus Dei), con un criterio irracional de la existencia de Dios, del diablo, de los fantasmas y aparecidos y el hombre dividido en cuerpo y alma. Por esta razón nuestra propuesta educativa plantea una educación psicológica desde el punto de vista científico, que el hombre ha creado a Dios en su imaginación, en la lucha contra las leyes de la naturaleza, a través de la historia.

e. Fundamento Pedagógico.-

Con los avances de la ciencia y la tecnología se viene demostrando que la principal actividad que el hombre desarrolla en su imaginación y pensamiento es a través de la práctica social y el trabajo conciente, lo cual es la base fundamental de la educación mediante la actividad productiva y la creación de la riqueza.

El planteamiento pedagógico de Máximo Cárdenas se diferencia de las demás corrientes filosóficas (positivistas, neopositivas y pragmáticos) que la aplicación de su método es científico, aplicado en todas las ciencias como la matemática, la biología, la física, la química, la pedagogía y las ciencias sociales, puesto que; la dialéctica es aplicable a todas las ciencias.

El método científico en general, es la orientación que sirve para lograr objetivos tanto investigativos (para producir conocimientos científicos), como curriculares (de transferencia y reproducción de conocimientos científicos) bien articulados con sus respectivos procedimientos.

6. BASES DE SU PENSAMIENTO EDUCATIVO.-**a. Aspecto Organizacional**

La base del pensamiento educativo del maestro Cárdenas, está en la organización del hombre, en este caso de los docentes, de los padres de familia y de los niños.

Todo trabajo educativo para su éxito debe estar debidamente organizado en los diferentes niveles de profesores, alumnos, estudiantes de la Facultad de Educación y padres de familia.

Paralelamente a esta forma de organización plantea la elaboración de un horario integral para los niños, de todas las actividades que debe desarrollar como parte de una sociedad y parte de un núcleo familiar, que a su vez deben estar adecuadamente organizados entre padres, hijos y familiares.

Este planteamiento pedagógico se inicia con el trabajo organizado desde los niños de Educación Inicial, de los docentes y padres de familia, adaptando el siguiente organigrama:

ORGANIZACIÓN DEL COMITÉ DE ALUMNOS

PRESIDENTE

VICE PRESIDENTE

DELEGADO

ÁREA: SALUD	ÁREA: ECONOMÍA	ÁREA: SOCIAL	ÁREA: ACADÉMICA
MIEMBROS	MIEMBROS	MIEMBROS	MIEMBROS

PROGRAMA DE ACCIÓN DE CADA ÁREA

ÁREA : SALUD	ÁREA : ECONÓMICA
<p style="text-align: center;">ALIMENTACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientación nutricional. - Tienda o cafetín escolar, con alimentos balanceados. - Orientación y práctica de la preparación de alimentos - Refrigerio. - Vaso de leche <p style="text-align: center;">HIGIENE Y ASEO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuidado con la salud física, mental y moral - Profilaxis: primeros auxilios. - Atención médico dental - Aseo y presentación personal - Arreglo, limpieza y decoración del aula. - Macetas y jardinería <p style="text-align: center;">RECREACIÓN Y DEPORTES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juegos de salón y apreciación musical, ajedrez, rompecabezas. - Bailes y danzas - Gimnasio, bulbito, básquet y vóley - Natación, visitas, paseos, excursiones. 	<p style="text-align: center;">PROMOCIÓN ECONÓMICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Taller de corte y confección. - Taller de carpintería, electricidad y artesanía, - Librería y cooperativa escolar - Huertos y granjas - Actividades profundos <p style="text-align: center;">ORIENTACIÓN VOCACIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observaciones, entrevistas y encuestas. - Charlas de orientación y demostraciones. - Descubrimiento, estímulo y apoyo en el ejercicio de habilidades y destrezas. - Formación de grupos de trabajo productivo <p style="text-align: center;">CUIDADO, CONSERVACIÓN Y MANTENIMIENTO DE LA PLANTA FÍSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ambiente. - Mobiliario - Herramientas y/o instrumentos de trabajo

ÁREA : SOCIAL	ÁREA : ACADÉMICA
<p style="text-align: center;">ORGANIZACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Profesores practicantes, estudiantes, padres de familia. - Cumpleaños de los miembros del comité. - Fiestas infantiles. - Distribución de dirigentes. <p style="text-align: center;">ORIENTACIÓN DE LA CONDUCTA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Detección, seguimiento y tratamiento de casos a estudiantes problema. - Autoevaluación, evaluación grupal y colectiva. - Cuaderno de vida del estudiante. - Solidaridad respecto a los demás, desinterés, espíritu de servicio. - Educación sexual, desintegración familiar, drogadicción. <p style="text-align: center;">DISCIPLINA ESCOLAR</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento y observación de normas de la disciplina conciente. - Perseverancia y optimismo en el estudio. - Determinación del ideal y perspectiva del estudiante. 	<p style="text-align: center;">TRABAJO, ESTUDIO E INVESTIGACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Horario integral, círculo de lectura y elocución, de matemática, de ciencias naturales, ciencias sociales. - Autoaprendizaje <p style="text-align: center;">ACTIVIDADES CULTURALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programas culturales, cívico patrióticos. - Grupo de cuentistas, declamadores, músicos, pintores, teatro de títeres, bailarinas. <p style="text-align: center;">COMUNICACIÓN SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Periodistas - Locutores - Bibliotecarios - Intercambio de cartas con estudiantes de otros departamentos - Suscripción de periódicos y revistas

b. La Coeducación en Ayacucho

En un momento de fervor religioso, la UNSCH abre sus puertas para ofrecer una educación de hombres y mujeres en la ciudad de Ayacucho, donde hablar del mito sexual era pernicioso y sancionado por la religión cristiana, de tal modo hasta esa época la educación era por separado entre niños y niñas y jóvenes en diferentes centros educativos. En estas circunstancias abre las puertas de una enseñanza coeducativo en los Planteles de Aplicación "Guamal Poma de Ayala" y era visto con pudor por los miembros de la sociedad ayacuchana como una herejía aperturar una educación de esta naturaleza.

Sin embargo los gestores de esta educación lucharon denodadamente para conservar y engrandecer esta forma de educación, que posteriormente adaptaron otros centros educativos religiosos como Colegio Parroquial "San Antonio" de Ayacucho.

El planteamiento pedagógico de esta opción, responde a una enseñanza en conjunto de niños y niñas, impartándose en un ambiente natural, de convivencia de niños y niñas, maestros y maestras, donde se desenvuelven sin interrogantes, ni dudas, de acuerdo a sus propias posibilidades, borrando las interrogantes formuladas por la religión. La educación sexual no puede tratarse como algo especial, algo rebuscado, los niños deben conocerse por si mismos anatómica y fisiológicamente el desarrollo de sus órganos y todo su cuerpo, teniendo claro en mente el fenómeno de la reproducción, sin despertar suspicacias y creencias hipócritas de la clase dominante.

Los alumnos deben saber que no existe diferencias, ni potencialidades físicas, tampoco mentales, voluntad y carácter. El hombre debe desempeñarse

sin exclusiones en todas las actividades socio-económicas, políticas, científicas y culturales, que le compete como ente social.

c. Ventajas de la Coeducación.-

Referente a lo socio pedagógico.- los niños se forman socialmente sin tabúes con criterio cooperativista dejando de lado el egoísmo en un alto porcentaje.

Centraliza la educación de los niños de ambos sexos, en una escuela buscando una educación integral en su conjunto.

Educar para la vida, teniendo en cuenta que el hombre y La mujer son concientes del rol que cumplen en la sociedad, desechando las pugnas entre el varón y la mujer y convirtiéndose en verdadero equilibrio social. En las áreas rurales no es problema, se desarrollan mediante un aprendizaje coeducativo entre niños y niñas, todo esto con gran equilibrio comunal: juegan, estudian, trabajan estableciendo la formación psíquica, física y moral en las actividades productivas de una manera sistemática organizada, que en la actualidad se realizan en las comunidades del país, sin problemas cuyos resultados se puede palpar en nuestra realidad, mujeres que trabajan y desempeñan diferentes cargos, que antes sólo era para los varones, sin embargo en la actualidad, las mujeres desempeñan con la misma responsabilidad, eficiencia y dedicación que los varones. La sociedad debe preparar al hombre (varón y mujer) para que realice plenamente en lo socio económico, político, científico y cultural, para cultivar una vida democrática popular revolucionaria.

d. Educación científica

Para plantear una educación, acorde con los avances de la ciencia, establece una referencia específica de la educación actual en los siguientes aspectos:

- a. El “socialismo feudal” es una educación reaccionaria porque pretende suprimir la educación del pueblo (proletariado), por ende desbaratar la revolución proletaria o hacerla imposible”.
- b. El “socialismo clerical” o ascetismo cristiano con un tinte de socialismo que no es sino agua bendita que consagra los intereses de la aristocracia.
- c. El “socialismo pequeño – burgués”, reaccionario y utópico, que solo propone corporativismo para los artesanos y el régimen patriarcal para los campesinos.
- d. El “socialismo conservador o burgués” que también solo propone reformas administrativas sobre la base de la misma educación burguesa.
- e. Los “socialismos crítico – utópicos” que no perciben al proletariado como fuerza socio – política, ni ven las condiciones materiales de su emancipación”. Rechazan “toda acción política y, sobre todo, la acción revolucionaria”. Son estos sobre todo los partidarios de la conciliación, los medios pacíficos, el diálogo y la persuasión.

La educación científica, está basado fundamentalmente en el materialismo Histórico y Dialéctico que se debe impartir desde Educación Inicial hasta la superior.

El planteamiento que nos hace Máximo Cárdenas Sulca, es de todo punto de vista una educación contra el idealismo, neopositivismo, el pragmatismo y todas las demás corrientes filosóficas relacionadas al neotomismo, que se viene impartiendo actualmente en la Educación peruana desde los niveles de Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior.

e. Currículum de estudios.

Entre los planteamientos fundamentales de esta corriente con referencia al currículum de estudios está considerado en base a una educación integral desde Jardín de Infancia hasta la Educación Superior, con una formación humanística y científica, del siguiente modo:

- a. En Educación Inicial, el currículum debe estar considerado, en forma globalizada todas las áreas, referentes al hogar, la familia y la comunidad.
- b. Primer Grado de Educación Primaria la familia, la comunidad, y sus instituciones.
- c. Segundo Grado de Educación Primaria, el distrito y sus organizaciones básicas.
- d. Tercer Grado de Educación Primaria, la provincia y sus instituciones
- e. Cuarto Grado de Educación Primaria, los departamentos y el Perú.
- f. Quinto Grado de Educación Primaria, el Perú y Latinoamérica.
- g. Sexto Grado de Educación Primaria, el Perú y el mundo.

Por el año de 1964, cuando se crea los Planteles de Aplicación de "Guaman Poma de Ayala", fue el único Centro Educativo donde se enseñaba especialidades de Inglés, Educación para el Trabajo (tejido, tallado, hojalatería, carpintería y retablo), Educación Física, Educación Musical, danzas y teatro, dirigidos por profesores de especialidad, desde Educación Inicial hasta Educación Secundaria. Por estas mismas razones el Plantel se convirtió en un Centro Educativo moderno, donde pugnaban todos los padres de familia, educar a sus hijos por ser un plantel verdaderamente "laboratorio pedagógico" de la universidad.

f. Disciplina Consciente.-

Especial referencia hace sobre el aspecto formativo de los niños, planteando la educación, mediante la disciplina consciente, al cual el maestro debe llegar mediante la persuasión y la reflexión constante, aplicando en todo trabajo por muy pequeño que sea "la ley de la contradicción". El niño, desde la edad más temprana debe reflexionar, de cómo se alimenta, de donde proviene sus necesidades, sus gastos, que hace sus padres, cuanto gana, en que se ocupa, para que está estudiando, cómo participa en la casa.

De la boca del maestro Máximo Cárdenas he escuchado, este pensamiento de otro clásico que expresaba "La gota de agua que cae constantemente a la roca más dura, tarde o temprano oradora" pensamiento con la cual constantemente educaba a sus niños y discípulos, cuando encontraba errores en su trabajo, muy paciente y con la sonrisa en los labios, asesoraba indirectamente con ejemplos concretos y nunca se le notaba su molestia o mal carácter.

En otros términos Máximo Cárdenas educaba a sus niños, a los practicantes y sus discípulos, mediante la sugestión y la autosugestión que muy pocos maestros conocemos, que en otros términos él denominaba la "Disciplina Consciente" Asimismo orientaba desarrollarse con la práctica del horario Integral, que anotamos como una sugerencia, para un estudiante de Primaria, Secundaria o Superior:

HORARIO INTEGRAL

HORA	ACTIVIDAD/OTRAS ACTIVIDADES
5.00 a.m.	Levantarse de la cama
5.00 a 5.10	Asearse
5.10 a 5.20	Arreglo de la cama y otros
5.20 a 6.00	Preparar sus alimentos Práctica de deporte
6.00 a 6.45	Revisar sus tareas o asignaciones
6-45 a 7.00	Arreglar sus útiles escolares
7.00 a.m.	Dirigirse a su centro de estudios
7.45 a 13.00	Estudio y trabajo en el plantel
13.00 a 13.30	Almuerzo
13.30 a 14.30	Reposo
14.30 a 15.00	Lectura de los diarios o periódicos
15.00 a 18.00	Desarrollo de las tareas o asignaciones
18.00 a 20.00	Estudio de la asignatura de su preferencia-
20.00 a 21.00	Práctica de su inclinación (Guitarra, piano, TV)
21.00	Descanso

Este Horario Integral, que utilizó el maestro Cárdenas, es una sugerencia que planteaba a los niños en coordinación con sus padres de familia, que por su puesto se puede modificar y preparar otro parecido para los días feriados, domingos y sábados, donde el niño aprende a planificar su trabajo diario, y si se acostumbra, será un niño disciplinado, que organizará y planificará sus actividades de trabajo diario metodológicamente y no perderá su tiempo, luego debe aprender a evaluar sus actividades por muy pequeñas que sean, que es lo que no ha cumplido y que es lo que debe reprogramar para recuperar.

g. Rol del maestro

De acuerdo a su concepción científica y política Máximo Cárdenas plantea un rol especial y fundamental del maestro, para cumplir con su trabajo técnico pedagógico al frente de los alumnos, educando fundamentalmente con el ejemplo y la disciplina consciente, empezando desde el hogar para lo cual estaba organizado tanto de niños y padres de familia.

En esta época se plantea la "Escuela de padres" con la asistencia organizada de todos los padres de familia, cada quince días, donde se planificaba una serie de tareas educativas de sus hijos y las necesidades del plantel, que de esta manera indirectamente estaba educando la responsabilidad paterna para con sus hijos y el pueblo en general. Muchos de los maestros de aquel entonces, todavía somos testigos de esta forma de trabajo, los sábados y domingos, nuestra labor era planificar, ya sea con los niños, con los practicantes, con los padres de familia o con las organizaciones de base.

Por esta recargada labor de dicha época de todas las semanas no faltó, algún maestro que lo observaba al maestro Cárdenas "que tanta dedicación a la labor en Guaman Poma, por este trabajo quien le reconocerá o le pondrán su estatua. Lo cierto es que, las remuneraciones que recibíamos de la Universidad, era el doble que recibían los maestros pagados por el estado, de allí nuestra dedicación exclusiva, durante los siete días de la semana.

Consecuente a su posición ideológica y política, señala que no se trata de enseñar solamente historia, geografía o aritmética si no de entender, reflexionar e interpretar la situación socioeconómica y política de nuestro

pueblo y hacer todo lo posible para erradicar este problema de la explotación y la corrupción de las altas autoridades y gobernantes de turno.

En forma general, el maestro de escuela debe convertirse en un agente orientador de la vida del pueblo. En cierta medida en este nuevo centro educativo se debatía en reunión de padres de familia los problemas educativos y sociales de nuestro pueblo, sobre las injusticias y abusos de las autoridades.

La verdadera escuela del Frente de Defensa de Ayacucho, se ha iniciado en las aulas de los Planteles de Aplicación "Guaman Poma de Ayala" formando la "Escuela de Padres" donde se gestó primero con la defensa de la Universidad, con la defensa de la gratuidad de la enseñanza y todos los demás reclamos posteriores, que sería largo explicar, sin embargo queda en la memoria de muchos maestros y luchadores sociales de Ayacucho.

7. JUICIO CRÍTICO.-

- a. Entre los educadores peruanos mas esclarecidos de los últimos 20 años del siglo XX, es sin lugar a dudas, el profesor Máximo Cárdenas Sulca, que ha seguido fielmente la línea trazada por Mariátegui.
- b. Por algunos de sus contemporáneos, y discípulos reaccionarios fue criticado, como electorero, sin embargo él nunca aceptó postular como Congresista ni autoridad alguna, manteniéndose siempre en su posición de servir al pueblo de todo corazón a pesar que tenía muchos ofrecimientos de algunos partidos de Izquierda de su época.
- c. Por la agitada vida política que llevó en sus últimos 20 años de su existencia y por el control estricto de su vida privada por la Policía, no ha podido dejarnos su pensamiento y obra en documento escrito, sino solamente un libro "Como aprender a leer", existiendo más de veinte fólder es escritos algunos de ellos a manuscrito, de los cuales se ha tomado una parte de esta propuesta y quienes hemos compartido sus mejores momentos de su vida profesional, tenemos en vivo sus enseñanzas y sus planteamientos educativos.
- d. Su autobiografía escrita. antes de su deceso nos confirma, la encrucijada vida profesional y política que llevó por ser el fundador del Frente de Defensa del Pueblo de Ayacucho, que ha contribuido al desarrollo socio económico y cultural de Ayacucho, especialmente de la UNSCH, que ha sido constantemente amenazado con su cierre y el recorte presupuestal.
- e. Es factible contribuir a la construcción de una educación científica y popular que sirve al cambio de la estructura económica y política de los países dependientes donde los pobres crecen a una tasa de 2 personas por minuto, como a través de un trabajo concreto de investigación, guiado por una concepción científica del mundo, la sociedad y la naturaleza, y la aplicación del método dialéctico
- f. Asimismo, es perfectamente factible desarrollar desde las aulas de educación primaria nuevos enfoques pedagógicos, modelos de organización y administración educativa, acordes a nuestra realidad objetiva.
- g. Por el notable desarrollo de la humanidad y por el vertiginoso avance científico y tecnológico es dable aplicar la educación científica popular iniciando en esta región andina del Perú.
- h. Para contribuir a la formación de nuestro planteamiento pedagógico en forma integral de los estudiantes es posible esbozar y ensayar el perfil universal del hombre para un sistema social realmente democrático.
- i. Con la participación de los docentes y padres de familia de los Planteles de Aplicación Guamá Poma de Ayala es posible poner en práctica esta nueva

propuesta educativa ya que se ha venido planteando desde los inicios de su creación como Plantel Laboratorio de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga con la participación de grandes maestros que pasaron por estas aulas como: Pío Vivanco, Carlos Gallardo, Vilma Aguilar, Walter Peñaloza, Álvaro Villavicencio, Efraín Morote Best, entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

1. FLORES BARBOZA, José.- La Investigación Educacional.- Edic. DESIREE.- Lima 1993
2. AZZATI, Arnaldo.- Historia de la Filosofía (I y II Tomos). Edit. Progreso Méjico 1978
3. DINNIK, M.A. y otros.- Historia de la Filosofía (7 tomos). Edit. Grijalbo S.A. 1967
4. ROSENTAL M. y otros.- Categorías del Materialismo Dialéctico.- Edit. Grijalbo S.A.- 1965
5. AFANASIEV, Víctor.- Manual de Filosofía.- Edic. Populares Los Andes. Lima 1985.
6. MAO TSE TUNG.- Cinco Tesis Filosóficas.- Ediciones Populares Pekín 1965
7. LORA CAM, José F.H.- Filosofía.- Edit. Juan Gutember Lima 2004
8. LORA CAM, José F.H. Filosofía de la Educación Edit. J Gutember Lima 2006
9. BOCHENSKI I.N. La Filosofía Actual.- Fondo de Cultura Económica Méjico 1965
10. AGAZZI, Aldo.- Historia de la Filosofía y Pedagogía.- (I, II y III Tomos) Edit. Marfil S.A. España 1966
11. JAGUANDE D'ANJOY, Alfonso.- Filosofía del Neoliberalismo.- Lima 2003
12. JAGUANDE D'ANJOY, Alfonso.- Universidad y Neoliberalismo. Lima 2004
13. JAGUANDE D'ANJOY, Alfonso.- Miseria del Neoliberalismo. Talleres Gráficos de Comunicación ON TIME SAC Lima 2005
14. GUARDIA MAYORGA, César A.- Filosofía, Ciencia y Religión.- EDICIONES "Los Andes" LIMA 1970
15. GUARDIA MAYORGA, César A. – Problemas de Conocimiento.- Ediciones Los Andes –Lima 1971
16. SHISHKIN, A.F.- Ética Marxista.- Edit. Grijalbo Mejico 1966
17. HNO GASTON MARIA.- Rumbos de la Pedagogía Contemporánea. Edit. Bruño Lima 1968
18. QUIROZ AGUIRRE, Hernán.- Corrientes pedagógicas contemporáneas. Edic. La Cantuta.- Lima 1998
19. ROSSI QUIROZ, Elías Jesús.- Teoría de la Educación.- Edic. E.R. Lima 2003
20. VALER LOPERA, Lucio.- Corrientes Pedagógica Contemporáneas (Antología). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.- Lima 1999
21. LUZURIAGA, Lorenzo.- Historia de la Educación y de la Pedagogía. Biblioteca Pedagógica Losada S.A. 1965
22. MONTESSORI, María.- Ideas Generales sobre mi Método.- Editorial Losado Bs-As. 1965
23. SANZ, Jesús.- La Doctrina Educativa de J.J. Rosseau.- Editora Nacional.- Méjico 1963
24. DEWEY, John.- La Escuela del Mañana.- Edit. Losada S.A. Bs.As. 1964
25. DEWEY, John.- La Ciencia de la Educación.- Biblioteca del Maestro. Editorial Losada S.A. Bs.As. 1964.
26. DECROLY, Ovidio y BOOM, G.- Iniciación General al Método Decroly. Escuela Activa.- Edit. Losada S.A. Bs.As. 1965
27. COMAS, Margarita.- El Método de Proyectos en las Escuelas Urbanas.- Edit. Losada S.A. Bs.As. 1963
28. WELLS M.E. Un Programa desarrollado de Proyectos. Biblioteca del Maestro.- Edit. Losada S.A. Bs.As. 1966
29. COUSINET, Roger.- Un nuevo Método de Trabajo Libre por Grupos. Edit. Losada S.A.Bs.As. 1965
30. ROCCA, M. Santiago.- Una Pedagogía de Inspiración Latinoamericana. Edit. Herreros Manuales Pedagógicos.- Méjico 1967
31. PONCE, Aníbal.- Educación y Lucha de Clases.- Editora Nacional Méjico 1975.

32. SOSA, Jesualdo.- Fundamentos de la Nueva Pedagogía.- Editora nacional Méjico 1944
33. SOSA, Jesualdo.- Expresión Creadora del Niño.- Editora Nacional Méjico 1950
34. SOSA, Jesualdo.- Literatura Infantil.- Colección Pedagógica Editorial Losada S.A. Bs.As. 1975
35. ENCINAS, José Antonio.- Un Ensayo de Escuela Nueva en el Perú. Imprenta Minerva Lima – Perú.
36. FREIRE, Paolo.- Pedagogía del Oprimido.- Imprenta Editores Lima
37. MAKARENKO, Antón.- Conferencia sobre Educación Infantil.- Edit. Ciencia del Hombre.- Argentina.-
38. MARIÁTEGUI, José Carlos.- 7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana.- Editorial Amauta – Lima
39. MARIÁTEGUI, José Carlos.- Temas de Educación.- Edit. Amauta.- Lima
40. PEÑALOZA, Wálter.- Currículum Integral.- Optimice Edit. Lima
41. SALAZAR BONDY, Augusto.- Los Medios de la Nueva Pedagogía. Ministerio de Educación Lima 1965
42. CARO RÍOS, Germán.- Las Escuelas de Estudio y Trabajo en Coeducación.- Edit. Pedagógica “ASCENCIOS” Lima 1975
43. CÁRDENAS SULCA, Máximo.- Como Aprender a Leer.- Edit. INÑLIL. Lima 1995
44. HINOSTROZA AYALA, Aquiles.- Revistas y Documentos.- Archivo Personal. INIDE.- Lima 1975

