

302923

Universidad Femenina de México

1
2ej

Incorporada a la UNAM



ESCUELAS ALTERNATIVAS EN LA
REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA.

TESIS CON
FALLA LE ORIGEN

Tesis Profesional

Brigitte Pütz

Pütz Reschke, Emma Josefina Brigitte

México, D. F.

1988



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE GENERAL

INTRODUCCION	3
1. ANTECEDENTES HISTORICOS	7
1.1 La Renovación Pedagógica	7
1.1.1 Las Escuelas de Trabajo	
1.1.2 Las Casas de Educación en el Campo	
1.1.3 Las Escuelas del Plan de Jena	
1.1.4 La Pedagogía de María Montessori	
1.1.5 La Pedagogía de Waldorf	
1.2 Factores que influyeron en el desarrollo de las Escuelas Alternativas, después de 1945	20
1.2.1 Influencias de la Renovación Pedagógica	
1.2.2 El Movimiento Estudiantil y la Creación de Proyectos Alternativos de Educación Preescolar	
1.2.3 Los Free-School en los Estados Unidos	
2. EL SISTEMA OFICIAL DE EDUCACION EN LA R.F.A.	26
2.1 Organización del Sistema Escolar	26
2.1.1 El Area Elemental y Primaria	
2.1.2 El Area Secundaria I y II	
2.1.3 La Reforma Educativa	
2.2 Crítica al Sistema Escolar Oficial	31
2.2.1 Aspectos Generales	
2.2.2 El Punto de Vista Psicológico	
2.2.3 El Punto de Vista Bio-fisiológico	
2.2.4 El Punto de Vista Didáctico y Metodológico	
2.2.5 El Punto de Vista Lingüístico	
2.2.6 El Punto de Vista Sociológico	
3. LA PEDAGOGIA ALTERNATIVA	44
3.1 Enseñanza y Currículo Abiertos	44
3.2 El Método de Proyecto	46
3.2.1 Raíces Históricas	
3.2.2 Características	
3.3 Características Principales	51

3.4	Dos Ejemplos de la Práctica Educativa	54
3.4.1	La Escuela Libre de Frankfurt	
3.4.2	La Laborschule de Bielefeld	
3.4.2.1	La División en Bloques	
3.4.2.2	Materias Obligatorias y Cursos de Elección	
3.4.2.3	Sistema de Calificación	
3.4.2.4	La Escuela como Espacio para Vivir Experiencias	
4.	LA ESCUELA "GLOCKSEE" EN HANNOVER	63
4.1	Descripción Global	64
4.1.1	Sobre su formación	
4.1.2	Las Instalaciones	
4.1.3	La Jornada	
4.1.4	Influencias Históricas y Aspectos sociales	
4.1.5	Los Objetivos del Experimento Escolar	
4.2	Bases Teóricas de la Pedagogía "Glocksee"	70
4.2.1	Aprender de Otras Maneras	
4.2.2	Informes en lugar de Calificaciones	
4.2.3	La Integración de Vida y Aprendizaje	
4.2.4	La Autorregulación	
5.	ANÁLISIS DEL PRINCIPIO DE LA AUTORREGULACION Y DEL RENDIMIENTO ESCOLAR EN LA ESCUELA "GLOCKSEE"	78
5.1	Experiencias y Resultados	78
5.1.1	La Autorregulación	
5.1.2	¿Aprenden los Alumnos?	
5.2	Evaluación de las Áreas Analizadas	85
5.2.1	La Efectividad de la Autorregulación	
5.2.2	El Rendimiento Escolar	
5.3	Evaluación de la Hipótesis	92
6.	CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES	96
	CITAS Y NOTAS AL TEXTO	101
	BIBLIOGRAFÍA	109

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

El presente trabajo es un estudio sobre las diferentes Escuelas - Alternativas que surgieron en la República Federal de Alemania en los - setentas, así como de sus posturas teóricas desarrolladas a partir de - la Renovación Pedagógica. Estas escuelas pretenden ser una alternativa al sistema educativo tradicional y se caracterizan por partir de las -- necesidades del niño -y no del maestro- colocándolo así, en el centro - de toda la atención pedagógica.

Los objetivos de la investigación son:

- a) Explicar los antecedentes históricos de las Escuelas Alternati- vas, y determinar los factores que influyeron en su desarrollo.
- b) Analizar el sistema oficial de educación en Alemania Federal, y presentar los diferentes puntos de crítica a este sistema.
- c) Exponer los conceptos fundamentales de la teoría de la Pedagogía Alternativa.
- d) Extender las diferentes propuestas educativas de dos modelos de educación alternativa.
- e) Ilustrar más profundamente un modelo de educación alternativa, - el de la Escuela "Glocksee" en Hannover.
- f) Analizar el impacto del principio de la autorregulación y eva-- luar el rendimiento escolar de los alumnos de la Escuela "Glock- see".

A través de los años, se han hecho muchos intentos para definir las Escuelas Alternativas, así como para describir sus características principales. Aún no se les ha definido de una manera universalmente aceptable, de hecho, muchos teóricos han desarrollado su propia definición; -- para dar una idea general del tema, es conveniente señalar las definiciones más representativas.

Según von der Burg:

"El movimiento alternativo no demuestra una imagen unánime, porque le falta un concepto teórico en común. Las similitudes con elementos teóricos de la Pedagogía de la Renovación Pedagógica, con educación antiautoritaria y de la teoría de la desescolarización son evidentes. A pesar de diferencias existentes, se puede discernir las siguientes características que tienen en común: 1) Oposición al sistema escolar existente y la formación en libre patrocinio; 2) Acceso libre e igualdad de posibilidades para todas las clases sociales; 3) Ninguna instrucción es obligada; en lugar de ello, aprendizaje sin miedo; 4) Participación de padres de familia-alumnos en la planeación y estructuración escolar; 5) Autorregulación de conflictos por parte de los alumnos; 6) diferentes experiencias de aprendizaje."

Petzold y Speichert concluyen:

"Generalmente, Escuelas Alternativas son proyectos que -- fueron desarrollados en la auto-organización de los alumnos, maestros y padres de familia afectados, esforzándose en posibilitar la ENSEÑANZA POR MEDIO DE LA EXPERIENCIA-

en lugar de instrucción- cuyo efecto es, que la escuela debe abrirse más a la vida cotidiana de los niños. [...] Los dos principios, -autodeterminación y responsabilidad social- son hasta entonces significativos para la historia de proyectos alternativos. Por ello, éstos se distinguen fundamentalmente de aquellas escuelas privadas, cuyo carácter elitista corresponde al modo de financiamiento por padres ricos. En cambio, las Escuelas Alternativas pretenden luchar por una escuela humana para todos los niños!"²

Finalmente, Behr y Jeske explican que:

"Por Escuelas Alternativas se entiende el conjunto de las escuelas no oficiales, así como las escuelas experimentales, antiescuelas, etc., con el fin de superar la crisis actual de la sociedad. Son además parte de un movimiento alternativo que enmarcan todas las partes de la vida, para crear finalmente un nuevo pensamiento y una nueva conciencia respecto a la naturaleza, la medicina, la energía, la política, la paz y la guerra -por mencionar únicamente algunos aspectos."³

Como se podrá observar, cada corriente pedagógica define y aplica sus principios fundamentales, de acuerdo con su muy particular enfoque, amén de que aún en la actualidad, éstos se siguen investigando y desarrollando.

Dicho planteamiento, debido a lo extenso de su estudio, aquí se analizará en forma genérica, y en particular la más destacada en la República Federal Alemana, partiendo para ello de la siguiente hipótesis:

Las Escuelas Alternativas representan un modelo educativo que responde a las exigencias de la época, pues sus fundamentos pedagógicos y sobre todo, el principio de autorregulación, promueven la íntegra educación del niño, y propician así la humanización de la escuela y de la sociedad.

Debido a los cambios estructurales internos que experimenta actualmente la Escuela "Glocksee" y a las numerosas investigaciones que aquí se venían realizando, no fue posible efectuar una investigación de campo, ya que a consecuencia de ello se tenía como resultado una considerable distracción de los niños en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues los investigadores atraían demasiado la atención de los niños.

Por ello, este estudio sobre la Escuela "Glocksee" se basa exclusivamente en las publicaciones de la Asesoría Científica, que acompañan al experimento escolar, donde se destaca la gran capacidad crítica y -- autocrítica que caracterizan estos trabajos, y donde tampoco se ocultan los resultados desfavorables que se obtuvieron durante la labor educativa de dicha escuela. Gracias a ello fue posible llevar a cabo la presente investigación.

1. ANTECEDENTES HISTORICOS

Para poder comprender mejor los factores que intervienen en la aparición de las Escuelas Alternativas y cuales son sus bases filosóficas, es indispensable analizar de manera breve el contexto histórico que dio los fundamentos teóricos de esta corriente pedagógica.

1.1 LA RENOVACION PEDAGOGICA

Entre fines del siglo pasado y las décadas del actual, en Europa se registró un amplio movimiento de Renovación Pedagógica. Sin embargo, -- nunca tuvo una corriente de pensamiento dominante capaz de dar a ese movimiento cierta unidad de acción, y por lo tanto, los resultados influyeron muy poco en las estructuras tradicionales y los métodos habituales de la escuela europea.

En Alemania, la Renovación Pedagógica ha sido un proceso muy complejo y extenso, el cual surgió a fines del siglo XIX y terminó abruptamente -- con el advenimiento al poder nacional-socialismo de Hitler, en el año -- 1933. Después de 1945 había otro intento de revivir las ideas de la Renovación Pedagógica; sin embargo, no se logró otra vez establecer un movimiento importante.

Behr y Jeske⁴ remontan sus comienzos en Alemania, hasta Nietzsche y su crítica sobre la cultura, mientras Van Dick⁵ considera a Rousseau el impulsor de este movimiento. Influyeron también los trabajos de Marx y Engels, las nuevas condiciones económicas del capitalismo y la deseada -- renovación política y social, ambicionando el inicio de un movimiento --

pedagógico, que tenía como finalidad la transformación del sistema educativo de aquel tiempo.

La Renovación Pedagógica se manifestó sobre todo en el desarrollo de un movimiento juvenil, donde se consideraba a la juventud como fuerza de una renovación para poder superar la fragilidad del sistema social. Esta tendencia se expresó por ejemplo, en la creación de Casas de Educación en el Campo. Por otra parte, continuó el fortalecimiento del movimiento obrero y feminista; ambos criticaron profundamente el sistema social político y educativo, creando a la vez, alternativas a este último.

El período principal de la Renovación Pedagógica en Alemania, abarca entre 1918 y 1933, refiriéndose ahora directamente a una transformación del sistema educativo, pretendiendo tanto una reformación de la estructura escolar, como los contenidos y métodos de la enseñanza; sin embargo, los enfoques de los representantes del movimiento eran diferentes. Había por ejemplo, la confederación de los declarados renovadores-escolares (Bund der entschiedenen Schulreformer) que definía la idea de una escuela unitaria, donde existe la irregularidad de posibilidades para todas las clases sociales.

Pedagogos comunistas destacaron en la lucha para una Escuela de Trabajo (Arbeitsschulbewegung), intentando reunir las exigencias de la sociedad y del individuo. Así mismo, el movimiento de la Renovación Pedagógica, se expresa en grandes manifestaciones y en Alemania alcanzaba algunos logros, como la creación de la escuela básica unitaria de cuatro años, así como la fundación de instituciones para la formación académica de los profesores.

El nacional-socialismo interrumpió esta corriente, por la unifica-

ción administrativa e ideológica de la enseñanza. Después de 1945, en Alemania Federal, se crearon varias escuelas unitarias, las cuales fueron cerradas pocos años después, a causa de controversias políticas en las diferentes federaciones. En la actualidad, la escuela básica unitaria de cuatro años sigue existiendo como resultado de la Renovación Pedagógica, mientras que en la República Democrática de Alemania se estableció la escuela unitaria de 10 años.

Por otra parte, solamente algunos modelos surgidos antes de que Hitler ascendiera al poder, podían establecerse de nuevo, tales como las escuelas: Montessori, Waldorf, Peter Petersen (antes Escuelas del Plan de Jena), y las Casas de Educación en el Campo. Apesar de que su influencia después de la Segunda Guerra Mundial fue muy insignificante, en los últimos años ha aumentado considerablemente su popularidad y hoy en día las escuelas ya no pueden cubrir la creciente demanda.

Los modelos educativos surgidos del movimiento de la Renovación Pedagógica en Alemania, tienen ciertas características en común, como es la crítica al sistema escolar tradicional o popular. La escuela organizada por el estado es para los pedagogos renovadores un centro de enseñanza que separa la teoría de la práctica, como afirmaba Schleiermacher.⁶ Para él, la escuela no tiene nada que ver con la vida real, y para nada toma en cuenta la individualidad del niño.

Tomando como base la crítica al sistema tradicional de enseñanza, diferentes modelos de escuelas "nuevas" o "activas" intentaron crear alternativas a la educación impartida por el Estado; entre estos modelos existieron diferencias ideológicas respecto a su base filosófica, siendo las escuelas más destacadas que surgieron de la Renovación Pedagógica -- las que se mencionan a continuación:

- De trabajo
- De Educación en el Campo
- Del Plano de Jena
- Montessori
- Waldorf

1.1.1 LAS ESCUELAS DE TRABAJO

Estas han tenido una dirección pedagógica que ha logrado cierta influencia en el sistema escolar oficial de Alemania Federal. Los representantes más destacados fueron: Georg Kerschensteiner y Hugo Gaudig, -- cuya crítica estaba dirigida principalmente hacia la parcialidad de la enseñanza abstracta e intelectual. Contraponen sus escuelas de Trabajo, donde el trabajo manual tiene prioridad a la enseñanza teórica.

Para Kerschensteiner⁷ la idea de su escuela se basa en la verificación de que el niño está generalmente muy atareado intelectualmente, aunque posteriormente en su vida laboral es muy obligado a realizar principalmente actividades manuales. Así, la finalidad de las Escuelas de -- Trabajo era promover en primera línea: capacidad, habilidad y placer en el trabajo, pero también transmitir ciertos conocimientos abstractos.

A diferencia de Kerschensteiner, Gaudig destacó la importancia de la formación de la personalidad del alumno, y estableció la autoactividad -- como principio fundamental de su pedagogía.

Las teorías educativas de Kerschensteiner fueron aplicadas por primera vez en una escuela básica en Munich. Las actividades que realizaban los alumnos dependían de las necesidades de la escuela misma, - por ejemplo: para las clases de educación física, produjeron palos; para los trabajos de jardinería y horticultura, tejieron canastas para flores y frutas. Es cierto, las niñas tomaron parte en algunas actividades; sin embargo, existe una marcada separación entre los sexos, es decir, las muchachas aprendían básicamente: tejido, costura, hacer croché, etc.

1.1.2 LAS CASAS DE EDUCACION EN EL CAMPO

La negación de la civilización y de los valores tradicionales, incluyendo la institución familia, causaron la aparición de las llamadas Casas de Educación en el Campo (Landerziehungsheime), otro efecto de la Renovación Pedagógica. Los primeros fundadores y principales representantes son: Hermann Lietz, Gustav Wynecken, Paul Geheeb y Kurt Hahn, quienes fundaron sus casas educativas, generalmente lejos de grandes ciudades.

La finalidad de este tipo de instituciones fue la educación integral de la juventud, creando a la vez una estrecha relación entre la responsabilidad individual y la comunidad democráticamente organizada.

Por lo regular, las Casas de Educación en el Campo fueron independientes de la influencia del Estado, debido a su independencia económica -el alumnado estaba integrado por hijos de padres de las clases sociales más elevadas. Como resultado de su aislamiento, estos centros educativos no lograron obtener una influencia relevante en la educación pública.

ca, y en la actualidad siguen siendo instituciones para los hijos de -- familias acomodadas.

1.1.3 LAS ESCUELAS DEL PLAN DE JENA

En el año 1924, el alemán Peter Petersen (1884-1952), profesor de Pedagogía, estableció en la ciudad de Jena (hoy República Democrática - de Alemania) su primera escuela experimental, la cual nombró "Escuela - del Plan de Jena". En la actualidad, se encuentran en Alemania Federal solamente cuatro escuelas de esta corriente pedagógica, llamadas "Escuelas Peter Petersen", mientras en Holanda, por ejemplo, existen más de - 200 escuelas de este tipo.

El pensamiento de Petersen se basa en lo que él llamó la creación de una verdadera "situación pedagógica", lo que se entiende como cualquier situación donde se ha creado un verdadero y auténtico círculo de personas llenas de vida. Este círculo implica: problemas, relaciones - conflictivas, acontecimientos, confusiones y desarrollos; es decir, se trata de fundar una auténtica comunidad de vida. En consecuencia, para la enseñanza es indispensable que haya suficiente lugar para relaciones de los alumnos entre sí, para que sea posible establecer lo que Petersen llamó "un grupo verdadero".

Partiendo de tal premisa, Petersen deriva su exigencia de que la - escuela no debe ser un mero establecimiento de enseñanza, sino más bien una comunidad escolar que consta de grupos infantiles vivientes, así -- como también de maestros y padres de familia. Esta comunidad considera al individuo como un ser total, que puede integrarse al grupo como miembro libre.

Las Escuelas del Plan de Jena se caracterizan por "la abolición de las clases tradicionales", en lugar de las cuales se instituyen "grupos de alumnos pertenecientes a la mayor variedad posible de edades (según el modelo natural de la familia)".⁸ Por consiguiente, los grupos abarcan a todos los niños, desde el primer hasta el décimo grado escolar, - incluyendo niños de todas las clases sociales y talentos.

Como método de enseñanza se aplican diferentes formas de trabajo: - grupal, libre, plática en círculo y fiesta.⁹

a) En el trabajo grupal participan de tres a cinco niños en la organización de un proyecto, se solucionan preguntas y problemas de manera autónoma. Los mismos alumnos organizan su material e información, - preparando una conferencia o exposición, donde responden preguntas y -- explican circunstancias.

b) Las pláticas en círculo giran en torno a cuestiones de la vida grupal y escolar; aquí los niños presentan resultados de experiencias - realizadas en el grupo de trabajo, mostrando modelos, y además planeando acciones para el futuro.

c) En el trabajo libre los alumnos realizan hojas de trabajo, -- juegos didácticos, preparan tareas, etc.

d) Las fiestas, como expresión de la comunidad, son vida y humanización, que se reflejan debido a la actividad escolar. En estas fiestas, que van desde la celebración del cumpleaños de un niño, hasta el -- aniversario de la escuela; se exponen trabajos, se presentan obras de teatro, música, etc.

Petersen destaca constantemente la relevancia de crear una refe--

rencia a la realidad y a la acción, en lugar de enseñar simplemente un conocimiento de libros. El no exige que los alumnos aprendan simultáneamente, más bien tienen toda la libertad de seguir su propio proceso de aprendizaje, basándose en la confianza de ellos mismos, realizándolo individualmente o en grupo, según sus propios criterios.

La función del maestro está basada fundamentalmente en la asesoría de grupos, pero también en asesorías individuales. Además, debe crearse un ambiente estimulante para el aprendizaje, incluyendo aspectos pedagógicos y sociales.

Otro rasgo característico de las escuelas del Plan de Jena es la abolición de las calificaciones, porque según Petersen destruyen la seguridad del niño en sí mismo. "El peligro que causa al niño la calificación del maestro, es enorme. Inmediatamente se transmite la idea de aprender para el maestro [...] deteriora la propia línea de trabajo del niño, trastorna el propio juicio moral y la seguridad de su propia voz".¹⁰

En lugar de ello, en las Escuelas del Plan de Jena los alumnos autoevalúan su rendimiento escolar. Aparte, anualmente se dan dos informes sobre cada niño; un informe "subjetivo" para el niño, donde los aspectos están formulados de tal manera que puedan estimular al alumno; el otro informe, que es 'objetivo' y para los padres, contiene todas las observaciones del profesor.

Lo interesante de la pedagogía de Petersen fue, en su acentuación de los conceptos de la Renovación Pedagógica, haber sido el único pedagogo que correlacionó el aprendizaje cognitivo con los aspectos sociales y emocionales de grupo, factor esencial que diferencia el sistema pedagógico empleado por María Montessori, cuya característica principal es el proceso educativo más individualizado.

1.1.4 LA PEDAGOGIA DE MARIA MONTESSORI

María Montessori (1870-1952). Después de sus estudios de medicina, permaneció en calidad de asistente en la clínica neuropsiquiátrica de la Universidad de Roma, donde se ocupó de la educación de niños anormales y débiles mentales. Durante este tiempo utilizó principalmente los materiales educativos especiales, ideados por los médicos franceses Itard y Seguin, para facilitar la recuperación parcial de los niños anormales de ocho a diez años. Estas experiencias las aplicó posteriormente en niños normales de edad preescolar y utilizó los materiales con tanto provecho, para despertar su inteligencia, como antes lo había efectuado con los deficientes mentales. Sus experiencias e ideas tuvieron éxito y amplia difusión en todo el mundo. Posteriormente, también empleó sus métodos en escuelas elementales.

Montessori fundó su teoría pedagógica en la concepción del desarrollo, según leyes inmanentes, las cuales están predestinadas en cada hombre. En consecuencia, el medio ambiente juega un papel subordinado para el desarrollo del individuo, y solamente puede tener un efecto favorable o frenador. Montessori describe el desarrollo infantil de los "periodos sensitivos" y en ellos muestra, según Standing, "aptitudes y posibilidades en el orden psicológico que más tarde desaparecen".¹¹ Es decir, cuando un niño atraviesa por un periodo sensitivo, se apegará a ciertos ejercicios o actividades con un interés y concentración que nunca volverá a tener posteriormente para ese tipo particular de trabajo.

Desde el punto de vista educativo, es importante aprovechar los diferentes periodos sensitivos; la tarea específica del educador es ofrecer el material adecuado para cada fase, y facilitar de esta forma el desarrollo apropiado del niño. Para Montessori la educación es un "proceso espontáneo por medio del cual se desarrolla dentro del alma del ni-

ño 'el hombre que duerme ahí',¹² y para que ocurra esto de la mejor manera, lo fundamental es proporcionar al niño un ambiente libre de obstáculos y materiales adecuados.

Por consiguiente, el núcleo de la pedagogía de Montessori consiste en la autodeterminación, donde el maestro reduce su actividad a un mínimo, dirigiendo ciertas actividades y el manejo adecuado del material y de los ejercicios sensoriales. Para Montessori solamente el niño sabe lo que es favorable para su desarrollo y una tarea o actividad encajada daña su desenvolvimiento sano y su equilibrio.

Destaca Standing que "el niño debe ser libre de repetir el ejercicio cuantas veces desee, porque en este asunto de la madurez interior él mismo debe ser el juez en última instancia. Instintivamente sabe cuando ha comido suficiente".¹³

1.1.5 LA PEDAGOGIA DE WALDORF

El fundador de esta dirección pedagógica fue el austriaco Rudolf -- Steiner (1861-1925), otro pedagogo surgido de la Renovación Pedagógica alemana. En el año 1900, Steiner ideó su teoría de la concepción del mundo (Weltanschauungslehre), la cual nombró en 1913 (Antroposophie). La Antroposofía era para Steiner una teoría de la revelación, donde el hombre, a través de la introducción progresiva en la realidad, llega hacia el desdoblamiento de su índole del alma y espíritu. La Antroposofía no pretende ser un conjunto de dogmas o manifestaciones, más bien se le puede definir como "un método de revelación, un procedimiento de comprensión de objetos, relaciones y del hombre mismo. La Antroposofía busca principalmente otro camino para la exploración de la realidad del ser --

humano".¹⁴

La filosofía de Steiner fundamenta sus bases en los pensamientos de Fichte, Schelling y Hegel, así como en la teoría de la metamorfosis de Goethe. Para Steiner, "el hombre no solamente es un producto absurdo de la materia, sino más bien una criatura espiritual que puede desenvolverse libremente, sin ser obligada involuntariamente a una finalidad predestinada".¹⁵

En este trabajo no es posible presentar detalladamente las bases -- filosóficas de la Antroposofía, por lo que se limita a exponer solamente algunos principios en los cuales se basa el pensamiento pedagógico de -- Steiner, así como señalar las características más relevantes de las Escuelas de Waldorf.

Partiendo de su planteamiento, Steiner creó en 1919 una escuela de Antroposofía General, como base de su pedagogía. En principio, considera al hombre como unidad fisiológica-espiritual-intelectual, desarrollándose bajo los esfuerzos de su ambiente socio-cultural. Retomando las -- ideas de la Renovación Pedagógica, subraya también la importancia de la autoactividad del niño. Su pedagogía es básicamente una pedagogía de -- armonía, desenvolvimiento artístico y libertad personal.

Un aspecto importante en la teoría pedagógica de Steiner es que el desarrollo humano se efectúa progresivamente cubriendo toda la etapa de la niñez y adolescencia, con sucesivos grados o fases de desarrollo. El objetivo de esta pedagogía es impulsar y activar este desarrollo, dividido en tres fases de siete años cada una. El maestro debe saber manejar la fase respectiva y actual, adecuada pedagógicamente.

Partiendo de su Antroposofía General, Steiner fundó la primer Escuela de Waldorf en Stuttgart, por encargo del director de la fábrica de -- cigarros Astorial. En primera instancia era una escuela para los hijos de empleados y obreros de dicha empresa, con la finalidad de enseñar a -- los niños de todas clases sociales.

Pocos años después, fueron más similares las escuelas en Alemania y también en el extranjero. Durante 1938 en Alemania, todas las Escuelas de Waldorf tuvieron que cerrar por orden del nacional-socialismo, y no -- fue sino hasta después de 1945 que un número de escuelas del mismo género reiniciaron sus actividades.

Cabe mencionar que durante 1983, en Alemania Federal solamente trabajan 80 escuelas con más de 36 000 alumnos. La situación en el extranjero es similar; es decir, durante el mismo año en 24 países (entre ellos 7 latinoamericanos),¹⁶ trabajan 230 Escuelas de Waldorf.

Las escuelas de Waldorf están estructuradas con un sistema unitario de 12 años, cuyos certificados de estudio están reconocidos por el Estado germano-occidental, o sea, "existe una ordenanza especial, acordada -- por la Confederación de Ministerios de Educación, para el examen de bachillerato en la Escuelas Waldorf, tomando en cuenta los intereses pedagógicos especiales de este tipo de escuela".¹⁷

La pedagogía de las Escuelas de Waldorf está centrada en el niño, -- y tiene como principal objetivo su desarrollo, autonomía individual y -- educación integral, por lo que la transmisión de conocimientos está -- subordinado a estos aspectos.

Es importante, según Steiner, la atmósfera pedagógica en la que se -- desenvuelven los alumnos para su formación, lo cual se logra a través de

una estrecha relación entre alumno-maestro durante los primeros 8 años. Esto significa que en dicho periodo un solo profesor se hace responsable del desarrollo individual del alumno, así como del grupo.

El profesor, elemento clave del sistema, debe preocuparse de manera especial por los niños de bajo rendimiento escolar, promoviendo también la ayuda mutua entre éstos y los talentosos; Steiner estaba convencido - de que de otra forma un desarrollo individual y continuo no era posible.

Knauer, Krohn y Höner resumen los objetivos de la pedagogía de - - Waldorf en tres tesis principales:

"1. Los niños deben ser guiados para encontrar la confianza en sí mismos y su propia identidad; además, deben ser armados contra la manipulación y dependencia para que puedan pensar, juzgar y actuar desde adentro de su propia estructura personal.

2. Deberían adquirir la capacidad y la práctica para las relaciones interhumanas, y para la percepción del otro, - así como la habilidad social para asumir responsabilidad en la sociedad actual.

3. En la creatividad se ve el comienzo, para lograr la - movilidad interna y el esfuerzo del trabajo productivo - de las desdobladas fuerzas voluntarias del yo".¹⁸

En su práctica pedagógica las Escuelas de Waldorf rechazan las calificaciones y ningún niño está obligado a repetir algún año escolar si tiene un bajo rendimiento. En lugar de ello, existen informes del desarrollo individual del alumno, ya que se considera que éste debe ser fa-

vorecido en un ámbito sin presiones. Al finalizar el último año, el estudiante debe elaborar un trabajo final, profundizándose en un tema específico.

Otra característica básica de la estructura de las escuelas de - - Waldorf es la "enseñanza en periodos" (Epochenunterricht), lo cual quiere decir que cada día comienza con 2 horas de enseñanza en periodos y aproximadamente 4 semanas se trabaja sobre un tema específico, profundizándose ampliamente en éste. Posteriormente se enseñan, entre otras materias, lenguas extranjeras e imparten actividades prácticas y manuales, como - ejemplo, la horticultura.

Es típico de las escuelas de Waldorf la enseñanza de Eurytmia - - (Eurhythmie), que viene siendo una expresión corporal de la lengua hablada y del sonido; su finalidad es la formación de estas aptitudes. -- Gran parte de la enseñanza son también actividades de la vida en comunidad, tales como la organización orquestal, fiestas escolares, etc.

Finalmente, existe una colaboración muy estrecha entre padres de - familia y maestros, quienes juntos son representantes de la mesa directiva en cada escuela de Waldorf.

1.2 FACTORES QUE INFLUYERON EN EL DESARROLLO DE LAS ESCUELAS ALTERNATIVAS DESPUES DE 1945.

Analizando los orígenes de la formación de las Escuelas Alternativas, Paukens¹⁹ menciona los tres factores determinantes que contribuyeron a su surgimiento:

1. Influencias de la Renovación Pedagógica alemana.
2. El movimiento estudiantil y la creación de proyectos alternativos de educación preescolar.
3. La corriente de los "Free-School" en los Estados Unidos.

De igual manera existieron otras influencias que incidieron en su etapa de formación y desarrollo, tales como: el sistema pedagógico del francés Celestín Freinet o las Escuelas Tvind en Dinamarca. Aunque en Alemania Federal nunca se estableció una Escuela Freinet, muchas de las Escuelas Alternativas tomaron algunos elementos, como ejemplo: la técnica de imprenta, las asambleas, etc.

De las Escuelas Tvind se adoptaron sus experiencias obtenidas de la aplicación de la unión entre teoría y práctica, a pesar de que estas -- instituciones educativas centran su enseñanza en adolescentes únicamente.

1.2.1 INFLUENCIAS DE LA RENOVACION PEDAGOGICA ALEMANA

Paukens menciona que diferentes modelos educativos surgieron directamente de la Renovación Pedagógica, después de la Segunda Guerra Mundial en la República Federal de Alemania; entre ellos: "las Escuelas Libres - de Waldorf, las Casas de la Educación en el Campo y las Escuelas Montessori".²⁰ A esta lista hay que agregar las escuelas de Peter Petersen, -- que surgieron de este movimiento. Todos estos modelos pueden ser considerados como precursores de las Escuelas Alternativas de la actualidad, -- las cuales se basan en algunos de sus principios, como son: la promoción en lugar de la selección y la adaptación del ambiente escolar a las necesidades del niño; además de la estrecha vinculación entre juego, trabajo y aprendi-

zaje y la individualización de estos procesos de aprendizaje principalmente.

1.2.2 EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL Y LA CREACION DE PROYECTOS ALTERNATIVOS DE LA EDUCACION PREESCOLAR.

El segundo factor de desarrollo, del cual surgieron múltiples proyectos alternativos de educación y especialmente de educación preescolar (debido al menor control del Estado en este sector), es el movimiento estudiantil a finales de los años sesenta y a principio de los setenta.

La creciente conciencia política y crítica al sistema capitalista contribuyeron a la problemática de la educación como fenómeno social, organizada por el Estado y la familia; es decir, la educación es considerada como un factor de primera instancia para la reproducción social del capitalismo.

La estructuración específica del sistema educativo en Alemania Federal y la poca permeabilidad para el individuo, han subrayado estas consideraciones.²¹

Influídos de la pedagogía antiautoritaria de A.S. Neill Summerhill-Inglaterra, nacen los primeros "Kinderläden"²², donde se trata de realizar una educación sin represiones, organizados en principio por padres que también son estudiantes. El análisis sobre la relación entre política y socialización se ha transformado en un factor importante en el debate sobre la educación y el sistema escolar.

El resultado directo de los Kinderlāden son las iniciativas de padres de familia, que surgieron posteriormente y que tenían como finalidad la transformación de las escuelas oficiales, tomando en serio los postulados proclamados por el gobierno germánico-occidental de la "igualdad de oportunidades" y del "derecho a la instrucción para todos".

Desde el punto de vista pedagógico, las nuevas exigencias fueron muy similares a las de la Renovación Pedagógica; sin embargo, Paukens estima que su enfoque era mucho más político:

"Partiendo de las ideas de unir la educación con la vida real y los conocimientos con la acción, eliminando la -- fundación selectiva del sistema escolar e incluyendo la realidad con sus conflictos en la realidad escolar, se -- logró un cambio cualitativo en los debates sobre la transformación del sistema escolar. Este debate llevó a la -- decisión de realizar modelos educativos alternativos, -- porque el sistema escolar estatal no fue considerado como reformable"²³.

1.2.3 LOS FREE-SCHOOL EN LOS ESTADOS UNIDOS

La tercera variable determinante, que influyó en la creación de los modelos alternativos de educación, ha sido el movimiento de los "Free-School " en los Estados Unidos.

²⁴
Paukens destaca que las medidas económicas y técnicas que tomaron los Estados Unidos a finales de los años cincuenta, para reformar su --

sistema educativo bajo el lema "igualdad de oportunidades", causaron -- una multitud de fracasos, pues no eliminaron las diferencias sociales; -- todo lo contrario, las reforzaron.

En consecuencia, el movimiento de los Free-School fue una respuesta a un sistema escolar, que ya no era capaz de confrontar problemas -- urgentes que se manifestaron en el abuso del consumo de alcohol, drogas y de la violencia en los niños y adolescentes.

Partiendo de las ideas de Ivan Illich, Everett Reimer y de las experiencias de A. S. Neill en Summerhill, se elaboraron alternativas al sistema tradicional de enseñanza y educación.

En 1964, George Dennison fundó una escuela en los barrios de Manhattan, dirigida a los vecinos de la localidad, la "First-Street-School", la cual ofreció un sistema de enseñanza diferente para los niños que habían fracasado en las escuelas oficiales, caracterizándose por la libertad de asistencia y por su cupo limitado de 30 alumnos como máximo. -- Por falta de fondos económicos tuvo que cerrar después de dos años de existencia.

Otra escuela libre, fundada en el año 1966 por Jonathan Kozol con la colaboración de maestros y padres de familia, fue la "New-School-for-Children", quien omitió también la asistencia obligatoria que estaba estrechamente vinculada con su medio ambiente, creando una relación auténtica entre maestros y alumnos.

Behr y Jeske definen los Free-School como:

"Escuelas no estatales, las cuales no reciben ningún financiamiento oficial, solicitan dinero a fundaciones o también lo obtienen de

ventas y servicios -las aportaciones casi nunca son de los padres.

En los Estados Unidos su distribución fue muy rápida [...] y en el transcurso de los años setenta, surgieron aproximadamente 10 000 escuelas este tipo".²⁵

Aunque existen diferencias significativas entre las distintas escuelas libres, todas rechazan el sistema de calificaciones y los planes de estudio determinados; su principio básico es la libertad de participación. Se trabaja en grupos informales, asesoramientos individuales y grupales, cursos y proyectos; existe, además, una estrecha colaboración entre maestros, padres de familia y alumnos. Ningún Ministerio de Educación tiene ingerencia en las decisiones de estas escuelas, tomándolas únicamente los afectados. En su mayoría, el alumnado de los Free-School es de color y de escasos recursos económicos, que perciben ayuda social del Estado y que generalmente se desarrollan en las calles de sus barrios, desatendidos y descuidados socialmente.

2. EL SISTEMA OFICIAL DE EDUCACION EN LA REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA.

Para poder comprender los fundamentos pedagógicos de las Escuelas - Alternativas en la R.F.A., es indispensable analizar primero su sistema - oficial de educación y posteriormente los diversos puntos de crítica -- que tienen los representantes de las Escuelas Alternativas sobre este -- tema.

2.1 ORGANIZACION DEL SISTEMA ESCOLAR

"La República Federal de Alemania es un estado Federal, integrado - por los Estados Federados (Länder) de Baden-Württemberg, Bavaria, Bremen, Hamburgo, Hesse, Baja Sajonia, Renania del Norte-Westfalia, Renania - Palatinado, Sarre y Schleswin Holstein, así como también Berlín, que posee un status especial".²⁶

En Alemania Federal todo el sistema escolar y educativo se encuentra bajo el control y la supervisión del Estado. Las escuelas son generalmente instituciones estatales. Existen además, escuelas particulares, las cuales están sujetas a la supervisión estatal.

"La obligación escolar para todos los niños comienza - después de haber cumplido los seis años de edad. Por lo general, esta obligación abarca 12 años, de los cuales - nueve corresponden a escuelas* de tiempo completo (en -- Berlín y Renania del Norte-Westfalia, 10) y tres a escuelas de tiempo parcial".²⁷

Como características más destacadas del sistema escolar en Alemania Federal se observan los siguientes:

a) La existencia de tres tipos de escuelas en el área secundaria - del primer ciclo, que sigue después de la escuela básica unitaria.

b) La relativa independencia y libertad de decisión en asuntos educativos, causando así diferencias regionales en la estructura del sistema escolar en los diez Estados Federados y Berlín.

En este trabajo no es posible señalar todas estas diferencias regionales, y por consiguiente, solamente se da una visión general de la - estructuración del sistema educativo germánico-occidental.

2.1.1 EL AREA ELEMENTAL Y PRIMARIA

El área elemental comprende toda la educación preescolar, es decir, incluye todas las instituciones oficiales y particulares para niños entre tres y cinco años. Su asistencia no es obligatoria, y su finalidad principal es ofrecer una educación complementaria a la familia.

Existen también las llamadas preclases o ciclos de ingreso, las cuales tienen la finalidad de facilitar el paso a la escuela básica. A nivel nacional, en 1980 casi el 80% de los infantes entre tres y cinco años puede asistir a un jardín de niños.²⁸ En el área elemental están incluidos los Kinderläden, instituciones alternativas de esta área.

La escuela básica (Grundschule) comprende el área primaria y es común para todos los niños; se extiende desde el primero hasta el cuarto -

grado escolar. Regularmente, los alumnos ascienden cada año a un grado superior; requisito indispensable para ésto es un promedio de calificaciones suficientes.²⁹ Si el rendimiento escolar es deficiente, el niño tiene que repetir el año.

Los alumnos con problemas de aprendizaje o de conducta son transferidos a escuelas especiales (Sonderschule), donde reciben una estimulación especial. Hay otro tipo de escuelas especiales para niños con defectos físicos o cerebrales, las cuales cuentan con equipo y mobiliario adecuados para la atención de sus alumnos.

2.1.2 EL AREA SECUNDARIA I Y II

Esta área comprende tres tipos de escuelas: 1) la escuela de educación general (Hauptschule); 2) la escuela secundaria elemental (Realschule) y 3) el liceo (Gymnasium). Además, existen algunas escuelas totales (Gesamtschule), donde en un solo edificio se encuentran los tres diferentes tipos de enseñanza.

Se ha adoptado un llamado "ciclo de orientación" en los grados 5° y 6° de todas las escuelas en algunos Estados Federados, a fin de mejorar la permeabilidad del sistema. Asimismo, la decisión acerca del tipo de escuela en la que se continuarán los estudios se ha desplazado al 7° grado. Hay que destacar que el pase de la escuela básica a un tipo determinado de escuela del área secundaria es muy importante, pues de su elección dependerán las opciones de desarrollo escolar y profesional del alumno.

La escuela general (Hauptschule) se extiende del 5° ó 7° grado escolar hasta el 9° ó 10°. Posteriormente, la mayoría de los jóvenes inician su formación profesional de oficios,³⁰ o una actividad laboral. Durante este período de 2 ó 3 años los adolescentes tienen que asistir paralelamente a una escuela de tipo parcial.

Después de haber concluido la formación profesional para oficios, - y una vez que se han complementado 12 años de educación escolar, a través de la elección de los correspondientes ciclos educativos y la aprobación de los exámenes finales necesarios, es posible ingresar a una institución de enseñanza superior especializada (Fachhochschule).

La escuela secundaria elemental (Realschule) abarca del 5° ó 7° --- hasta el 10° grado escolar. Después del 10° se obtiene un certificado de educación media (también en el Gymnasium y en algunas escuelas totales se puede obtener este certificado), el cual permite el ingreso a escuelas de formación profesional especializada (Fachschule) o superior - - - (Fachoberschule). Las segundas conducen al ingreso de las escuelas de enseñanza superior especializada (Fachhochschule) o escuelas totales de enseñanza superior (Gesamthochschule). La diferencia principal entre la escuela elemental y básica (Kinderläden y Grundschule) con respecto a la escuela del área secundaria (Hauptschule, Realschule y Gymnasium), es la especialización del profesorado en las asignaturas que imparten.

El liceo (Gymnasium) comprende desde el 5° ó 7° grado escolar hasta el 13°, y termina con el bachillerato, que es requisito indispensable para poder ingresar a una universidad o escuela de enseñanza superior. El liceo ha tenido la función principal de formar una élite social a través de una estricta selección; por ejemplo, en 1965 solamente el 6% correspondió a hijos de obreros, que obtuvieron el bachillerato, aunque la participación de éstos en los liceos se incrementó posteriormente.³¹

2.1.3 LA REFORMA EDUCATIVA

En los años siguientes a 1945 se establecieron diversos cambios en el sector educativo Alemán. En la zona ocupada por la Unión Soviética (a partir de otoño de 1949 la República Democrática de Alemania) fue introducida la escuela unitaria socialista, para eliminar el efecto discriminatorio respecto a sexo y clase social que tenía el sistema tradicional. También en las zonas ocupadas por las potencias occidentales (Estados Unidos, Gran Bretaña y Francia) existieron diversos esfuerzos por cambiar el sistema educativo, sobre todo en el sector secundario; sin embargo, el restablecimiento del capitalismo y el desacuerdo de la industria alemana con estas ideas, así como intereses económicos, causaron finalmente la abolición de estos planes.

Posterior a la mitad de los años sesenta se inició un cambio en el sistema educativo. Para darle nuevos impulsos, en 1966 se creó el Consejo Educativo Alemán (Deutscher Bildungsrat). El grupo de trabajo del Instituto de Max Planck³² considera que la causa de esta transformación fueron las inversiones en el sector educativo, para asegurar y aumentar el potencial técnico-científico frente a la competencia este y oeste. Rápidamente esta argumentación fue ampliada por indicación de que la educación es el punto clave para la realización de derechos ciudadanos y la igualdad de oportunidades para estos grupos de la sociedad, que han sido hasta entonces reprimidos por el sistema educativo, tales como: los hijos de obreros, las mujeres, la población rural, etc.

El Consejo Educativo Alemán recomendó la introducción de escuelas totales (Gesamtschule) para promover de manera más efectiva las capacidades individuales de cada alumno, independientemente de la clase social a la que pertenezca, en lugar de seleccionarlo según su procedencia social. Iniciándose de esta manera la reforma educativa a nivel nacional con la -

introducción de las escuelas totales cooperativas (donde se encuentran todavía los tres tipos de educación secundaria en un solo inmueble), - lo cual implicó la oportunidad del cambio de un sistema a otro, y de - las escuelas totales integrales, donde la división de la instrucción - secundaria en tres partes fue abolida en favor de la creación de cur- - sos de elección. Así, cada alumno tiene la posibilidad de escoger los - cursos más adecuados a sus posibilidades.

Aproximadamente hasta 1980-81 existieron 182 escuelas totales y - 185 de las escuelas totales integrales³³, lo que a nivel nacional es - aún una cantidad insignificante ante las tendencias del gobierno actual - cristiano-demócrata de promover el sistema secundario tradicional; es - decir, de no crear más escuelas totales.

2.2. CRITICA AL SISTEMA ESCOLAR DE ALEMANIA FEDERAL

Todas aquellas personas que hoy en día reflexionan sobre alterna- - tivas al sistema oficial han analizado detalladamente la realidad de - esta institución y desarrollado sus puntos de oposición. Para poder - entender esta tendencia es indispensable saber porqué los pedagogos al - ternativos rechazan la escuela convencional para crear otras escuelas - más abiertas, más libres y desescolarizadas.

Por lo tanto, en este capítulo se presentan y resumen algunos pun- - tos de crítica al sistema escolar en la Alemania Occidental; una expo- - sición más extensa de todas las posiciones y tendencias actuales sería - un tema difícil de presentar en este trabajo, debido a su amplitud y - complejidad.

Siempre ha habido críticas a la escuela como institución, sobre todo durante el tiempo del movimiento de la Renovación Pedagógica, pero actualmente las objeciones están basadas en reflexiones sobre la educación, psicología, medicina, biología, sociología, lingüística, etc.

Esta crítica no es dirigida contra los profesores, que a final de cuentas son víctimas de las inconveniencias que tienen bajo las estructuras de sus puestos de trabajo. Pero quienes son afectados principalmente por la estructura escolar son los alumnos y sus padres, porque repercuten en forma directa las consecuencias negativas del funcionamiento inadecuado de ésta. Esta investigación resume la crítica a la "Institución Escuela" en los siguientes enfoques:

1. Aspectos generales de los síntomas
2. El punto de vista Psicológico
3. El punto de vista Bio-fisiológico
4. El punto de vista Didáctico y Metodológico
5. El punto de vista Socio-lingüístico
6. El punto de vista Socio-político

2.2.1 ASPECTOS GENERALES DE LOS SINTOMAS

El psicólogo Herman Rosemann resume en su libro "Niños en el Estrés Escolar"³⁴ los resultados más importantes de sus investigaciones al respecto, comprobando lo siguiente:

El tiempo promedio de trabajo de un alumno entre 10 y 11 años asciende a 47 horas a la semana.

Al año aproximadamente 400,000 alumnos tienen que repetir el curso.

Los alumnos compiten por los limitados puestos de aprendices y vacantes de estudio.

Niños de 12 años ya se preocupan por su vida futura y se sienten amenazados en su existencia.

La mayoría de los alumnos tienen miedo a los exámenes: un 68% esporádicamente y un 22% frecuentemente.

La escuela es un lugar de selección social: el Estado gasta - por cada alumno de educación general 1,734 marcos anuales, - por uno de secundaria elemental 2,024 y para uno de liceo -- 2,014.

La agresión y criminalidad entre niños y adolescentes aumenta continuamente.

Los suicidios entre los alumnos son más numerosos durante el período de exámenes importantes y la entrega de certificados.

Debido a la creciente tendencia de esforzarse cada vez más para ob tener un mayor rendimiento, los alumnos están sujetos a un estrés conti nuo. En una investigación entre escolares alemanes³⁵ de los 7 a los 11 años de edad, se descubrió que el 18% estaba perturbado gravemente, el 29.5% moderadamente, el 28.9% levemente, el 1.6% era caso clínico, y - solamente el 22% no presentaba perturbaciones. Entre las más frecuentes

su porcentaje era el siguiente:³⁶ indolencia y falta de concentración - 49%, agresiones abiertas 21%, nerviosismo e insomnio 19%, perturbaciones de aprendizaje 18%, sofocación, neurosis nocturna, tartamudeo, dolores - de estómago y cabeza 13%.

Por otra parte, Willi Starck³⁷ investigó basicamente el fenómeno de la repetición de cursos y destaca al respecto que en otoño de 1971 aproximadamente 417,000 alumnos no acreditaron el curso; además, declara la reprobación como un medio inútil que ni está asegurado pedagógicamente - ni se puede considerar como eficaz. Aparte de excepciones, la repetición de cursos por lo general no lleva a un mejor rendimiento escolar, más - bien, las continuas frustraciones a las cuales están expuestos los fracasados causan una solidificación de los problemas, ya sea que los niños - se resignen o que pasen a la ofensiva y se rebelen.

Por otra parte, la fuerte dirección tiene un efecto muy desfavorable en los procesos sociales de los alumnos; por ello las actividades - interhumanas presentan una baja participación preescolar, de poca capacidad para el trabajo en equipo y cierta incapacidad para eficientes actividades de grupo, así como con pocas posibilidades para la ayuda mutua y obvios pensamientos de rivalidad.

Los Tausch subrayan al respecto: "A través de esta actividad de -- fuerte dirección por parte de los maestros, los alumnos están preparados en el aspecto social para posteriores formas dictatoriales de gobierno y vida."³⁸

Kurt Singer³⁹ analiza la correlación entre miedo y estupidez, destacando: "Seguramente existe una gran cantidad de niños en nuestras escuelas que a través del miedo se hacen 'tontos';⁴⁰ es decir, la escuela reprime el aprendizaje donde "hay una atmósfera en la cual los niños trabajan con miedo".⁴¹

Pero según Singer, la escuela también impide el aprendizaje cuando los maestros o los alumnos sufren conflictos psíquicos. Igualmente considera la limitación del natural impulso motriz como represión para el aprendizaje: "un niño que no se puede mover con naturalidad se puede - enfermar psíquica y físicamente [...] no sólo en el área física, sino - también en el área sensorial e intelectual".⁴²

Asimismo, para Singer, la valoración excesiva de los exámenes en - muchas escuelas es verdaderamente adversa hacia la enseñanza. "Bajo - presión y tensión nadie puede aprender eficazmente. Lo que fue aprendi - do se olvida después del examen".⁴³

Singer concluye lo siguiente: "El clima escolar predominante favo - rece al pensamiento adaptado y esquematizado; en este clima, difícilmen - te se aprovecha el lado creativo de respuestas incorrectas o de caminos a soluciones individuales. Las preguntas del niño más bien se devalúan o se dejan a un lado. Hasta la fecha, el alumno tiene muy pocas oportuni - dades para rechazar las opiniones del maestro, con base en sus propias reflexiones y conceptos individuales".⁴⁴

2.2.2. EL PUNTO DE VISTA PSICOLOGICO

Los psicólogos Reinhard y Anne-Marie Tausch⁴⁵ investigaron las - consecuencias que provocan una dirección intensiva del profesor al im - partir sus clases. Por ejemplo: han comprobado que "del total de la - comunicación hablada, de un 50 al 80% proviene del maestro, dejándole a cada alumno entre el 1 y 2% en promedio".⁴⁶

De ésto, los Tauschs concluyen que con la fuerte direcci3n durante la clase los alumnos obtienen muy pocas "oportunidades de pensar, juzgar, valorar y actuar independientemente".⁴⁷ En consecuencia, la ense \tilde{n} anza reprime el desarrollo de su personalidad en el \acute{a} rea intelectual, social y emocional, en lugar de activarlo. Adem \acute{a} s, se verific3 que con la fuerte direcci3n la calidad de procesos cognoscitivos de los alumnos es muy baja. Como el pensar es un proceso individual que se desarrolla en forma diferente en cada persona, se impide la aut3noma formaci3n de valores, dando cabida a una adopci3n conformista de opiniones y conceptos transmitidos por los maestros.

2.2.3 EL PUNTO DE VISTA BIO-FISIOLOGICO

El bioquímico Frederic Vester⁴⁸, basado en las ciencias naturales, demuestra que todos los esfuerzos son inútiles si en el proceso de ense \tilde{n} anza y aprendizaje se violan los principios biol3gicos de la funci3n del cerebro humano. As $\acute{ı}$, la relaci3n entre la memoria de tiempo ultracorto, corto y largo no es considerada en la pr \acute{a} ctica escolar, aunque es la base de cualquier memorizaci3n. Relacionados con la memorizaci3n son los bloqueos para pensar, cuya acci3n se efectúa mediante la descarga de las hormonas Adrenalina y Noadrenalina. La habitual presi3n de los ex \acute{a} menes verdaderamente contradice a estos resultados de las investigaciones de Vester.

En lugar de ello, para facilitar el proceso de aprendizaje se deber $\acute{ı}$ a evitar la descarga de hormonas del estr \acute{e} s a trav \acute{e} s de las gl \acute{a} ndulas suprarrenales, puesto que las experiencias agradables se almacenan con mucha m \acute{a} s probabilidad en la memoria de tiempo largo.

"Lamentablemente, en la pr \acute{a} ctica casi no se conocen estas interrogaciones, al contrario, algunos maestros y padres creen que por medio

de los factores del estrés pueden lograr éxitos".⁴⁹

La escuela no considera el hecho de la existencia de diferentes e innumerables tipos de aprendizaje que son originados por la unión posnatal de las neuronas entre las células del cerebro en los primeros meses de vida, a través de diferentes influencias del ambiente y de la percepción social.

"La 'pasividad' de un bebé oculta que durante las primeras semanas se desarrolla mucho en el área intelectual. A saber, la formación de una primer imagen interna del ambiente es causada por las impresiones sensoriales. Esta formación es irreversible, ya que las impresiones sensoriales se cimentan junto con los últimos cambios anatómicos en el cerebro. Este se arraiga de diferente forma, dejando un modelo fundamental en cada ser humano".⁵⁰

Para la comprensión entre dos seres humanos es importante que los dos modelos fundamentales tengan las mismas vibraciones, lo cual es posible si se parecen en su estructura. Respecto al aprendizaje escolar, esto significa que un alumno aprende bien si su tipo de asociación estructurada en su primera infancia se parece hasta cierto grado al tipo de explicación de su maestro. Sin embargo, la mediación escolar corresponde exclusivamente al tipo verbal-abstracto o formal-categorizado, mientras que todos los demás son enajenados en su manera de apropiarse de la realidad.

Vester denomina la educación hacia la competencia individual practicada en la escuela como sumamente hostil a la vida, porque se ignora que en base a su dotación genética la especie hombre sólo puede sobrevivir en grupo. Por lo tanto, para el trabajo escolar, Vester propone el conjunto de varios tipos de asociación, por ejemplo: el trabajo en

equipo, en el cual la acción recíproca elimina los límites del cerebro de cada uno y deja encontrar posibilidades completamente nuevas. Esto significa una colaboración orgánica llena de sentido, y así se hace posible superar tareas, las cuales nunca podrían ser solucionadas individualmente.

2.2.4 EL PUNTO DE VISTA DIDACTICO Y METODOLOGICO

La investigación escolar siempre ha analizado básicamente estos dos aspectos del aprendizaje. Sus investigaciones tienen como finalidad -- principal la creación y aplicación de nuevas técnicas y métodos para -- aumentar la eficacia de este proceso. A pesar de esto, la realidad escolar todavía tiene que tolerar el siguiente diagnóstico:

" Aprender no causa placer; si el alumno tiene al principio de su instrucción escolar el afán de aprender, este deseo desaparece después de un tiempo y da lugar a una desilusión [...]

El aprendizaje no es experimentado como una vivencia placentera, sino más bien como un trabajo desagradable, acompañado muchas veces de amenazas y angustias.

Los niños aprenden por medio del juego. Esta es su manera inherente de percibir y dominar la realidad. No obstante, la escuela niega con frecuencia tal manera de apropiarse de la realidad por parte de los niños [...]

La mayoría de los hombres adquiere la mayor parte -
de sus conocimientos fuera de la escuela [...]

La escuela no es eficaz [...]”⁵¹

Lo que se debe aprender lo definen los planes de estudio, o bien los currículos (planes de estudio), los cuales consideran a los alumnos como objetos que deben ser instruidos de una manera sistemática y a quienes se les tienen que presentar los contenidos preconstruidos. Solamente deben existir soluciones que el maestro ya conoce; desviaciones, creatividad y espontaneidad no están permitidos. De tal forma concluye Hentig⁵²: los intereses de los niños son violados.

La manera como se lleva a cabo la transmisión de conocimientos, es decir, el aspecto metodológico, también ha sido muy criticado. - Aquí Hentig se base en trabajos de Illich y Reimer, y subraya que la división de los conocimientos en asignaturas aisladas en fases de aprendizaje de 45 minutos conduce hacia una forma limitada y lineal, ya que la escuela se opone a las formas naturales de la conducta infantil y sólo toma en cuenta resultados medibles ; lo que no se puede medir es ignorado.

2.2.5 EL PUNTO DE VISTA LINGÜÍSTICO

Eva Neuland⁵³ analiza la conexión particular entre lenguaje y - sociedad y su influencia que ejerce en el éxito escolar, tomando los resultados de las investigaciones de B. Bernstein como base de sus - estudios aplicándolos a las condiciones propias de Alemania Occidental.

Bernstein fue el primero que de manera sistemática examinó las deficiencias del lenguaje en niños de la clase baja, constatando su indigente sintaxis y pobreza de léxico, la cual se vuelve una limitante significativa en la evolución de sus facultades lingüísticas y cognitivas.

En sus trabajos sociolingüísticos, el elaborado representa la expresión de la clase media y el restringido es utilizado por la clase - baja.

"El código elaborado es aquél en el que el significado se hace explícito, universal y entendido por todos. Se caracteriza por el uso de la gramática correcta y compleja, el empleo frecuente de preposiciones, pronombres impersonales, adjetivos y adverbios poco comunes.

El código restringido está sujeto al contexto; su significado es implícito y particular, o sea que para entenderlo es necesario conocer el contexto de donde se originó. Se caracteriza por el uso frecuente de oraciones incompletas, preguntas cortas y afirmaciones; por el uso repetitivo de conjunciones y la utilización limitada y rígida de adjetivos y verbos".⁵⁴

Bernstein relaciona la forma como hablamos con la estructura social; es decir, la forma de socialización orienta al niño de manera determinante a cierto tipo de código, independientemente de su inteligencia.

En sus investigaciones, Neuland confirmó en gran parte los resultados de Bernstein sustentando: "Indudablemente, en las naciones occidentales de alta industrialización la clase media forma la subcultura dominante; el comportamiento de todos los que viven en estas sociedades está

medido y valorado por normas y estándares de esta clase".⁵⁵

Asimismo, la institución escuela como sistema social reproduce -- principalmente las características de la clase media. La consecuencia de ello es el inmediato prejuicio de los miembros de la clase baja, ya que tienen que abandonar sus conductas lingüísticas acostumbradas y adaptarse al código utilizado por la clase media. Por ende, también el lenguaje es un criterio determinante para el éxito escolar y perjudica considerablemente a los niños procedentes de la clase baja.

2.1.6 EL PUNTO DE VISTA SOCIOLOGICO

Johannes Beck⁵⁶ analizó el carácter clasista de la escuela, destacando que en ésta sí se aprende para la vida, pero para la vida en el sistema capitalista y para la conservación de éste, Beck subraya al respecto:

"La escuela como instrumento en manos de la clase dominante tiene que ejecutar una misión permanente:

Debe contribuir en la reproducción y estabilización - de las relaciones sociales de producción en el capitalismo. Sobre todo, debe coadyuvar al mantenimiento de la separación de teoría y práctica, de trabajo manual e intelectual, de aprendizaje y trabajo; de esta forma conserva la jerarquía del sistema de salarios y de la organización irracional del trabajo.

Debe contribuir al sostenimiento de la estructura de clase, por medio de la antes mencionada separación del trabajo manual e intelectual, y por lo tanto, a la separación de la juventud burguesa y proletaria.

La escuela debe contribuir a la capacitación necesaria de la mano de obra, y así asegurar la ganancia y la capacidad de competencia de la economía en el mercado mundial.

Debe contribuir a la transmisión de la ideología dominante, a fin de garantizar la conexión de las masas con los intereses de la burguesía, ya que ésto es la condición y opresión".⁵⁷

En su obra, Beck confirma que por medio de la organización de la enseñanza (la división del área secundaria en tres tipos de escuela), la separación de la teoría y práctica, los contenidos, la formación del personal docente, las reformas educativas y la desvinculación del sector productivo, se logra con la realización de los objetivos antes expresados.

En consecuencia, como destaca Beck, las escuelas de barrios pobres cuentan con equipos inferiores y con maestros de menor capacitación, por ejemplo: para un alumno de un liceo el Estado gasta casi tres veces más que para un alumno de la escuela general.

Por otro lado, la escuela enseña virtudes cardinales como: disciplina, disposición al rendimiento y apatía política. Así, los alumnos aprenden en las clases de alemán, por ejemplo: que el valor del ser humano disminuye según el aumento del número de errores en un dictado; de esta manera, forman su experiencia de que los compañeros son sus comp-

tidores, contra los cuales hay que luchar porque las buenas calificaciones (un salario más alto) solamente se pueden lograr a costa de los demás; en las clases de matemáticas, los alumnos aprenden a realizar tareas sin sentido y en el cálculo mental a funcionar con rapidez; en las clases de deportes aprenden a obedecer y a reaccionar a la orden de un silbatazo, y en las competencias aprenden que uno tiene que ganar, así como otro siempre tiene que ser el último.

Beck afirma, finalmente, que los conocimientos completos sobre la composición de la sociedad deben ser evitados por medio de la división de ésta; es decir, en diferentes asignaturas, siguiendo el principio "divide y dominarás".

3. LA PEDAGOGIA ALTERNATIVA

En este capítulo se ejemplifica más detalladamente lo que se puede entender por Pedagogía Alternativa; sin embargo, es importante subrayar que ésta no existe como un concepto bien definido, ya que la práctica pedagógica no siempre concuerda. Aún así, los principios básicos son semejantes en gran parte y permiten esta denominación, por lo que se puede dar una idea general de lo que es la Pedagogía Alternativa.

3.1 ENSEÑANZA Y CURRÍCULO ABIERTOS

¿Cómo y qué aprenden los alumnos en las Escuelas Alternativas? Para contestar esta pregunta satisfactoriamente se debe destacar que la Enseñanza Frontal⁵⁸ practicada en las escuelas tradicionales es rechazada; en su lugar existe una combinación de Enseñanza de Proyecto⁵⁹ y Ofertas de Aprendizaje⁶⁰, de Trabajo Libre y Juego. Con ello, la enseñanza tradicional se desecha como una determinante ajena a los alumnos, pues se les quita por completo la posibilidad de tomar decisiones y no considera sus necesidades y capacidades individuales. En la clara confrontación a esta práctica las Escuelas Alternativas realizan la Enseñanza Abierta; aquí, los alumnos aprenden bajo su propia responsabilidad, además de desconocer desde el inicio de la clase el resultado de la misma. La Enseñanza Abierta también incluye los Programas de Estudio Abiertos "currículos abiertos", los cuales son aplicados bajo una libre secuencia y en donde la enseñanza no se orienta hacia objetivos de aprendizaje, sino que se dirige hacia un producto concreto a una acción determinada.

Ramseger lo describe así:

"Partiendo de intenciones de acción existentes o sugeridas por el maestro, una materia de enseñanza, un tema, una tarea o un problema se introducen en toda su complejidad en la clase. Posteriormente, el tema o la materia de enseñanza se desdobra para su mejor explicación, con el objeto de contribuir a la comprensión de la totalidad y así acercarse a la finalidad. Algunas de estas intenciones de acción serían por ejemplo: organizar una exposición, elaborar un tema sobre la protección del ambiente, preparar un viaje y llevarlo a cabo, construir un velero, publicar un periódico escolar, preparar una fiesta, etc. Se sobreentiende que los objetivos de acción no se limitan a una actividad motriz, sino también comprenden lo intelectual. Actuar además significa: -- examinar a fondo un problema, preparar una decisión y -- también tomarla, luchar por algo, etc.⁶¹

La tarea principal de la planificación de la clase ya no consiste en el desarrollo de objetivos generales y parciales, tampoco en la determinación de métodos y contenidos ni en la formulación de normas para su aplicación; sino que "existe en el plano de situaciones de clase, las cuales se caracterizan por ser problemas, temas y tareas importantes para -- los afectados".⁶²

La Enseñanza Abierta se caracteriza por su arraigo en la experiencia general de cada alumno en la clase. Se propone superar el abismo entre el mundo escolar y la realidad extraescolar y establecer la unión entre la teoría y la práctica.

La Enseñanza Abierta también propone la franqueza de la situación -- del aprendizaje: "Donde no existe la instrucción frontal, sino los alum--

nos están aplicando sus experiencias "by doing"⁶³, allí las filas de pupitres dirigidas hacia el pizarón no tienen ningún sentido. Áreas de -- trabajo libre, rincones para leer, cabina de música, zonas húmedas y mesas de trabajo adquieren significación".⁶⁴

Libertad en el proceso de enseñanza, significa que los alumnos pueden elegir libremente entre diferentes lugares para estudiar (el salón, -- el área escolar, lugares extraescolares), además, pueden formular sus -- propias hipótesis "proyectando ellos mismos pruebas y experimentos, operando instrumentos, buscando y estudiando materiales".⁶⁵ Por consiguiente, es muy importante que los alumnos tengan siempre a su disposición un buen surtido de materiales y medios.

Los niños estudian en pequeños grupos, los cuales son elegidos por los mismos alumnos o pueden también estudiar individualmente. Los maestros asesoran y apoyan el que los alumnos se encarguen de sus progresos, además de estimularlos preparar materiales y organizar estructuras de aprendizaje. Los niños eligen, y el principio de libertad se debe experimentar como guía en el aprendizaje y también en la vida.

3.2 EL METODO DE PROYECTO

El Método de Proyecto ofrece la posibilidad de no dividir el conocimiento en asignaturas aisladas. Por esa razón, este método es parte -- esencial de la Pedagogía Alternativa, ya que hace posible el aprendizaje grupal, la unión de distintas materias escolares y la conexión entre el aprendizaje activo y práctico, que está orientado hacia la realidad. Pero antes de esbozar sus características particulares, se ilustra de ma--

nera breve su desarrollo histórico, pues es un método que estuvo ya en auge durante el Movimiento de la Renovación Pedagógica.

3.2.1 RAICES HISTORICAS

La Idea del Proyecto no es una creación de los pedagogos alternativos, sino que es tan antigua como este siglo. El Concepto del Proyecto en el sentido pedagógico se creó a principios del siglo XX en los Estados Unidos de Norteamérica, con la finalidad de superar las desventajas de las escuelas tradicionales. De necesidades prácticas y económicas -- (Instrucción técnica y agrícola), se desarrolló la comprensión del PROYECTO como una tarea detallada de índole práctica, concreta y activa, -- que despierte el interés del alumno. Los principales representantes de la "educación progresiva" (Dewey y Kilpatrick) describen el PROYECTO como la "aplicación de la actividad planeada de todo corazón"⁶⁶ que se lleva a cabo en su ambiente social.

La Idea del Proyecto también se adaptó en Europa en numerosos contramodelos a la escuela tradicional, tales como: la Escuela de Blonski y diferentes modelos escolares de la Renovación Pedagógica. La influencia en Alemania es evidente y Kerschensteiner, por ejemplo, se refiere con frecuencia a Dewey, con los pensamientos del cual se vio confrontado en los Estados Unidos en 1920. Otras influencias para el Trabajo de Proyecto en forma modificada, se demostraron en las obras de pedagogos importantes como Freinet y Makarenko.

Un redescubrimiento ha visto el Concepto de Proyecto al final de los años sesenta y que consiste en la discusión de nuevos conceptos de ense-

ñanza en el área escolar. Experiencias con el Método de Proyecto tienen inequívocas tendencias positivas y en la actualidad, es parte de la enseñanza en muchas escuelas gubernamentales.

3.2.2 CARACTERISTICAS

Por su complejidad no es fácil definir lo que es el Método de Proyecto, por lo tanto, en seguida se abarca el concepto con 10 características establecidas por H. Gudjons⁶⁷ y las cuales serán mencionadas brevemente en este trabajo.

1. Relación con la situación y orientación en el mundo de las vivencias

El Trabajo de Proyecto se orienta en tareas o problemas que se derivan de la vida, por lo cual en su contenido no están ligadas las especialidades científicas y tampoco las materias escolares. El marco de referencia es más bien la relación de vida y los Temas de Proyecto tienen un campo de actividades relacionadas con la situación en la cual se encuentran los alumnos. La solución de tareas por lo regular requiere de otras actividades fuera de la enseñanza convencional. El trabajo práctico y la experiencia sensorial ganan un valor más alto.

2. Orientación en los intereses de los participantes -

Por lo general el Trabajo de Proyecto se orienta en las posibilidades e intereses de los alumnos.

3. Autoorganización y autorresponsabilidad

La autoorganización y la autorresponsabilidad son para -- Gudjons características decisivas de la Enseñanza de Proyecto. El análisis de los hechos por parte del maestro, y que normalmente precede a la clase, aquí ya no es necesario. Más bien, alumnos y maestros se hacen competentes juntos y de allí deducen las planificaciones necesarias. La ayuda del maestro consiste en la estructuración exterior del proceso de planificación: propone reglas de procedimiento, concientiza los problemas de dinámicas de grupo, transmite competencias metódicas de trabajo, etc., no obstante, esta planificación siempre debe ser abierta y susceptible de revisión para que nuevas experiencias puedan ser introducidas como elementos renovadores en el Trabajo de Proyecto.

4. Relevancia de práctica social

Para que un PROYECTO no sea completamente expuesto a la casualidad de intereses y necesidades particulares, la referencia social debe dar al proyecto cierta relevancia con la práctica. Por eso, participantes en el PROYECTO a menudo aprovechan temas locales o regionales en los cuales manifiestan relaciones estructurales de la vida social.

5. Planificación del Proyecto con dirección hacia un objeto

La finalidad en el Trabajo de Proyecto es la solución de campo de tareas planificadas colectivamente. Los alumnos deben adquirir la aptitud necesaria para esto, la - - -

cual puede ser puesta al mismo nivel de los objetivos de aprendizaje tradicionales.

6. Orientación en el proyecto

Gudjons afirma que determinada actividad desarrollada por un grupo colectivamente (como por ejemplo: una serie fotográfica, un vídeo, una exposición, una obra de teatro, un periódico, un viaje, la modificación de una situación, etc.) se denomina -- "producto". También "profundas experiencias personales, modificaciones en actitudes y opiniones pueden ser "productos" - o dicho de otra forma - resultados de la Enseñanza de Proyecto".⁶⁸ De este modo, los alumnos aprenden a enfrentarse con problemas reales de su medio ambiente y a publicar sus conocimientos, entendimientos y experiencias en forma de resultados concretos: - el criterio de juicio no es la escala de calificaciones, sino - "la comparación del objetivo con el resultado tanto como la calidad de un producto, pero también la reflexión del proceso de su elaboración".⁶⁹

7. Incluir los sentidos

La unidad entre la teoría y la práctica debe ser lograda a través de la inclusión de todos los sentidos (tacto, olfato, gusto, vista, oídos, etc.), y así unir el trabajo mental con el -- trabajo físico. Con esto el Método de Proyecto adquiere un aspecto integral en su formas de acción y percepción de la realidad.

8. Aprendizaje social

Como el marco de organización debe ser desarrollado por el grupo, existe al principio una gran inseguridad entre los participantes de un proyecto. Sin embargo, la necesidad de llevarlo a ca-

bo conduce a una indispensable cooperación en las acciones comunes y a la comunicación entre sí y con el maestro. De tal forma, ambos, maestro y alumnos se hacen cargo de los resultados de un proyecto determinado, "y uno aprende del otro y todos aprenden juntos".⁷⁰

9. Interdisciplina

En el Método de Proyecto se trata de comprender un -- problema o una tarea en su compleja relación de vida -- interdisciplinaria y así imaginárselos en el punto de intersección de diferentes materias y ciencias, que -- pueden contribuir cada una a la solución de un problema.

10. Límites

No todo lo que se debe aprender en la escuela puede -- ser transmitido por medio de proyectos. Esto se manifiesta sobre todo en materias que están caracterizadas por su estructura sistemática y la necesidad de práctica y entrenamiento de habilidad, como por ejemplo -- las matemáticas o los idiomas extranjeros.

3.3 CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES

Al lado de la Enseñanza Abierta y el Currículo Abierto , otros -- principios caracterizan las Escuelas Alternativas, de los cuales Behr -- describe ocho ⁷¹:

1. Eliminación del "Horario Fijo"

En las Escuelas Alternativas ya no existe el "Horario-Fijo", que subdivide el conocimiento en asignaturas y en fases de trabajo de 45 minutos. Esta práctica de uso en las escuelas convencionales se considera como -- antipedagógico e inadecuado. En lugar de ello se aplican diferentes formas de organización del aprendizaje como por ejemplo: la Enseñanza de Proyecto, Ofertas -- de Aprendizaje, Trabajo Libre y fases de cursos y -- clases obligatorias.

2. Posibilidades libres de actividad y comportamiento

Siempre queda a la decisión de los alumnos a cuales - actividades quieren dedicarse y si quieren participar en ellos. Sin embargo, no deben limitar la libertad - de los demás.

3. Informaciones en lugar de calificaciones y certifi-- ficados

Todas las Escuelas Alternativas rechazan las califi-- caciones y la práctica de repetir un grado escolar. - Los certificados y las calificaciones son sustituidos por informes que abarcan el comportamiento en el a - - aprendizaje, el rendimiento escolar y la conducta so-- cial de los niños.

4. Aprendizaje extraescolar

Con frecuencia se abandona el edificio de la escuela para juntar experiencias reales en el medio ambiente. Los niños exploran su ciudad, su barrio o las insti-- tuciones de la comunidad.

5. Integración de niños distintos

Las Escuelas Alternativas aspiran a integrar niños de diferentes aptitudes, procedencia social e incluso de niños inválidos. Parten del supuesto de que los alumnos con menos posibilidades pueden sacar provecho de estar integrados a esta multiplicidad de compañeros.

6. Otras funciones de los maestros

El maestro se enfrenta a los niños como persona de confianza; les ayuda en su camino de encargarse ellos mismos de su propio éxito de aprendizaje, haciendo -- Ofertas de Aprendizaje y preparando materiales. Así -- mismo se demuestra como ser humano no perfecto y su -- comportamiento es poco restrictivo y disciplinario.

7. Otras funciones de los padres

Como las Escuelas Alternativas a menudo son producto -- de iniciativa de los padres de familia, éstos cooperan de una manera superior de lo normal, en los aconteci-- mientos escolares; además tienen la posibilidad de co-- laborar en la clase e intervenir en ella. El contacto entre maestros y padres de familia es muy estrecho.

8. Autonomía

Los pedagogos alternativos rechazan las escuelas de -- masas por ser muy impersonales y poco transparentes. -- Por eso las Escuelas Alternativas son unidades peque-- ñas que pueden solucionar sus propios problemas.

3.4 DOS EJEMPLOS DE LA PRACTICA EDUCATIVA

La responsabilidad educativa está determinada por la Ley Fundamental de la República Federal de Alemania. El ARTICULO SEPTIMO, PARRAFO 1º de esta ley, declara que "Todo el sistema escolar se encuentra bajo la supervisión del Estado".⁷² El 4º PARRAFO del mismo ARTICULO, postula que "La fundación de escuelas privadas está garantizada, siendo éstas - sustituto de las escuelas oficiales, que requieren de la autorización del Estado y están sujetas a las leyes de los Estados Federados (Länder)".⁷³

En la práctica alemana, generalmente resulta difícil fundar escuelas privadas; por consiguiente, la mayor parte de las nueve Escuelas -- Alternativas existentes no tienen reconocimiento oficial y su estado -- jurídico no está regularizado.

Estas escuelas trabajan sin reconocimiento oficial y permanecen con la constante amenaza de ser clausuradas. Una de estas instituciones es la Escuela Libre Frankfurt; la autorización como escuela experimental, - tiene la Laborschule de Bielefeld, las cuales se mencionan a continuación.

3.4.1 LA ESCUELA LIBRE DE FRANKFURT

En 1967, un grupo de padres de familia fundó uno de los primeros -- Kinderläden en la ciudad de Frankfurt, donde la autorregulación de los - procesos de aprendizaje y de la vida preescolar, fueron principios pedagógicos fundamentales. Al llegar a la edad de iniciar los estudios primarios, los padres se opusieron a enviar a sus hijos a una escuela --

tradicional que hubiera significado una ruptura con el estilo educativo del Kinderladen. Por consiguiente, padres y maestros crearon una iniciativa de ciudadanos para formar un grupo especialmente para estos niños.

La iniciativa tuvo éxito y en el año 1970 un grupo especial para estos niños fue integrado a la escuela básica oficial; siendo instruidos 4 años bajo el estilo educativo que ya habían practicado anteriormente.

A pesar de sus éxitos, este proyecto ha sido muy atacado por fuerzas conservadoras de Frankfurt, y por consiguiente la escuela básica ya no aceptó otros grupos similares.

Por ende, los padres solicitaron al Ministro de Educación en Hesse, abrir una "escuela privada". Sin tener la autorización, padres y maestros empezaron en el año 1974 el trabajo en la Escuela Libre de Frankfurt. Hasta la fecha la situación jurídica de esta escuela no está legalizada.

Según un informe de la Escuela Libre de Frankfurt, los principios básicos de esta institución son los siguientes:

- "- La unidad de experiencias sociales, aprendizaje intelectual y la vida diaria de los niños.
- Autodeterminación democrática de todos los participantes en los procesos de aprendizaje (padres, maestros y alumnos).
- Vasta individualización del aprendizaje (cada quien determina tiempo, extensión y ritmo de sus propios procesos de aprendizaje).

- El equilibrado desarrollo de capacidades cognitivas, emocionales y artesanales.
- Integración de niños de edad preescolar.
- No exclusión; o bien, integración de los niños con problemas de conducta o aprendizaje".⁷⁴

En la práctica educativa de esta institución alternativa esto significa abolir la separación de los conocimientos en asignaturas aisladas; en lugar de ello se estableció cuatro áreas de aprendizaje, las cuales están integrados por:

Area uno: Ambiente - sociedad:

geografía, ciencias sociales, historia y religiones

Area dos: Ambiente - ciencias naturales:

fundamentos físicos y naturales, matemáticas

Area tres: Comunicación verbal:

literatura, comunicación, televisión, películas, caricaturas, etc.

Area cuatro: Estética, creatividad, percepción sensorial:

deportes, música, teatro, pintura, cocina, etc.

De igual manera, "las técnicas culturales (leer, escribir, calcular) no deben ser adquiridas en asignaturas aisladas sino deben ser parte de la Enseñanza en Proyecto, donde se integra las diferentes materias".⁷⁵

La Escuela Libre de Frankfurt está abierta de Lunes a Viernes de 9:00 a 17:00 hrs. La preparación de la comida está integrada en la vida escolar. Se trabaja en grupos de aprendizaje, donde están unidos los niños de 3 a 5 años, de 5 a 7 y de 8 a 10 años. No existe un horario --

fijo y los niños juntos con sus profesores determinan sus actividades diarias.

La función principal del maestro es la preparación de Ofertas de Aprendizaje y la organización del material necesario. Por el otro lado es responsable para la sistematización de los pasos de aprendizaje que son necesarios para que los niños comprenden estructuras más complejas de un objeto de estudio. Al mismo tiempo, el maestro es participante en un proceso de aprendizaje colectivo lo que implica su capacidad de cuestionarse a sí mismo y aceptar la crítica de los niños.

La escuela misma está integrada por 4 pisos donde están instalados un laboratorio de fotografía, una cocina, un cuarto de música, un laboratorio de químicas y matemáticas, una sala común y tres salones de clase. En 1981 la Escuela Libre de Frankfurt trabajaba con un total de 27 niños en la edad de 3 a 12 años, teniendo a su disposición 5 maestros (un profesor, un educador, un psicólogo, un estudiante de la escuela normal para maestros y un practicante). Los padres participan activamente en la vida escolar y existe una unión muy estrecha entre escuela y vida, teoría y práctica.

3.4.2 LA LABORSCHULE DE BIELEFELD

La Laborschule de Bielefeld⁷⁶ existe desde 1974 y es una escuela modelo donde se realiza en cooperación con la Universidad de Bielefeld-investigación pedagógica. Es, además, una escuela total integral, hospeda un total de 660 alumnos entre 5 y 16 años, y incluye una parte de la educación preescolar, la educación primaria y secundaria I. Por otra

parte, está abierta de lunes a viernes todo el día de 8:00 a 16:00 hrs.

Según los lineamientos del Ministro de Instrucción Pública, el --
alumnado debe estar compuesto por la misma población que se encuentra --
en otras escuelas del mismo género; es decir, el 60% de los alumnos --
proviene de la clase baja, el 35% de la clase media y solamente el 5% --
de la clase alta. El objetivo principal de la Laborschule no es única--
mente la transmisión de conocimientos abstractos, más bien, pretende --
ser un espacio donde los niños y adolescentes vivan experiencias --
uniendo, de esta forma, la teoría con la práctica.

Los primeros pasos para la creación de esta institución fueron --
realizados en el año 1968, cuando el Gobierno de Renania del Norte- --
Westfalia formuló un acuerdo correspondiente con dicha universidad. --
Posteriormente, se creó una comisión de planeación, cuyo miembro más --
destacado fue el profesor de pedagogía Hartmut von Hentig. Esta comi--
sión fue sustituida en 1970 por la comisión constructiva, la cual co--
menzó las negociaciones con las autoridades, y finalmente, en 1974 la --
Laborschule fue inaugurada, iniciando labores con 180 niños, aumentando --
progresivamente la cantidad de éstos hasta llegar cuatro años después --
al número total de 660 alumnos.⁷⁷

Característica de esta institución educativa es el concepto de la--
enseñanza en un espacio abierto⁷⁸, es decir, que la escuela está inte--
grada por dos edificios con grandes espacios donde no existen muros de--
separación, sino únicamente diferentes niveles y desniveles donde se --
encuentran las llamadas áreas específicas de instrucción (Stammflächchen)
y las áreas funcionales (Funktionsflächchen)⁷⁹.

3.4.2.1 LA DIVISION EN BLOQUES

El primer edificio de la Laborschule alberga el bloque I, donde están hospedados los niños de 5 a 7 años. El espacio está subdividido exclusivamente en áreas determinadas de trabajo, integrando a su vez la posibilidad de jugar y aprender. Respecto a sexo y edad, los grupitos de 12 niños son heterogéneos. El objetivo o la finalidad principal de este bloque es, que los niños aprenden las técnicas culturales (leer, escribir y calcular); además, deben estar equilibrados en su conducta motor y emocionalmente, con capacidad suficiente para el aprendizaje social en grupo y motivados para aprender.

En el segundo edificio se encuentran los bloques II y III. El bloque II está compuesto por los alumnos de 8 a 11 años, organizados en subgrupos de 20 niños, respetando amistades existentes entre ellos. En este bloque la enseñanza y las experiencias pueden ser realizadas tanto en áreas específicas de instrucción como en áreas funcionales. Los grupos ya no tienen un solo maestro, sino son instruidos principalmente por profesores especialistas.

En el bloque III están hospedados los alumnos de 12 a 16 años. Las áreas específicas de instrucción desaparecen completamente y la enseñanza es llevada a cabo exclusivamente en áreas funcionales.

3.4.2.2 MATERIAS OBLIGATORIAS Y CURSOS DE ELECCION

En los bloques II y III las materias impartidas son por una parte obligatorias y por otra de elección⁸⁰; las primeras son llevadas a ca-

bo en grupos específicos de instrucción y están subdivididos en las siguientes áreas de experiencia: estudios sociales, ciencias naturales, matemáticas, idiomas (alemán e inglés), percepción y creación, así como deportes.

Los estudios sociales abarcan las materias de: política, sociología, historia, psicología, economía, geografía y religión; en el bloque III además medicina preventiva y orientación vocacional;⁸¹ los proyectos que se llevan a cabo incluyen una investigación de campo. Las ciencias naturales están impartidas en los primeros dos años del bloque II en las áreas específicas de instrucción y en los últimos dos años del mismo bloque, en áreas funcionales exclusivamente. Las matemáticas son obligatorias en los bloques II y III; solamente que en el tercer bloque los alumnos pueden elegir cursos adicionales en esta materia.

Los idiomas alemán e inglés se imparte desde el primer bloque obligatoriamente. En el bloque III pueden ser elegidos como asignaturas de opción francés y/o latín. Las materias artísticas de percepción y creatividad son obligatorias en el bloque II. En el tercer bloque se puede elegir actividades específicas como: danza, teatro, música, etc. Los deportes son obligatorias en todo los bloques.

Los cursos de elección se imparten en los bloques II y III y las materias son: física, química, biología, geografía y técnica, talleres de expresión, fotografía, teatro, danza, cocina, sastrería, horticultura y zoología. Cada alumno tiene que optar por un número determinado de cursos tomando en cuenta sus capacidades e intereses.

3.4.2.3 SISTEMA DE CALIFICACION

"Según el decreto del Ministerio de Instrucción Pública, la Laborschule está obligada evaluar el rendimiento escolar de los alumnos según tres categorías:

- logro de objetivos fundamentales
- logro parcial de objetivos fundamentales y
- logro de objetivos adicionales.⁸²

En el bloque I los alumnos reciben anualmente un informe sobre su conducta y rendimiento escolar. En los bloques II y III estos informes se dan cada medio año. Aparte existen hojas de información para las materias obligatorias y las optativas. Después del décimo grado escolar los estudiantes reciben un certificado de estudios que es reconocido por el Ministerio de Instrucción Pública y dependiendo de su rendimiento y desarrollo, éste puede ser:

- Hauptschulabschluss (certificado de estudios de la escuela general)
- Fachoberschulreife (certificado de estudios que permite el ingreso a cursos de formación profesional superior o el paso a la escuela especializada)
- Fachoberschulreife con la adición: está apto para el paso al undécimo grado del liceo (Gymnasium)

3.4.2.4 LA ESCUELA COMO UN ESPACIO PARA VIVIR EXPERIENCIAS

El sistema educativo de la Laborschule tiene como principio básico

el paso de lo fácil a lo difícil, de estructuras muy sencillas y unidades a mucho más complejas y diferenciadas.

Para Hartmut von Hentig⁸³, la debilidad del sistema escolar tradicional consiste en la división de la realidad en asignaturas aisladas y no orientadas hacia la vida real. Hentig contrapone la unidad de las áreas de conocimiento en los primeros años de la vida escolar del infante; es decir las capacidades y experiencias no deben ser separadas.

La unidad pretende presentar al niño la complejidad del mundo actual, y las interrelaciones entre las diferentes áreas. La posterior diferenciación en el bloque II, pero sobre todo en el bloque III, está considerada como un proceso indispensable en una sociedad industrial, que está basada en la división social del trabajo. Esta separación ayuda además, a que los niños tengan la posibilidad de satisfacer sus intereses específicos, así como hacer frente a las necesidades de los niños menos talentosos, dando a la vez la oportunidad a alumnos menos aptos, a repetir materias que no comprendieron.

4. LA ESCUELA "GLOCKSEE" EN HANNOVER

Hasta este punto se presentaron varios modelos escolares: tres de la Renovación Pedagógica, así como dos de Escuelas Alternativas. De esta manera se obtuvo una idea general acerca de la estructura de organización y los principios pedagógicos de los mismos. Otro tipo de Escuela Alternativa, que será tratada más detalladamente en este capítulo, es la Escuela "Glocksee" en Hannover. Esta escuela existe ya desde hace 15 años y ofrece una actividad pedagógica que ha tenido éxito.

Cuando en 1972 la Escuela "Glocksee" inició sus actividades, su trabajo fue considerado como una sensación, tanto en la opinión pública como en los círculos pedagógicos. De hecho, rechazó casi todos los conceptos de la enseñanza tradicional, al aplicar principios que en gran parte contradicen el modo de trabajo de las escuelas convencionales.

Desde 1973 existe una Asesoría Científica encargada de la experimentación escolar patrocinada por la Comisión-Federal-Estatal. Los directores del proyecto científico de asesoría son el Profesor Dr. Oskar Negt y Dr. Thomas Ziehe. La institución que se hizo cargo de la organización es el Seminario de Ciencias Sociales de la Universidad de Hannover. Numerosas publicaciones de los informes de investigación muestran que la realidad pedagógica de esta escuela, cuales son sus méritos, pero también cuales son sus fallas y problemas.

4.1 DESCRIPCION GLOBAL

4.1.1 SOBRE SU FORMACION

Con el fin de buscar una alternativa de educación primaria para -- sus hijos, un grupo de padres de familia se organizó en el año 1971: -- caso similar al de la fundación de la Escuela Libre de Frankfurt. Ani-- mados por el proyecto en Frankfurt tuvieron mucho interés en realizar -- un experimento parecido en Hannover. En colaboración con maestros inte-- resados y el profesor en sociología, Dr. Oscar Negt, buscaron la posi-- bilidad de aplicar sus principios pedagógicos.

En 1972 su petición de abrir una Escuela Alternativa para los gra-- dos 1° hasta 4° fue autorizado por el Ministro de Cultura de la Baja -- Sajonia y por el gobierno de la ciudad de Hannover. Desde aquel enton-- ces, la Escuela "Glocksee" trabaja como Escuela Alternativa de experi-- mentación dentro del sistema educativo de la R.F.A. En 1974 la escuela se amplió al incluir los grado 5° y 6°. Finalmente, en 1983 el Minis-- tro de Cultura de la Baja Sajonia autorizó que la escuela se ampliara -- hasta el décimo grado.

Al igual que una escuela estatal, la Escuela "Glocksee" está some-- tida a las mismas condiciones personales, financieras y materiales que-- todas las escuelas gubernamentales. La asistencia promedio por grupo en el área de la Primaria es de 24 alumnos, mientras que en el área Secun-- daria I es de 20 adolescentes. Aún cuando la Escuela "Glocksee" decide sobre la planeación y realización de su trabajo, tiene que cumplir -- con los planes de estudio oficiales.

4.1.2 LAS INSTALACIONES

La Escuela "Glocksee" dispone de 10 aulas y algunos salones pequeños. En la planta baja se encuentra el área de Secundaria I y en el primer piso, el área de Primaria. Además, en cada piso hay una cocina - donde comen los alumnos cuando están todo el día en la escuela. Asimismo, en la planta baja se encuentran los salones de las ciencias naturales, el taller de imprenta, el salón de música, la sala del material didáctico, el salón de los maestros, la oficina y el gimnasio. En el sótano los padres de familia están construyendo un taller de carpintería y uno de alfarería. Aparte hay una cafetería y dos patios grandes.

Maestros y alumnos lograron romper con la atmósfera opresiva que generalmente existe en una escuela. Destacan la originalidad y la comodidad de cada salón de clase: en un rincón hay sillones y un sofá, en otro hay colchones para descansar; cuentan con libreros, una mesa grande y algunas mesas para realizar actividades individuales. En algunas aulas se han construido tapanco en donde los niños pueden estar tranquilos sin que nadie los molesta o hacer lo que quieran. Parte del material didáctico de cada salón lo forman acuarios, tortugas, conejos, etc.; las paredes de cada salón están pintadas con mucha fantasía y en los pasillos hay juegos de ping pong, lugares donde sentarse y grandes murales.

4.1.3. LA JORNADA

A finales de 1975 la Escuela "Glocksee" implantó el tiempo completo, es decir que tres días de la semana las clases son de 8:30 a 15:00-

hrs. y dos días de 8:30 a 13:00 hrs. Cada mañana de 8:00 a 8:30 hrs., los maestros tienen una junta donde organizan sus horarios, la disponibilidad de los talleres, etc. para ese día. Posteriormente, los niños y el maestro se reúnen en su respectivo salón. Hablan de las actividades que van a realizar ese día, las cuales son planeadas los jueves de cada semana. En dicha reunión alumnos y maestros desayunan juntos. Todas las actividades que se realizan a lo largo del día se dan a conocer por medio de un cartel. También, si lo desean, los padres pueden organizar actividades de aprendizaje y cursos, o pueden participar en el trabajo de otros grupos. Si un niño se siente más a gusto en otro grupo que no es el suyo, puede cambiarse. Pero, por lo general, los alumnos permanecen en su grupo original, en donde ya han establecido relaciones amistosas.

En la Escuela "Glocksee" no hay distinción de materias ni tampoco horarios ni recreos. Más bien, los alumnos participan durante todo el día en un proceso de aprendizaje continuo donde ellos mismos escogen -- sus propias actividades, toman parte en cursos o forman grupos.

4.1.4 INFLUENCIAS HISTÓRICAS Y ASPECTOS SOCIALES

El experimento escolar "Glocksee" se comprende como un modelo alternativo cuyos principios, en su mayoría, parecen ser opuestos a los de las escuelas convencionales, pero como experimento científico, pretende superar lo existente.

Por un lado, la concepción teórica de la Escuela "Glocksee" está basada en las ideas de la Renovación Pedagógica, tal como lo demuestran los conceptos sobre autorregulación, Enseñanza de Proyecto, Aprendizaje

Individualizado, Aprender sin Miedo, etc.

Por el otro lado, también existen raíces más actuales; aquí se -- puede mencionar el movimiento antiautoritario, cuyos principios fueron suspendidos "antes de poder presentar resultados científicamente -- comprobados".⁸⁴ También influyó la gran variedad de experimentos escolares en los países anglo-sajones y nórdicos, como las "Escuelas Abiertas" (Open Schools), las "Escuelas Libres" (Free Schools), "las Escuelas de Comunidad" (Community Schools), "la Primera Escuela de la Calle" -- (First Street School), las "Escuelas Tvind" en Dinamarca, etc.

La supresión de las reformas educativas en los años sesenta⁸⁵ y -- las esperanzas de transformar la educación asimismo promovieron el interés por las concepciones escolares alternativas. Desde su inicio, el experimento escolar "Glocksee" se entiende "también como una contribución a la discusión sobre su desarrollo ulterior de la escuela total".⁸⁶ Concientemente, la Escuela "Glocksee" no pretende ser un espacio libre y privilegiado dentro de la realidad escolar de Alemania Federal, como es el caso de la mayoría de los modelos escolares de la Renovación Pedagógica.

A través de las estructuras variables de organización, esta escuela quiere evitar la creciente falta de motivación en los alumnos de los países industrializados. El origen de esta falta de motivación se da -- desde la Primaria, como aclara Negt: La Primaria sigue siendo una escuela de clases sociales, a pesar de que la opinión pública piense lo contrario. Hacen creer a todo el mundo que se trata de una escuela igualitaria por el simple hecho de que asisten niños de todos los estratos sociales.

Aparentemente, los niños provenientes de familias privilegiadas, no

tienen ninguna ventaja sobre aquellos que vienen de las clases más bajas; sin embargo, esta pseudo-igualdad se rompe antes de que los alumnos inicien su educación secundaria.

La Primaria es una escuela de clases porque el clima lingüístico y cognitivo del salón de clase, favorece a los alumnos provenientes de la clase media, los cuales, durante su proceso de socialización familiar, desarrollan formas diferentes de comprensión de la realidad. Motivados por sus padres y por la comunicación que se establece entre ellos, los niños desarrollan un "comportamiento de curiosidad" dirigido principalmente hacia objetos abstractos.

Por lo anterior, en el experimento escolar "Glocksee" no hay un -- predominio absoluto del idioma formal-gramatical como medio de comuni-- cación en la escuela, sino que existe una gran variedad de posibilida-- des de expresión y comunicación. Por consiguiente, las diferencias -- lingüísticas de niños provenientes de estratos sociales bajos, son acep-- tados en la Escuela "Glocksee" como lenguaje equivalente al expresado - por los niños de estrato social medio.

4.1.5 LOS OBJETIVOS DEL EXPERIMENTO ESCOLAR

La Escuela "Glocksee" aclara sus principales objetivos en su solici-- tud dirigida al Ministerio de Cultura de la Baja Sajonia. Refiriendo-- se a las recomendaciones del Consejo Educativo Alemán dice:

'Más importante que muchas cosas, a las cuales damos un muy alto valor en nuestros días, son todos los proce--

sos de aprendizaje que activan y motivan a 'aprender a aprender', a la autoiniciativa, a la independencia, al comportamiento cooperativo, al entendimiento de las ideas fundamentales, a la automotivación, a los deseos y a la alegría en el aprendizaje eficaz, independiente y autodirigido, promoviendo también todo comportamiento social.⁸⁷

Basadas en estas consideraciones principales se desarrollaron los siguientes conceptos concretos sobre los objetivos del experimento escolar:

1. Conexión de los objetivos de aprendizaje cognitivos, emocionales y sociales;
2. individualización del aprendizaje social permitiendo una flexible diferenciación interna de la enseñanza.⁸⁸

En la solicitud se explica más detalladamente lo que se entiende con esto, aclarando:

"Dentro de los objetivos naturales e indispensables de la instrucción primaria está la transmisión de las técnicas culturales básicas: el aprendizaje de la lectura, la escritura y del cálculo. Pero la misma importancia tiene el objetivo de 'aprender a aprender'. Detrás de este concepto se encuentra la idea de que el desarrollo de la capacidad y la disposición de aprender son más importantes que el conocimiento de ciertas materias. El punto central debe ser el aprendizaje -- exploratorio, el trabajo autónomo y cooperativo, la --

solución de problemas, tal como también lo exige el Consejo Alemán: No solamente importa la "capacidad intelectual" sino también el 'desarrollo emocional y social' del niño".⁸⁹

De tal manera, en la Escuela "Glocksee" los objetivos cognitivos y sociales son equivalentes.

4.2 BASES TEORICAS DE LA PEDAGOGIA "GLOCKSEE"

En este punto se presentan brevemente los conceptos pedagógicos de la Escuela "Glocksee". En primer lugar, se aclara lo que entienden los pedagogos "Glocksee" por APRENDER; a continuación se describe el sistema de evaluación, después se explica por que la escuela debe ser en -- primer lugar un espacio de vida y como se realiza la integración de vida y aprendizaje. Finalmente, se presenta el principio de autorregulación que tiene un valor central en la pedagogía "Glocksee".

4.2.1 APRENDER EN LA ESCUELA "GLOCKSEE"

En la Escuela "Glocksee" aprender no se comprende según el típico modelo de emisor-receptor. En lugar de ello se toma en cuenta que los contenidos de aprendizaje sean asimilados por los niños según sus experiencias individuales y sus estructuras cognitivas. Por lo tanto, -- "aprendizaje es la familiarización activa entre los contenidos de aprendizaje y las estructuras del niño".⁹⁰

El aprendizaje eficaz no es solamente la reproducción de contenidos de aprendizaje, sino la "capacidad de poder aprovechar y aplicar lo aprendido en el contexto de las estructuras subjetivas".⁹¹

A través del aprendizaje el niño debe ser capacitado a utilizar lo aprehendido en su vida diaria y de asimilar los contenidos de aprendizaje para aplicarlos a nuevas situaciones que no han sido planificadas de antemano.

En la Escuela "Glocksee", los contenidos de aprendizaje están orientados principalmente hacia objetos concretos o experimentables, como lo permite el Método de Proyecto. Por ejemplo:

"Trabajar sobre el tema del TRAFICO significa también que: los niños organicen un taller de bicicletas; realicen experimentos basados en diferentes formas de propulsión; -- estudien la historia del automóvil; y además que hagan -- una investigación del porque de las protestas de los ciudadanos de Hannover en contra del aumento a las tarifas - del transporte público (USTRA); o que aprenden andar en - bicicleta".⁹²

Los alumnos participan en la planeación de sus propios procesos de trabajo e influyen además, en la determinación de los contenidos de aprendizaje. Esta participación de los alumnos en la organización de las clases se lleva a cabo de la siguiente manera:

"Una vez por semana, el maestro y su grupo planifican las alternativas de aprendizaje para la siguiente semana: él y los niños proponen temas y discuten sobre estas propuestas, elaborando, posteriormente, un plan preliminar. El -

maestro expresa sus ideas y objeciones acerca de estas propuestas desde su punto de vista de adulto, -- pero de ninguna manera es el árbitro formal del proceso".⁹³

Los teóricos de la Escuela "Glocksee" consideran el principio del 'Aprendizaje Ejemplar' como pieza central en los procesos de aprendizaje. Durante éste se deben unir las experiencias de la vida real y únicamente hechos o informaciones aisladas. Para lograrlo, los alumnos pueden introducir sus propias experiencias y conflictos, los cuales serán aprovechados en la planificación. Por ejemplo:

"En una sociedad capitalista, los hombres casi siempre se enfrentan con productos prefabricados. Nadie reflexiona sobre el proceso de producción que implica su fabricación. Su función cierra la conciencia a la aprehensión de los procesos que se encuentran detrás de ellos. En cambio, los alumnos de la Escuela --- "Glocksee" deben aprender a comprender los objetos - aprendizaje en su relación histórica y social. No es suficiente saber definir lo más exacto posible a un objeto y describir su función; más bien, los alumnos deben enterarse también de donde proviene este objeto, desde cuando existe, como y donde se le produce, para que fines puede ser utilizado y cuales son los materiales de su composición, de donde provienen las materias primas, etc. La amplitud y profundidad de tal análisis dependen principalmente de la edad y de los intereses de los alumnos".⁹⁴

Por lo general, los proyectos se planifican durante un período de cuatro a seis semanas. Aparte se ofrecen cursos, principalmente de alemán, inglés y matemáticas, materias en donde se requiere de un aprendizaje más sistemático. También aquí los alumnos trabajan en forma autónoma con el material de aprendizaje. Un niño puede repetir un curso las veces que sean necesarias para poder tomar el siguiente.

4.2.2 INFORMES SOBRE LOS ALUMNOS EN LUGAR DE CALIFICACIONES

La forma de evaluación convencional es sustituida por informes semestrales sobre cada alumno, "donde se presentan detalladamente los pasos de su desarrollo, los éxitos de aprendizaje, los contactos sociales, las particularidades en el comportamiento y los problemas que hayan surgido. Estos informes orientan a los padres acerca de los procesos de aprendizaje de sus hijos y los motivan a colaborar más intensivamente con la escuela".⁹⁵

El concepto global de aprendizaje, en el cual se basa el proyecto "Glocksee", también se refleja muy claramente en estos informes. No solo se evalúa el rendimiento individual del alumno, sino también, simultáneamente, los progresos en su desarrollo personal. Se pretende dar una impresión general sobre el desarrollo del niño, mostrar retrasos en el aprendizaje, y proponer posibles soluciones a los problemas. Esto significa que la intención de los informes no es una declaración estática del estado de rendimiento del niño sino que está dirigido hacia el análisis y el asesoramiento.

Finalmente, los informes pretenden dar una ayuda a los alumnos-

para poder evaluar su rendimiento y desarrollo, y así recuperar retrasos en el aprendizaje. Al mismo tiempo se rechaza la acostumbrada -- práctica de la reprobación. Pero en caso de que sea necesario, padres, maestros y alumnos deliberan para encontrar la mejor solución; tal que los niños tienen la posibilidad de cambiarse a un nivel menor o mayor. Para evitar que exista, desde un principio, una estigmatización y discriminación, se toman en cuenta las relaciones de los niños entre ellos, ya que la inseguridad y la debilitación del sentimiento de autovalor -- frecuentemente conducen a bloqueos en el aprendizaje.

4.2.3 LA INTEGRACION DE VIDA Y APRENDIZAJE

Es precisamente en las ciudades grandes donde los niños tienen -- muy pocas posibilidades de confrontarse con la realidad. En general, -- las experiencias de la vida no les son transmitidos en forma directa, -- sino a través de un sinnúmero de medios. Los pedagogos de "Glocksee" parten de la idea que los problemas vitales de los niños de la escuela son más grandes que sus problemas de aprendizaje.

Por eso, la Escuela "Glocksee" quiere ser principalmente un "lu-- gar para vivir" y "no un lugar de transmisión unilateral, no un ghetto donde el aprendizaje esté separado de los procesos normales de la vida como son: el trabajo, la comunicación, los conflictos, las fiestas".⁹⁶

Un aspecto relevante en la Escuela "Glocksee" es la organización colectiva del día escolar, de fiestas y otras actividades. Los niños -- pueden establecer relaciones profundas con otros compañeros, lo que es importante porque en Alemania Federal las familias son muy pequeñas.

Destaca el estrecho contacto entre maestros y alumnos, y la intensiva comunicación con los padres. De esta forma los maestros tienen un amplio conocimiento de la situación familiar de sus alumnos. Este conocimiento lo pueden tomar en cuenta durante la planificación y realización de las clases y además para tratar adecuadamente los problemas - específicos de algún niño, ayudándole a superarlos.

Por último, siempre existe la posibilidad de realizar excursiones u otras actividades extramuros, siendo suficiente llegar a un arreglo previo con los demás maestros. Con frecuencia, estas actividades se originan con motivo de sucesos actuales, como por ejemplo: la visita - de exposiciones, museos o excursiones regionales, encuestas, la organización de juegos al aire libre, etc.

4.2.4 AUTORREGULACION

En la pedagogía de la Escuela "Glocksee" el principio de autorregulación tiene un valor central. No es fácil describir lo que se comprende bajo este término, como lo subraya Negt:

"La autorregulación es seguramente el concepto más difícil que da lugar a interpretaciones erróneas dentro de nuestra concepción - no porque hubiéramos omitido - el esfuerzo de precisarlo, sino porque el contenido de la práctica, a partir de un cierto alcance hace a los conceptos pedagógicos indefinibles, lo que corresponde exactamente al juicio de Nietzsche, que los conceptos verdaderamente históricos no se abarcan con definicio-

nes. Solamente la abstracción es claramente definible. Allí precisamente yace la matriz, la cual hace la diferencia en cuanto al conjunto: autorregulación como categoría y principio puramente metódico, o autorregulación como práctica. Por eso en la descripción de la autorregulación no es casual que con frecuencia aparezcan limitaciones negativas, afirmaciones sobre lo que no es autorregulación".⁹⁷

La autorregulación no debe comprenderse solo como un postulado político, que se dirige a los niños según el lema: "¡Regularísenme a sí mismos!" Es cierto que por lo general, los niños en el experimento-escolar pueden hacer lo que quieran, pero lo que finalmente hacen, no se deja a la casualidad o al capricho. Aquí empieza la función de los maestros, la de facilitar a los niños nuevas experiencias para capacitarlos a planificar y realizar independiente u autónomamente sus propios progresos de aprendizaje.

Los pedagogos "Glocksee" confían plenamente en la 'curiosidad natural' de los niños y en la capacidad infantil de querer aprender. Sin embargo, la autorregulación no se debe confundir con el estilo educativo del 'dejar hacer y dejar pasar' o quizá con la abolición de influencias culturales como lo defendió Rousseau:

"La autorregulación, este principio fundamental de todas las Escuelas Alternativas, se distingue radicalmente de la actitud del 'dejar hacer y dejar pasar' (laissez-faire) y tampoco tiene nada que ver con lo que siempre se critica en los proyectos alternativos de la educación: la vuelta romántica a la 'educación negativa' de Rousseau [...] Poco tiene que ver la au-

torregulación con el estar mirando pasivamente o el --
dejar hacer, tan importante es la virtud de observar -
intensivamente los procesos que se desarrollan entre -
los niños y de liberarse de la obligación de interve--
nir en la más mínima dificultad con la que tropiezan y
darles indicaciones",⁹⁸

ya que los constantes intervenciones de los maestros bloquean los pro-
cesos de aprendizaje y de grupo en los desarrollos infantiles.

5. ANALISIS DEL PRINCIPIO DE LA AUTORREGULACION Y DEL RENDIMIENTO ESCOLAR EN LA ESCUELA "GLOCKSEE".

En el capítulo anterior, se explicaron las estructuras de organización y los conceptos pedagógicos del experimento escolar "Glocksee". En este apartado se exponen brevemente algunos resultados de los trabajos de investigación, publicados por la Asesoría Científica. El primer informe sobre el proyecto es presentado en 1980, es decir, ocho años después del inicio del experimento. Otros diez libros de la Asesoría Científica, aparecen a partir de 1985. Estas publicaciones concentran y sistematizan el material de observación de: entrevistas, prácticas grupales y experiencias realizadas a lo largo de los 16 años de su existencia. Mencionar todos los resultados de estos estudios de larga duración, rompe el marco de este trabajo, por lo que en seguida se eligen y se ilustran más detalladamente, dos aspectos principales: la práctica del sistema de la autorregulación y el rendimiento escolar de los alumnos.

5.1 EXPERIENCIAS Y RESULTADOS

5.1.1 LA AUTORREGULACION

Como ya se mencionó en el capítulo anterior, el principio de autorregulación, tiene un valor central en la Pedagogía de la Escuela "Glocksee". La evaluación práctica de este principio por parte de los maestros e integrantes de la Asesoría Científica no es unánime, y a lo lar-

go del tiempo se establecieron dos fracciones: la primera se adhiere - muy estáticamente al concepto de la autorregulación formulado en 1975 - por Oskar Negt, mientras que la segunda fracción pone en duda este principio, remitiendo a los fracasos de grupos infantiles autorregulados.

El planteamiento de Negt, ya fue presentado ampliamente en el capítulo 4.2.4, así que en este lugar se mostrarán más detalladamente las -- opiniones de los críticos del principio de la autorregulación, quienes - lo rechazan por demasiado teórico e ilusorio.

Hans Günter Jürgensmeir, colaborador de la Asesoría Científica destaca:

"En la fundación de la Escuela "Glocksee" y las formas - de organización del aprendizaje, que fueron desarrolladas durante el experimento escolar, manifestándose una tradición teórica, que demuestra a través del movimiento los "KinderLäden", el psicoanálisis materialista de W. Reich. El núcleo de esta tradición, era de adhesión optimista de la opinión, que la naturaleza psíquica -- del niño por sí mismo, lleva hacia el desdoblamiento -- de una personalidad libre de conflictos, si se asegura un marco de socialización adecuado".⁹⁹

Por consiguiente, la autorregulación es para Negt, la realización -- práctica de una educación libre de cualquier tipo de represiones. Es sumamente optimista en cuanto a la capacidad infantil, de aprender efectivamente dentro de procesos de aprendizaje autorregulados. Negt reconoce pronto, la capacidad de definir el concepto afirmando: "La autorregulación es seguramente el concepto más difícil que da lugar a interpretaciones erróneas dentro de nuestra concepción".¹⁰⁰

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

El problema de una definición exacta del concepto, acepta negativamente la práctica pedagógica, y finalmente se deja al criterio de cada maestro, qué comprende por la autorregulación, lo que crea una inseguridad entre éstos y paraliza su capacidad didáctica, con la consecuencia de que los procesos de aprendizaje de los niños, siguen de hecho un currículo o plan de estudios secreto.

Dietmar Rose¹⁰¹, trabaja desde 1973 como maestro en la Escuela "Glocksee" y al mismo tiempo es colaborador de la Asesoría Científica, y describe sus experiencias con el principio de la autorregulación, de una manera entendible. Su primer tiempo como profesor "Glocksee", Rose experimenta como "caótico". Ya desde un principio se ve involucrado en un conflicto de roles, porque no sabe como actuar y ser maestro en esta escuela. Por un lado se siente como responsable de los intereses de los alumnos, pensando que ellos mismos saben cuándo y qué quieren aprender. Por otro lado ve la necesidad de activar a los niños, para el aprendizaje cognitivo.

En la práctica escolar diaria, la autorregulación de los niños, a menudo degenera en caos: por ejemplo, los niños prefieren retozar en lugar de aprender a escribir y hacer cuentas, y aparece el fenómeno del "vagabundeo". Al mismo tiempo, Rose se da cuenta que muchos niños provienen de familias perturbadas y conflictivas, por consiguiente, introducen sus conflictos personales en la escuela. En aquel entonces resumía:

"El concepto de la autorregulación es cargado de una exigencia elitista, al mismo tiempo que ilusorio, puesto que parte de la suposición que todos los niños hasta su ingreso a la escuela han hecho experiencias biográficas, las cuales harán posible la actuación autorregulada".¹⁰²

Por lo tanto, si la autorregulación puede funcionar o no, depende principalmente de las experiencias que ya ha vivido el niño, durante -- los primeros años de su existencia.

De manera autocrítica, Rose reconoce que en su práctica escolar -- "Glocksee" de cinco años, ha descuidado la activación de capacidad cognitiva, porque cree que el aprendizaje automotivado reduce considerablemente el tiempo de aprendizaje de cada niño. Así piensa por años -- apoyado por sus colegas -- que por ejemplo, la comprensión matemática y -- la capacidad de entender operaciones aritméticas, se desarrolla por decir así, aprenden jugando damas, cartas y caja de ahorros. Respecto a -- esto observa:

"Cuando yo intenté cautelosamente despertar el interés -- para la comprensión matemática empleando palillos, con -- los cuales había hecho buenas experiencias en la escuela -- convencional, los niños en seguida construyeron sus -- torrecitas en lugar de usarlos en mi sentido, lo puntualicé como confirmación de lo inadecuado que era este -- material para los niños, y otra vez les dí la seguridad: todo esto lo van a aprender a tiempo y rápidamente, si tan solo lo quieren de veras [...] Cuando algunos de los niños del 5° al 6° grado no podían dividir, medir y multiplicar, era demasiado tarde para efectuar -- pasos concretos y adecuados para ellos, ya que se negaron, siguiendo el 5° grado a ser tratados como si fueran -- del 2° [...]"¹⁰³

Tampoco en el área social la autorregulación funciona como está -- planeado. Sucede que el trabajo concentrado de un grupo, es perturbado por el juego alborotado o acciones de retozo. Siendo así las experien-

cias de algunos años, Rose y otros colegas, deciden despedirse definitivamente del concepto de la autorregulación. Su nueva función como maestro, se describe de la siguiente manera:

"Desde luego la persona adulta no se debe agotar en el papel del instructor; él, sobre todo, es responsable de la atmósfera humana del salón, y a la vez él mismo, -- siempre aprende [...] Pero la escuela debe seguir siendo escuela, donde los adultos confrontan a los niños -- con exigencias culturales justificables, las cuales representan auténticamente, confiando en el efecto educativo de ellos".¹⁰⁴

Rose y sus colegas comprueban, que con frecuencia, los niños difícilmente son capaces de autoevaluarse. Imperceptiblemente, a lo largo del tiempo, en muchos niños se han deslizado diferencias, mientras que otros han elaborado ventajas. El cambio lo describe Rose así:

"Empezamos a discutir encarnizadamente y nos pusimos -- firmemente al lado del progreso de aprendizaje, en situaciones concentradas de trabajo. Tomamos bajo protección el mobiliario y los trastes, elaboramos sistemas -- de arreglar y órdenes de cocina, e hicimos respetarlos -- siempre y cuando se pudo -- y se pudo en la mayoría de -- los casos. Empezamos a hablar con los niños, sobre la historia del grupo y a exponer nuestros puntos de vista y qué había cambiado".¹⁰⁵

Rose critica que los verdaderos progresos en el aprendizaje de los alumnos, quedan poco claros porque se da preferencia a las relaciones -- entre los niños. Por esa razón, los niños han sido abandonados en pun-

tos esenciales de su desarrollo. Los aspectos escolares no han sido -- tratados lo suficientemente en serio, lo cual corre a cargo de estos -- niños que habían venido a la escuela con el deseo de dejar por lo pronto, los juguetes a un lado y a responder a sus esperanzas de experimentar un nuevo período de la vida, el cual exige mayores rendimientos. - Así, la mayoría de los padagogos "Glocksee" despiden el principio de -- autorregulación como insuficiente para el trabajo pedagógico. Actualmente, la escuela se encuentra en un proceso de transformación / reestructuración, y habrá que ver sus resultados en los próximos años.

5.1.2 ¿APRENDEN LOS ALUMNOS?

Desgraciadamente no existen estudios comparativos respecto al rendimiento escolar de los alumnos "Glocksee". Pero un informe de la escuela total integral Linden en Hannover, a donde cambiaron los alumnos de la Escuela "Glocksee", hasta 1983 después de haber concluido el 6° - grado escolar,¹⁰⁶ y que fue escrito para el Ministro de Cultura de Baja - Sojonia, puede aclarar algunas dudas sobre la pregunta: ¿Aprenden los alumnos en la Escuela "Glocksee"?:

"Según los informes elaborados por maestros del 8° y 9° grado sobre los ex-alumnos "Glocksee", no hubo dificultades significativas para integrar a estos alumnos.¹⁰⁷

Los maestros destacan que ellos presentan un enriquecimiento para el salón. Tomando en cuenta las disposiciones individuales de cada alumno, en detalle los maestros remiten a lo siguiente:

- "Respecto al aprovechamiento escolar:

Los alumnos con atraso en alguna de las materias como: alemán, inglés o matemáticas, pudieron llenarlos con impulsos propios durante un año; reconociendo sus propias deficiencias, la ayuda del maestro fue aceptada de manera sobre entendida. Después de poco tiempo los alumnos sin problemas en alguna materia, pertenecieron al grupo cabeza de la clase. Cada vez, cuando se exige el reflexionamiento autónomo, casi todos los ex-alumnos "Glocksee" destacaron significativamente, siempre y cuando el tema fuera de interés. En caso contrario, cumplieron con las exigencias del maestro, reconociendo que era necesario.

- Respecto al comportamiento social:

Los alumnos tienen confianza en sí mismos y tienen un concepto muy claro de con cuales compañeros se quieren juntar; no se ligan globalmente a cualquier grupo. Manifiestan francamente sus intereses individuales pero pocas veces intentan persuadir a los compañeros en participar en sus actividades {...} Durante los conflictos, demuestran considerables capacidades de actuar como mediadores entre alumnos y maestros. Puntualizando, la integración de los alumnos de la Escuela "Glocksee" al 7° grado de la escuela total integral - Linden se puede evaluar muy positivamente".¹⁰⁸

Jens Reissmann, quien es integrante de la Asesoría Científica, publica una estadística donde se analiza la carrera escolar de los ex-alumnos "Glocksee".

"El 64% de las primeras tres generaciones "Glocksee" - obtuvo después de 10 años escolares, un "certificado - amplio de la escuela secundaria elemental", en la escuela total integral, otro 8% un certificado sencillo de la "escuela secundaria elemental", solamente el 12% terminó su periodo de escolaridad con el certificado - de la "escuela secundaria general". (Aproximadamente - el 5% quedó hasta entonces sin certificado escolar, y sobre el 10% restante ya no se puede obtener información)¹⁰⁹;

Según una estadística de 1982 de la Asesoría Científica, 5 de 140- alumnos, tuvieron que ser transferidos a una escuela especial. Sin embargo había otro grupo de niños, provenientes de una escuela tradicional, a los cuales se había pronosticado una carrera especial y venían a la Escuela "Glocksee" como su última oportunidad. Estos alumnos ya lograron obtener un "certificado de la escuela secundaria elemental o general" en la escuela total integral Linden en Hannover.¹¹⁰

5.2 EVALUACION DE LAS AREAS ANALIZADAS

La segunda parte de este capítulo, es el intento de evaluar los -- datos obtenidos de la investigación bibliográfica.

El gran número de publicaciones sobre la Escuela "Glocksee" da una idea de la práctica escolar y de los problemas y obstáculos que se han presentado durante su labor. Destaca la sinceridad y la gran capacidad autocrítica de los análisis realizados por la Asesoría Científica, donde no se ocultan las verdaderas dificultades por las que atra-

viesa esta escuela. La siguiente evaluación se basa principalmente en los resultados de las investigaciones que fueron efectuadas por la Asesoría Científica de la Universidad de Hannover.

5.2.1 LA EFECTIVIDAD DE LA AUTORREGULACION

La Asesoría Científica, declara al principio de la labor como Escuela Alternativa experimental, a la autorregulación como principio de la Pedagogía "Glocksee". Negt y sus colaboradores, intentan en sus tratados teóricos, encontrar una definición descriptiva que sea más concreta y exacta. No obstante, sus explicaciones se abocan más en describir lo que no es, en lugar de ilustrar lo que es. La no-existencia de un concepto concreto de la autorregulación, causa en la aplicación práctica para los maestros, mucha confusión y desorientación. La libre decisión de los alumnos de participar o no en las Ofertas de Aprendizaje o en algunos de los proyectos, tiene como consecuencia el "vagabundeo" de niños, es decir, ellos casi siempre prefieren jugar en lugar de estudiar. Ante este problema, los maestros generalmente no saben como reaccionar: si estimularlos a participar o confiar en la curiosidad natural del niño, dejándolos hasta que demuestran un verdadero interés. Los 5 alumnos que no aprendían bajo la autorregulación, y tuvieron que cambiar a una escuela especial y aprovecharon su libertad para jugar, son un ejemplo.

A lo largo del tiempo los maestros, reconocen que la autorregulación no da los resultados esperados, y que los procesos de aprendizaje de muchos niños, quedan ocultos y atrasados. Todo esto no quiere decir, que los alumnos "Glocksee" no aprenden. Con algunas excepciones, el --

informe de la escuela total integral Linden demuestra, que sí se da el aprendizaje cognitivo y social, y que los niños no tienen mayores problemas en adaptarse a un sistema de enseñanza tradicional.

El hecho, de que los niños salgan bien en comparación con sus compañeros de la escuela total integral, probablemente ha impedido por varios años a una reflexión crítica sobre la autorregulación como aprendizaje en todas las Escuelas Alternativa.

Los maestros "Glocksee" son los que empiezan a cuestionar la autorregulación, poniendo en marcha un proceso de análisis sobre este principio, que culmina en las publicaciones de Dietmar Rose y Jens Reissmann, donde por primera vez se atacan abiertamente la autorregulación como insuficiente para lograr un aprendizaje efectivo. Esta crítica es finalmente la base para originar un proceso de reestructuración pedagógica por el que atraviesa actualmente la Escuela "Glocksee", y cuyos resultados se podrán ver, probablemente en algunos años.

En seguida se resumen brevemente, no solo algunos de los aspectos criticables de la autorregulación, sino también algunos de los méritos que ha tenido.

Aspectos negativos:

- La falta de una definición precisa, acerca del concepto de la autorregulación, tiene como consecuencia la interpretación individual de cada maestro, y provoca así inseguridad cuando se aplica en la práctica escolar. Los límites entre la autorregulación y el estilo laissez-faire son confusos, porque no se aclaran las diferencias entre ambos principios pedagógicos.

- La participación de los alumnos en las Ofertas de Aprendizaje y en los proyectos, causa en algunos niños el fenómeno del "vagabundeo". Prácticamente, los alumnos son expuestos a un currículo-casual y los procesos de aprendizaje quedan en la obscuridad. - El efecto más grave es, que algunos niños tienen que trasladarse a una escuela especial, cuando se detecta que éstos no han aprendido bajo el sistema educativo de autorregulación.
- Al rechazar radicalmente el autoritarismo y la dominación del adulto (profesor) sobre el niño, se niega también la importancia que tiene aquel como persona adulta con mucha experiencia; que debe guiar y orientar los procesos de aprendizaje y ayudar a reflexionar sobre ellos y el mundo que los rodea.
- No se toman en cuenta las experiencias de los primeros años de vida de los alumnos, ni el estilo educativo que hay en sus hogares, aunque es importante que estos aspectos se evalúen antes de aplicar el principio de autorregulación en la práctica educativa.
- Los alumnos no son confrontados con exigencias culturales justificables, como lo expresa Rose, y los procesos de aprendizaje son muy poco estructurados y sistematizados. Finalmente hay alumnos con atrasos de conocimiento en algunas materias, sin que el maestro se haya dado cuenta.
- Tampoco en el área social, la autorregulación da los resultados esperados; el trabajo constructivo muchas veces es perturbado por el juego ruidoso de algunos niños.

- Generalmente, los niños tienen la tendencia de participar en las actividades que más les gustan, evitando así lo que les causa dificultades; de esta manera no obtendrán la experiencia, que probablemente con esfuerzo superen sus problemas.
- Pocas veces, los alumnos poseen la capacidad de autoevaluarse objetivamente. Por ello, el cambio entre una autoestimación--exageradamente alta ("yo puedo todo esto" y el desprecio de sí mismo ("no puedo nada") es muy frecuente.

Aspectos positivos:

- El informe de la escuela total integral Linden en Hannover, demuestra que los ex-alumnos "Glocksee" no tienen mayores problemas en adaptarse a un nuevo sistema escolar. Ellos logran llenar los atrasos existentes en ciertas materias y pertenecen incluso al grupo cabeza de su salón.
- 64% de las tres primeras generaciones de la Escuela "Glocksee" alcanza un "certificado amplio de la escuela secundaria elemental" que permite el ingreso a escuelas de formación superior y el liceo. Esto es, como lo expresa Reissmann, un porcentaje muy arriba del promedio nacional.
- Bajo el sistema de aprendizaje autorregulado, la Escuela "Glocksee" logra establecer una atmósfera sin presiones y los alumnos participan con gusto en las actividades escolares, ya que la autorregulación permite el aprendizaje basado en los intereses y necesidades de éstos.

- La autorregulación permite el desarrollo de una conciencia de responsabilidad para los propios procesos de aprendizaje. El hecho que los ex-alumnos "Glocksee" llenen sus atrasos cognitivos dentro de unos años comprueba este aspecto.
- La participación en la Oferta de Aprendizaje o en los proyectos tienen efectos muy favorables; el que los niños trabajen de una forma muy concentrada y disciplinada, permite que aprendan lo -- que realmente les interesa.

De lo antes expuesto se puede concluir:

Para obtener un aprovechamiento más efectivo, es recomendable, que el proceso de enseñanza-aprendizaje, sea por una parte estructurado, -- sistematizado y dirigido, y por otra, más libre y activo, aprovechando los buenos resultados del Método de Proyecto, de las Ofertas de Aprendizaje y de la autorregulación. Es importante, encontrar una relación adecuada entre ambos.

La enseñanza estructurada ayudará a los alumnos a organizar sus -- procesos de aprendizaje y reconocer a tiempo, atrasos o problemas en -- alguna materia. Maestro y alumno deben forzarse a superar estas dificultades y evitar el miedo al fracaso, que bloquea muchas veces el -- aprendizaje. Siempre hay que tomar en cuenta, que no todos los niños -- aprenden de la misma manera y con la misma rapidez. Hay alumnos que -- tienen la necesidad de repetir y ejercitar lo aprendido, para entender realmente su contenido. Aquí, el maestro debe guiar y orientar a los niños adecuadamente, con la finalidad de prepararlos hacia un mejor -- desarrollo adulto, que les permita comprender la complejidad del mundo que los rodea. La combinación entre el aprendizaje dirigido y auto- -- regulado, se adecúa más a las necesidades y posibilidades de todos --

los alumnos, para lograr finalmente la promoción nivelada de los aspectos cognitivos, emocionales y sociales; en este sentido, las Escuelas - Alternativas pueden aprender mucho de las escuelas de la Renovación Pedagógica, donde se practica esta combinación desde hace más de medio -- siglo con mucho éxito, porque las experiencias de la Escuela "Glocksee" no son nuevas, como lo cita Gilbert: "cuando después de la Primera Guerra Mundial, los pedagogos de Hamburgo decidan crear una escuela donde nunca se impone nada, palpárán que sin compulsión, el acto educativo sigue -- siendo imposible".¹¹¹

5.2.2 EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Las investigaciones sobre el rendimiento escolar de los alumnos -- "Glocksee" son muy escasos. Probablemente esto se debe a que en Alemania Federal ya nadie duda que los alumnos de las Escuelas Alternativas -- sí aprenden. La estadística de Reissmann comprueba claramente como el porcentaje de los ex-alumnos "Glocksee" " con un certificado amplio de la escuela secundaria elemental", está arriba del promedio. El informe de la escuela total integral Linden en Hannover, indica la misma tendencia. Por otra parte, los maestros destacan el enriquecimiento que -- presentan los alumnos "Glocksee" para el grupo, y que además pertenecen con frecuencia al grupo cabeza de su clase.

Estos resultados, respecto al aprovechamiento escolar, permiten la afirmación que los alumnos "Glocksee" alcanzan por lo menos el mismo -- nivel que sus compañeros de escuelas tradicionales, y muchos alcanzan -- un nivel encima del promedio. Los 5 alumnos quienes tuvieron que cambiar a una escuela especial ilustra que el proceso de aprendizaje, como se lleva a cabo en una Escuela Alternativa, no tiene que ser el estilo-

que más se adecúe a todos los niños. Dependiendo mucho de la congruencia del estilo educativo de los padres y de la escuela, y si los alumnos logran aprovechar de manera constructiva y efectiva, la libertad que existe en las Escuelas Alternativas.

Posiblemente, la combinación entre la enseñanza dirigida y el aprendizaje autorregulado daría aun mejores resultados en el aprovechamiento escolar, y correspondería a los niños con problemas de aprendizaje.

5.3 EVALUACION DE LA HIPOTESIS

Los datos obtenidos en esta investigación permiten una evaluación de la hipótesis. La interpretación de las variables se deriva de un análisis meramente bibliográfico, ya que una investigación práctica no fue posible por las razones ya expuestas en la introducción. Por lo general, se puede confirmar la hipótesis, pues las expectativas sobre el gran valor pedagógico de las Escuelas Alternativas son conforme a lo esperado. El resultado negativo de la autorregulación como principio básico de las Escuelas Alternativas, no pudo ser previsto de antemano, y es lo sorprendente de esta investigación. Dividiendo la hipótesis en sus variables se puede:

- Afirmar que las Escuelas Alternativas responden a las exigencias actuales de Alemania Federal, ya que ellas mismas representan una respuesta concreta o una alternativa viable al sistema tradicional de educación oficial de este país. Tomando muy en serio la crítica a la escuela, los pedagogos alternativos buscan nuevos caminos en el campo educativo, para crear escue-

las más humanas. Seguramente que esta búsqueda implica muchos errores y equivocaciones; no obstante, las Escuelas Alternativas lograron establecer una nueva realidad escolar oponiéndose así al aislamiento y a la competencia entre los alumnos, la destrucción de la fantasía, por la creciente mecanización del aprendizaje abstracto de contenidos dogmáticos, la división de los contextos complejos en distintas asignaturas y una realidad escolar donde aprender, no es una actividad que propicie satisfacción y alegría en los alumnos, sino miedo al fracaso. Cambiar una realidad escolar angustiosa y enfermiza para los niños, es el objetivo de las Escuelas Alternativas, objetivo que han logrado las 9 escuelas que existen en Alemania Federal.

- No afirmar que el principio de la autorregulación promueve la íntegra educación de todos los niños. Por cierto, enfatiza -- mucho el desarrollo emocional y social de los alumnos, dándoles de esta manera una estabilidad emocional y una gran capacidad para solucionar conflictos; sin embargo, descuida mucho -- los aspectos cognitivos, pues es poco estructurado y sistematizado, quedando los procesos de aprendizaje ocultos. Con frecuencia aparecen lagunas de conocimientos, sin embargo, la gran seguridad en sí mismo que obtienen bajo el aprendizaje -- autorregulado permite a la mayoría, reconocer y corregir estas deficiencias; para lograr realmente una íntegra educación del niño, es recomendable combinar la autorregulación con el aprendizaje dirigido.

- Afirmar que definitivamente las Escuelas Alternativas propician la humanización de la escuela y de la sociedad, porque -- nacen de la búsqueda por romper con las estructuras inhumanas de la escuela tradicional. Las características propias de las

Escuelas Alternativas demuestran la manera como contribuyen a - humanización de la escuela: 1) el horario fijo es eliminado y - se aplican diferentes formas de organizar el aprendizaje, donde los conocimientos ya no están divididos en asignaturas aisladas, dándole al niño una visión integral del mundo que lo rodea; 2)- los alumnos tienen la posibilidad de decidir libremente las actividades donde desean participar, para que realmente aprendan lo que quieren aprender, tomando en cuenta sus necesidades e -- intereses; 3) las calificaciones tradicionales son sustituidas por informes sobre el desarrollo integral del alumno; así se -- logra eliminar una fuente principal de angustia para los niños; 4) el aprendizaje no solamente se realiza dentro de la escuela, sino frecuentemente los alumnos exploran su ambiente extraescolar, logrando así la unión entre teoría y práctica, enseñanza - escolar y vida real; 5) niños de diferentes aptitudes, de dis-- tinta procedencia social e incluso niños inválidos son inclui-- dos a la vida escolar normal, evitando de esta manera, la dis-- crimination de éstos; 6) la función de maestro ya no se limita a la mera transmisión de conocimientos, sino que ayuda y orienta principalmente a que el alumno organice su propio aprendizaje, rompiendo con la pasividad de esto y considerándolo un ser activo, curioso, con mucha iniciativa propia para aprender; 7)- los padres de familia cooperan activamente a ser incluidos en la vida escolar; 8) las Escuelas Alternativas pretenden ser unidas pequeñas para romper con la atmósfera anónima y aplastante que rige generalmente las escuelas de gran tamaño.

Suponiendo que en la socialización del individuo la escuela es, después de la familia, la institución más importante, y que las reglas y normas que aprenden en la escuela, rigen toda su vida, se reconoce la importante labor de la escuela en este aspecto.

Escuelas autoritarias, represivas y selectivas forman seres dependientes, obedientes, sin iniciativa propia. En cambio donde se recibe una formación integral, acostumbrado a formas de comunicación e interacción basadas en el mutuo respeto entre maestros y alumnos, se aprende asimismo a tener este respeto para el prójimo como adulto. Las Escuelas Alternativas contribuyen de esta manera también a la humanización de la sociedad.

La presentación e interpretación de los resultados de esta investigación sobre las Escuelas Alternativas en Alemania Federal aclara, que la hipótesis puede ser confirmada en dos aspectos y negada en uno. De los antes dicho se puede concluir que:

1. Las Escuelas Alternativas representan un modelo educativo que responde a las exigencias de la época, pues sus fundamentos pedagógicos promueven la íntegra educación del niño y propician así la humanización de la escuela y de la sociedad.
2. El principio de autorregulación descuida demasiado los aspectos cognitivos del aprendizaje y no promueve la íntegra educación del niño.

CONCLUSIONES

- 1.- Se pueden considerar como precursoras de las Escuelas Alternativas de Alemania Federal; a las Escuelas de la Renovación Pedagógica, - siendo las principales: las Escuelas de Trabajo, las Casas de Educación en el Campo, las Escuelas del Plan de Jena, Montessori y -- Waldorf.

El movimiento estudiantil del 68 y las Escuelas Libres en los Estados Unidos, influyeron en la creación de las Escuelas Alternativas.

- 2.- Después de la educación básica unitaria de 4 años, el sistema educativo de Alemania Federal se caracteriza por ser muy selectivo, - esto es porque existe una división en tres diferentes tipos de escuelas en el área secundario del primer ciclo.

Para lograr una selección escolar según las capacidades individuales de cada alumno, independientemente de su estrato social, se -- crearon las escuelas totales cooperativas y las escuelas totales - inte,rales.

- 3.- Todas aquellas personas que reflexionan sobre alternativas al sistema educativo oficial en Alemania Federal, han analizado detalladamente la realidad de esta institución, desarrollando puntos de - crítica, que están basados en investigaciones científicas de di - versas áreas, como son: la Ciencia de la Educación, la Psicología, la Medicina, la Biología, la Sociología y la Lingüística.

- 4.- Las Escuelas Alternativas pretenden ser una forma diferente y hu-- mana del sistema oficial de educación tradicional, tomando en cuenta los diferentes puntos de crítica; colocando al niño en el centro de la atención pedagógica, considerándolo un ser activo, curioso, - que tiene voluntad, interés, iniciativa y experiencias propias.

5.- La Pedagogía Alternativa se caracteriza por:

- La enseñanza y los currículos abiertos de enseñanza - aprendizaje se llevan a cabo en un sistema, en donde el proceso es combinado con la aplicación del Método de Proyecto, Ofertas de Aprendizaje- el Trabajo Libre y Fases de Cursos Obligatorios.
- El principio de autorregulación para que los alumnos organicen su propio aprendizaje, según sus intereses y necesidades. -
- La eliminación del "horario fijo".
- El uso de informes sobre el desarrollo integral del alumno.
- Una nueva función del maestro que guía y orienta principalmente - al niño.
- La estrecha cooperación de los padres de familia con la escuela.-
- La integración de niños de diferentes aptitudes, de extracto so - cial e incluso de niños inválidos.

6.- La mayoría de las nueve Escuelas Alternativas en Alemania Federal no tienen reconocimiento oficial, y trabajan con la amenaza de ser clausuradas en cualquier momento; una de estas escuelas, es la Escuela Libre de Frankfurt, la primera Escuela Alternativa.

En un espacio abierto la enseñanza se experimenta en otra Escuela Alternativa, que asimismo es una Escuela Total Integral, la Laborschule de Bielefeld, en donde existe la cooperación de la Universidad de esta ciudad.

- 7.- La Escuela Alternativa más destacada , es la Escuela " Glocksee " , - que cuenta con una constante asesoría científica de la Universidad - de Hannover, la cual investiga los procesos de aprendizaje autorre- - gulados; el principio de autorregulación tiene un valor central en -- la Pedagogía " Glocksee " , a pesar de ello, no existe una clara de- - finición del concepto, y se describe más lo que no es, en lugar de -- ilustrar lo que es. Se reconoce que la autorregulación es insuficiente para que lleve a cabo el proceso de enseñanza - aprendizaje de manera satisfactoria, ya que descuida mucho los aspectos cognitivos, -- aunque el aprovechamiento escolar de los alumnos " Glocksee " es bueno y muchas veces se encuentra por encima del promedio nacional. --
- 8.- El objetivo general de las Escuelas Alternativas es el desarrollo - integral del niño; por ello existe la conexión de objetivos de aprendizaje cognitivos, emocionales y sociales. Por lo tanto se da un alto valor a todos los procesos de aprendizaje que activen y motiven "a - prender a aprender", a la independencia, a la autoiniciativa, al comportamiento cooperativo, al entendimiento de las ideas fundamentales - a la automotivación, a los deseos y a la alegría en el aprendizaje -- eficaz, independiente y autodirigido, promoviendo también todo com -- portamiento social.
- 9.- Se puede afirmar que las Escuelas Alternativas contribuyen a la hu -- manización de la escuela y de la sociedad, ya que sus fundamentos -- pedagógicos propician el desarrollo integral de los niños y están -- basados en el mutuo respeto entre alumnos y maestros.

CONSIDERACIONES FINALES

No hay duda del gran valor pedagógico, que tienen las Escuelas Alternativas en su búsqueda por superar el sistema tradicional de enseñanza; -- lamentablemente en Alemania Federal tropiezan con múltiples problemas -- para su realización, y el obstáculo mayor es llegar a establecer una escuela de este género, puesto que la organización estructural del sistema educativo de este país, lo dificulta mucho (véase cap. 3.4). Por lo tanto, solamente hay nueve Escuelas Alternativas en toda la República: una en Francfort, otra en Hannover, Bochum, Stuttgart, Bremen, Hamburgo, -- Karlsruhe y dos en Berlín; cuatro escuelas están por iniciar su labor: -- Marburg, Kassel, Giessen y Darmstadt. A estos éxitos oficiales corresponden aproximadamente cincuenta iniciativas, en donde muchas veces no -- pueden preverse; cuando logran la fundación de una escuela.¹¹²

En cambio, en los Estados Unidos no existen tales dificultades y los -- modelos de Educación Alternativa han encontrado un arraigo profundo en -- este país, por ejemplo: "En el año de 1978 había más de diez mil Escue-- las Alternativas oficiales con aproximadamente dos millones de alumnos, -- siendo el 5% de todos los alumnos americanos de las escuelas primaria y -- secundaria".¹¹³

Estudios comparativos de las Escuelas Alternativas en los Estados Uni-- dos, demuestran los efectos positivos sobre todo para "niños y adoles-- centes, quienes ya no fueron alcanzados por ninguna escuela y quienes -- habían caído en la criminalidad. Justamente bajo los aspectos de la Pe-- dagogía Social, aunque no limitados a éstos, los modelos alternativos -- encontraron una amplia aceptación en la instrucción pública de los Esta-- dos Unidos".¹¹⁴

En Alemania Federal la situación es diferente y las Escuelas Alternativas no tienen tanta difusión, ya que el interés oficial en ellas es muy reducido; no obstante, círculos pedagógicos la influencia es considerable y se ha discutido mucho sobre su impacto. Esto se refleja principalmente en las escuelas oficiales del área de primaria, donde maestros progresistas - generalmente jóvenes - intentan romper con la rigidez que gobierna ésta institución y aplicar métodos de enseñanza más liberales; no son pocas las escuelas, en donde paralelamente existe un sistema tradicional y otro más activo, bajo el mismo techo. De ésta manera se inició un proceso aún más lento de transformación del sistema oficial de instrucción; se logró por ejemplo : la abolición de las calificaciones tradicionales en los primeros dos años escolares en la primaria, en favor de la aplicación de informes generales sobre el desarrollo integral de los pequeños.

Otro ejemplo que se puede mencionar, es la amplia extensión del Método de Proyecto que actualmente ya es parte íntegra en la formación de maestros en todos los niveles, utilizándolo como un complemento a la enseñanza tradicional frontal.

Las Escuelas Alternativas pretenden señalar ejemplos viables de una realidad escolar, diferente sin ser " islas pedagógicas " donde únicamente asisten hijos de familias económicamente privilegiadas, como es el caso de las Escuelas de la Renovación Pedagógica., numerosas publicaciones contribuyeron a la difusión de sus ideas, y muchos maestros pedagogos y estudiantes introdujeron estas ideas en las escuelas oficiales.

Resumiendo se puede afirmar que a pesar de que hay pocas Escuelas Alternativas en la República Federal de Alemania., estas escuelas tienen una significativa influencia que penetra y deja huellas claras en todo el sistema educativo oficial. Así las Escuelas Alternativas lograron dar el

primer paso de su objetivo general : la creación de escuelas más humanitarias para todos los niños.

C I T A S Y N O T A S A L T E X T O

¹ U. von der Burg y H. Kreis. Lexikon zur Pädagogik, Pädagogischer Verlag Schwann, Bages, Düsseldorf, 1982, p. 13.

² H. Speichert y H. J. Petzold. Handbuch pädagogischer und sozialpädagogischer Praxisbegriffe, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck, 1981, p. 20.

³ M. Behr y W. Jeske. Schul-Alternativen, Pädagogischer Verlag -- Schwann, Düsseldorf, 1982, p. 10.

⁴ Ibid, p. 49.

⁵ L. van Dick. Alternativ-schulen, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck, 1979, pp. 16-20.

⁶ Schleiermacher, cit. por M. Borchert, et. al. Schulen, die ganz anders sind, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a. M., 1979, p. 163.

⁷ Ibid, p. 165.

⁸ N. Abbagnano y A. Visalberghi. Historia de la Pedagogía, FCE, México, 1979, p. 663.

⁹ M. Behr y W. Jeske. op. cit., p. 88.

¹⁰ T. Dietrich. Die Pädagogik Peter Petersen - eine Herausforderung an die Gegenwart. List Verlag, München, 1973, p. 54.

¹¹ E. M. Standing. La revolución en la educación. S. XXI, 1985, p.37.

¹² N. Abbagnano y A. Visalberghi. op. cit., p. 665.

¹³ E. M. Standing. op. cit., p. 21.

¹⁴ M. Behr y W. Jeske. op. cit., p. 63.

¹⁵ Ibid, p. 64

16 Fuente de los datos: AG Freie Schulen. Handbuch Freie Schulen, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg, 1984, pp. 186, 187.

17 A. Velásquez Jiménez. El sistema de educación superior de Alemania Federal, UNAM, México, 1986, p. 13.

18 R. Knauer, et. al. Lernen geht auch anders, Sozialpolitischer - Verlag, Berlin, 1979, p. 48.

19 H. Paukens en: M. Borchert. op. cit. pp. 173-178.

20 Ibid, p. 174.

21 Véase cap. 2

22 La traducción literaria de "Kinderläden" sería "tiendas de niños"; este nombre surgió porque los primeros Kinderläden fueron establecidos en tiendas desusadas. Los Kinderläden pretenden ser una alternativa a los jardines de niños.

23 H. Paukens en: M. Borchert. op. cit., p. 175.

24 Ibid, p. 176

25 H. Röhrs. Die Schulen der Reformpädagogik heute, Schwann-Bagel, Düsseldorf, 1986, p. 339.

26 A. Velasquez Jiménez. op. cit., p. 11.

27 Ibid, p. 15.

28 Fuente de los datos: AG am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Rowohlt - Taschenbuch Verlag, Reinbeck, 1984, p. 99.

29 La escala calificativa en Alemania Federal es la siguiente: 1= muy bien, 2=bien, 3=satisfactorio, 4=suficiente, 5=deficiente, 6=insuficiente; de 1 hasta 4 es aprobado, 5 y 6 reprobado.

30 cabe mencionar que en la R.F.A. las actividades de costura, verdedor, peluquero, carpintero, electricista, plomero, mecánico, etc., -- que en México son considerados como oficios, son reconocidos como profesiones por su alto grado de especialización

31 Fuente de los datos: AG am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. op. cit. pp. 182, 183.

32 Ibid, p. 23.

33 Ibid, p. 195.

34 H. Rosemann. Kinder im Schulstress. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a. M., 1978.

35 Ibid, p. 11.

36 Ibid, p. 10.

37 W. Starck. Die Sitzenbleiber-Katastrophe. Ernst Klett Verlag, -- Stuttgart, 1974.

38 Ibid, p. 351.

39 K. Singer. Verhindert die Schule das Lernen? Ehrenwirth Verlag, München, 1976.

40 Ibid, p. 12.

41 Ibid.

42 Ibid, p. 56.

43 Ibid, p. 152.

44 Ibid, p. 153.

45 R. Tausch y A. M. Tausch. Erziehungs-Psychologie, Verlag für Psychologie. 8. Aufl., Göttingen, 1977.

- 46 Ibid, p. 337.
- 47 Ibid, p. 344.
- 48 F. Vester. Denken, Lernen, Vergessen, Deutscher Taschenbuch Verlag, 9. Aufl., München, 1982.
- 49 Ibid, p. 126.
- 50 Ibid, p. 35.
- 51 M. Behr y W. Jeske. op. cit., pp. 40, 41.
- 52 H. von Hentig. Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? Klett-Verlag, Stuttgart, 1972, pp. 84-93.
- 53 E. Neuland. Sprachbarrieren oder Klassensprache, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt, 1975.
- 54 B. Bernstein, cit. por E. Rodriguez Rojo. "Lenguaje y Educación", en Perfiles Educativos, núm. 34, 1986, p. 16.
- 55 E. Neuland. op. cit., p. 62.
- 56 J. Beck. Lernen in der Klassenschule. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbeck, 1974.
- 57 Ibid, pp. 13, 14.
- 58 'Enseñanza frontal' es donde el maestro se erige como líder ante sus alumnos y expone sus enseñanzas de frente.
- 59 Véase cap. 3.2
- 60 Las 'Ofertas de Aprendizaje' consisten en que el maestro elabora una clase sobre un tema específico. La participación de los alumnos es libre. Por eso se hablo de una 'Oferta'.

- 61 J. Ramseger. Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen - mit einem didaktischen Modell, Juventa Verlag, München, 1977, p. 36.
- 62 Ibid, p. 38.
- 63 haciéndolo
- 64 J. Ramseger . op. cit., p. 48.
- 65 Ibid, p. 50.
- 66 J. Dewey y W. H. Kilpatrick. Der Projekt-Plan, Bd. VI, Hermann-Böhlhaus Nachfolger, Weimar, 1935, pp. 161-179.
- 67 H. Gudjons. Handlungsorientiert Lehren und Lernen, Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbronn, 1986, pp. 54-68.
- 68 Ibid, p. 64.
- 69 Ibid, p. 65.
- 70 Ibid.
- 71 M. Behr en: H. Roehrs. Die Schulen der Reformpädagogik heute, -- Schwann Handbuch, Düsseldorf, 1986, pp. 244, 245.
- 72 A. Velasquez Jiménez. op. cit., p. 13.
- 73 M. Behr y W. Jeske. op. cit., p. 172.
- 74 Informationsblatt: Projektgruppe Freie Schule Frankfurt. Konzeption für die Freie Schule Frankfurt, Frankfurt, 1978.
- 75 R. Knauer, et. al., op. cit., p. 182.
- 76 Laborschule quiere decir: Escuela de Laboratorio.
- 77 Fuente de la información: L. van Dick. op. cit., p. 244.

78 La idea de la enseñanza en un espacio abierto procede de EE.UU. y Canadá, donde este tipo de escuela tuvo una gran expansión en los años sesenta. Georg Unseld retomó la definición de Brunett para quien - escuela del espacio abierto es lo siguiente: "The open space school is composed of instructional areas without walls, ranging in size from two over thirty equivalent classrooms." (Unseld, G. Offene Schulen für offenes Lernen, Scriptor Verlag, Kronberg, 1977, p. 7.)

79 Las áreas específicas de instrucción (Stammflächchen) sustituyen los salones de clase en escuelas tradicionales; es decir, cada área específica de instrucción está integrada por un grupo de 12 (en el bloque II de 20) niños con su respectivo maestro. En las áreas funcionales están instalados laboratorios para diferentes materias.

80 Fuente de la información: Lehrerguppe Laborschule. Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck, 1977, pp. 26-29.

81 M. Behr u W. Jeske. op. cit., p. 244

82 Lehrerguppe Laborschule. op. cit., pp. 30, 31.

83 H. von Hentig. Die Bielefelder Laborschule. Klett Verlag, Stuttgart, 1971, Heft 2.

84 O. Negt en: Berichte, Analysen, Materialien, Transit, Fulda, -- 1981, p. 17.

85 Véase cap. 2.

86 O. Negt. op. cit., p. 23.

87 Autorenkollektiv. Schulversuch Glocksee, en Ästhetik und Kommunikation 22/23, 1975/76, p. 43.

88 Ibid.

89 Ibid.

90 O. Negt. op. cit., p. 10.

- 91 Ibid, p. 11.
- 92 Ibid, pp. 12, 13.
- 93 Ibid, p. 13.
- 94 Ibid, p. 48.
- 95 Ibid, p. 54.
- 96 Ibid, p. 60.
- 97 O. Negt. op. cit., p. 34.
- 98 Ibid.
- 99 H. G. Jürgensmeier. Alternative Bildung, Schriftenreihe der Wissenschaftlichen Begleitung der Glocksee Schule Hannover, Druck-Team, -- Hannover, 1985, p. 70.
- 100 O. Negt. op. cit., p. 34.
- 101 D. Rose. Alternative Schule, Schriftenreihe der Wissenschaftlichen Begleitung der Glocksee-Schule Hannover, Druck-Team, Hannover, 1987.
- 102 Ibid, p. 62.
- 103 Ibid, p. 89.
- 104 Ibid, pp. 89, 90.
- 105 Ibid, p. 90.
- 106 actualmente la Escuela "Glocksee" cuenta con 10 grados escolares.
- 107 al 7º grado de la escuela total integral Linden.

108 Bericht der Gesamtschule-Hannover Linden für den niedersächsischen Kultusminister cit. por, M. Behr y W. Jeske. op. cit., p. 167.

109 J. Reissmann. Pseudoprogressivität und insulare Pädagogik, -- Schriftenreihe der Wissenschaftlichen Begleitung der Glocksee-Schule -- Hannover, Druck-Team, Hannover, 1987, p. 62.

110 Ibid, p. 84.

111 R. Gilbert. Las ideas actuales en Pedagogía, Grijalbo, México, 1977, p. 99.

112 Fuente de los datos: H. Röhrs. op. cit., p. 244.

113 Ibid, p. 399.

114 Ibid.

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

- Abbagnano, N. y A. Visalberghi. Historia de la Pedagogía, Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 1979.
- Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen. Handbuch Freie Schulen. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck, 1984
- Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck, 1984.
- Auernheimer, G. y K. H. Heinemann. Alternativen für die Schule, Pahl -- Rugenstein Verlag, Köln, 1980.
- Autorenkollektiv. Schulversuch Glocksee, en Ästhetik und Kommunikation 22/23, 1975/76.
- Beck, J. Lernen in der Klassenschule, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck, 1974.
- Behr, M. Schulen ohne Zwang, Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 1984.
- Behr, M y W. Jeske. Schul-Alternativen, Verlag Schwann, Düsseldorf, 1982.
- Bernstein, B. "Lenguaje y Educación", en Perfiles Educativos, núm. 34, - art. cit. por Elsa G. Rodríguez S., 1986.
- Borchert, M. et.al. Schulen die ganz anders sind, Fischer Taschenbuch - Verlag, Frankfurt a. M., 1979.
- Burg, U. von der y H. Kreis. Lexikon zur Pädagogik, Pädagogischer Verlag Schwann, Bagel, Düsseldorf, 1982.
- Dewey, J. y W. H. Kilpatrick. Der Projekt-Plan, Bd. VI, Hermann Böhlhaus Nachfolger, Weimar, 1935.
- Dick, L. van. alternativ-schulen, information, probleme, erfahrungen, -- Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck, 1979.
- Dietrich, T. Die Pädagogik Peter Petersens - eine Herausforderung an die Gegenwart, List Verlag, München, 1973.
- Freinet, E. Erziehung ohne Zwang, Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 1985.

- Gilbert, R. Las ideas actuales en Pedagogía, Grijalbo, México, 1977.
- Glocksee-Schule. Berichte, Analysen, Materialien, Transit Buchverlag, - Berlin, 1981.
- Gudjons, H. Handlungsorientiert Lehren und Lernen, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbronn, 1986.
- Goldschmidt, D. y P. M. Roeder. Alternative Schulen, Klett-Cotta, Stuttgart, 1979.
- Hentig, H. von. Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule, Ernst Klett - Verlag, Stuttgart, 1971.
- Die Bielefelder Laborschule, Klett Verlag, Heft 2, Stuttgart, 1971.
- Informationsblatt, Projektgruppe Freie Schule Frankfurt. Konzeption für die Freie Schule Frankfurt, Frankfurt, 1978.
- Jürgensmeier, H. G. Alternative Bildung, Schriftenreihe der Wissenschaftlichen Begleitung der Glocksee-Schule Hannover, Druck-Team, Hannover, 1985.
- Knauer, R. et. al. Lernen geht auch anders, Sozialpolitischer Verlag, -- Berlin, 1979.
- Lehrergruppe Laborschule. Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest, - Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck, 1977.
- Neuland, E. Sprachbarrieren oder Klassenspreche, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a. M., 1975.
- Ramseger, J. Offener Unterricht in der Erprobung, Erfahrungen mit einem didaktischen Modell, Juventa Verlag, München, 1977.
- Reissmann, J. Pseudoprogressivität und insulare Pädagogik, Schriftenreihe der Wissenschaftlichen Begleitung der Glocksee-Schule Hannover, Druck-Team, Hannover, 1985.
- Pseudoprogressivität und insulare Pädagogik, Schriftenreihe der Wissenschaftlichen Begleitung der Glocksee-Schule Hannover, Druck-Team, Hannover, 1986.
- Rose, D. Alternative Schule, Schriftenreihe der Wissenschaftlichen Begleitung der Glocksee-Schule Hannover, Druck-Team, Hannover, 1987.

- Rosemann, H. Kinder im Schulstress, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a. M., 1976.
- Röhrs, H. Die Schulen der Reformpädagogik heute, Schwann-Bagel, Düsseldorf, 1986.
- Schröder, H. Grundwortschatz Erziehungswissenschaft, Ein Wörterbuch der Fachbegriffe, Ehrenwirth Verlag, München, 1985.
- Singer, K. Verhindert die Schule das Lernen? Ehrenwirth Verlag, München, 1976.
- Speichert, H. y H. J. Petzold. Handbuch pädagogischer und sozialpädagogischer Praxisbegriffe, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck, 1981.
- Standing, E. M. La revolución Montessori en la educación, S. XXI, 12a.-ed., México, 1985.
- Starck, W. Die Sitzenbleiber-Katastrophe, Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1974.
- Tausch, R. y A. M. Tausch. Erziehungs-Psychologie, Verlag für Psychologie, 8. Aufl., Göttingen, 1977.
- Unstied, G. Offene Schulen für offenes Lernen, Scriptor Verlag, Kronenberg, 1977.
- Velásquez Jiménez, A. El sistema de educación superior de Alemania Federal, UNAM, México, 1986.
- Vester, F. Denken, Lernen, Vergessen, Deutscher Taschenbuch Verlag, 9.-Ausg., München, 1982.
- Zudeick, P. Alternative Schulen, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt - a. M., 1982.