Fortalecimiento de la comunidad escolar a través de la normalización y la integración de niños con necesidades educativas especiales

Graciela Quesnel Galván
Asesor: Gerardo Rivera Ferreiro

3 de marzo de 2007

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Fortalecimiento de la comunidad escolar a través de la normalización y la integración de niños con necesidades educativas especiales

Graciela Quesnel Galván
Asesor: Gerardo Rivera Ferreiro
18 de mayo de 2008

Agradecimientos

Soy tan sensibilera que casi siempre se me hace un nudo en la garganta cuando leo los agradecimientos que un autor escribe al principio de su libro. Los leo con detenimiento aunque desconozca a todas las personas que se mencionan. Me conmueve cuando mencionan las horas de solidaridad y dedicación de otros que solamente llegan a esa parte del libro y que sin su apoyo no sería posible lo que está entre mis manos.

En las culturas de la India hay una palabra para agradecer que prácticamente no se usa, porque se debe agradecer con acciones. Creo que hay muchas acciones que debo realizar para agradecer lo que ahora estoy logrando. Celebro mi vida a lado de los niños que terminan creciendo y participando en el club de adultos entusiastas aunque nunca ingenuos. Celebro las críticas más minuciosas que me hacen volver a empezar. Celebro cada nuevo intento de rectificar mis errores.

Agradezco primero a la memoria de *los muertos de mi felicidad*: mi abuelita Manga, lectora asidua de Krishnamurti, a mi hermana Florencia, quien a sus diecisiete años estaba preparada para comprender que "la esencia es más importante que la existencia" y quien sabía reir, a mi papá, neurocirujano de pulso firme y eterno buscador del conocimiento, a David Ramírez quien dijo que mi escuela siempre tenía que estar bonita, a mi abuelita Mella, apasionada pianista, a mi maestra de piano Claire Svecenski, que en demasiadas ocasiones me recordó que los sacrificios valen la pena para vivir en la pasión de la música, a la maestra Carmen Godínez Moyo, quien fue directora técnica en la fundación de Montessori Nautilus. A Leopoldo y Bettina Arenal que me dieron un rayo de luz para mi trabajo (a ellos me refiero en la introducción).

En segundo lugar quiero agradecer a mis asesores de UPN, a Margarita Hurtado quien nos acompañó en el inicio de la conciencia de los grupos en la escuela, a Raful Pineda, maestro de convicción, a Octavio Rocha quien siempre exigió nuestro mejor esfuerzo, a la memoria de Adriana Castañeda tan preocupada por nuestra preparación, a Gelasio Miranda que me recordó el beneficio de elaborar fichas

de trabajo y la disciplina de la puntualidad, a María Rosa Quiñones que me invitó a evocar el currículo de mi infancia, a Carmen Turrent inspirada maestra del aprendizaje colaborativo, a Hilda Constantino con quien tuvimos muchas horas de deliberación acerca de la gestión escolar, a Martha Fuentes y a Gustavo Villarreal por su genuino interés en conocer la escuela y compartir conmigo el entusiasmo por las ciencias naturales y exactas, a Maricela Figueroa quien al asesorarnos en la difícil cuestión de la creatividad naturalmente es compañera y maestra a la vez, a Alfonso Aguayo que me dió tantas lecturas desafiantes y asesoró al grupo en dinámicas originales.

Debo enfatizar un reconocimiento muy especial a mi asesor Gerardo Rivera quien logró encontrar la salida del laberinto de mi proyecto. Escogí tantos proyectitos disparados que me encerraban en callejones sin salida y Gerardo siempre fue rápido para avisarme antes de chocar con un muro infranqueable. Más que esa guía para sobrevivir todavía pudo ayudarme al deleite de la catarsis final: “para escribir las conclusiones busca el momento único y especial donde ya te desdoblas y tienes el privilegio de ser el primer lector de un trabajo concluído”. ¡Gracias, Gerardo!

Otro agradecimiento especial para el director de la sede 17A de UPN, Dr. Miguel Ángel Izquierdo quien supo sostener un ambiente académico de alto nivel con su particular sencillez y universalidad.

Agradezco a mis compañeros de grupo en UPN, porque con ellos crecí en esta aventura de la pedagogía. Menciono solamente algunos quienes me han sido más cercanos: Vicky (Victoria Hernández) y Marina Arizpe, Dulce Marquina, Yolanda Benítez, Claudia Olmos, Adrián Beltrán, Karina Alarcón, Carmen Garduño, Blanca Martínez y Ofelia Ávila.

A mi maestro de náhuatl, Victorino Torres, porque generosamente comparte la poesía de la cosmopercepción ancestral de estas tierras.

A mis maestras de Montessori: Cato Hanrath quien con sus noventa y nueve años de sabiduría me sigue inyectando entusiasmo, a Rita Schaefer quien siempre me comprendió y a mi cuñada Olga Mochán de Dantus apasionada perfeccionista.

A todas las personas que han colaborado en *Montessori Nautilus* a lo largo de quince años: Florencia Ibarra, Rosalva Villamil, Jorge Carrillo, Angelina Armenta, Catalina Durán, Zoritsa Galuzinskaya, Hermelinda (Linda) que con tan pocos estudios es observadora excepcional, Luz María Martínez, Gladys, Vicky, Norma Santamaría, Veremundo López, Susan, Leika, Estefanía, Walker y a quienes ahora están conmigo: Fulgencio Román, Isabel Cruz, Rita Barreto, Marlene Cuevas, Marina Arizpe, y Lourdes Valencia.

Mi sobrina Estefanía Oliveras ha acompañado este proyecto en diferentes mo-

mentos. Al principio cuidando el inmueble, más tarde como maestra de grupo y finalmente compartiendo sus dones de ilustradora talentosa.

Tengo orgullo y mucho que agradecer de mi familia primaria: a mi mamá, tenaz luchadora por los derechos humanos, a mis hermanas, Lucía, maestra de UPN desde sus inicios, con el corazón y la dedicación comprometida, Alma, quien desde lejos comparte su experiencia cotidiana con niños, a Leticia, doctora científica de diagnóstico esmerado y maestra para el autoconocimiento, y a mi hermano Erick, capacitador campesino dedicado a la investigación acción participativa. Conforman una estirpe de maestros de enseñanza aprendizaje comprometidos con la sociedad.

A todos los niños que han confiado en mí, entre ellos: Huitzi, Ramsés, Valentino y Tania, Macario, Orquídea, Faustino, Víctor, Chiquis, Héctor, Anita, Alexander y Kevin, Lupita, Manuel, Edith, León, Paola y Tamara (cuya carta demuestra su especial aprecio).

Agradezco a mis hijos: Leika que cantando alegra mi corazón, después de iniciarme en la feroz batalla de la adolescencia; David, inspirado constructor de alternativas futuras; y Elías, mi mejor crítico e inventor de juegos desafiantes y aventureros. Les pido comprensión a todas las torpezas y les agradezco su amor tan completo.

Eugenia Backal de Mochán, madre de mi esposo Luis, tiene razón cuando advierte que una lista tan larga de agradecimientos siempre es insuficiente y deja a demasiados olvidados. Quiero agradecerle su apoyo y confianza para hacerme su hija.

Por último agradezco a mi amado compañero, amigo, esposo, científico apasionado, maestro, (aunque diferimos tanto en técnicas pedagógicas) y también crítico implacable, Luis Mochán, quien trabaja demasiado y nunca se conforma con algo que todavía se puede hacer mejor.

Índice general

Agradecimientos **III**

Introducción **1**

1. El objeto de estudio: la comunidad escolar **5**
1.1. Situación problemática 7
1.2. Planteamiento del problema 12
1.3. Diagnóstico 13
1.3.1. Primera fase del diagnóstico: proyecto de evaluación de la normalización 14
1.3.2. Segunda fase del diagnóstico: la evaluación de la institución a partir de la evaluación de la normalización 15
1.4. Proyecto 2005-2006 16

2. Marco teórico **19**
2.1. Necesidades educativas especiales 19
2.2. La integración de una comunidad educativa 25
2.3. Abordando la teoría en la comunidad 32
2.4. Teoría de la normalización 38
2.5. Gestión educativa 42

3. Estrategias **51**
3.1. Metodología 52
3.2. Justificación 52
3.3. Objetivos 53
3.4. Planeación 54
3.5. Programa de actividades 62

4. Informe de resultados **67**
4.1. Resultados de las juntas para papás, mamás y guías 67
4.2. Resultados de las entrevistas con padres de familia 73
4.3. Resultados del monitoreo de la normalización 75
4.4. Interpretación de resultados 76

Conclusiones **79**

Anexos **84**

A. Comunicación con los padres de familia: circulares **85**

B. Manual operativo **101**

C. Reencuentro con el proceso de normalización **109**

D. Reinventando la cortesía **117**

Bibliografía **125**

Introducción

Hace unos diez años me encontré con un compañero de la secundaria y preparatoria quien siempre fue especial. Estábamos en la calle y hablaba en voz muy alta, como si estuviera predicando o anunciando algo que todos deben escuchar. Mencionó mi nombre y mi trabajo con niños discapacitados en la escuela.

–Escucha lo que te estoy diciendo más allá de mis palabras,– me dijo, –trabajas con niños especiales, eres privilegiada.– Los transeuntes no dejaban de voltear a verme. –Esos niños tienen una misión especial y la van a cumplir contigo.

Leopoldo Arenal falleció hace cuatro años, cuando yo empezaba a cursar la licenciatura en UPN. En una reunión de generación se comentó que era molesto estar con él, pues era necio, incomprensible y abrumador. Yo nunca lo había sentido así y me dolió mucho que ya no pudiese compartir con él más de lo que habíamos platicado en aquella circunstancia tan conspicua. Todos sentíamos que él tenía problemas que le impedían llevar el mismo ritmo de aprendizaje que nosotros. Sin embargo logró graduarse gracias al apoyo de su madre, Bettina Arenal, una maestra excepcional quien nos acompañó durante la secundaria y preparatoria. Ella también me comentó que siempre recordaría que yo fui una buena compañera para su hijo, pero ahora puedo apreciar que ella me brindó la oportunidad excepcional de convivir acompañando y creciendo con las necesidades de aprendizaje especiales de Polo.

La última vez que hablé con la maestra Arenal, discutimos el panorama educativo de México para el nuevo siglo. Había educado generaciones de muchachos, hijos de republicanos españoles e inmigrantes de la Guerra en Europa, deseosos de aprender y convertirse en profesionales que aportaran algo trascendente para México. Cuando se retiró de la dirección de la preparatoria varias décadas después, los jóvenes eran apáticos y llevaban una vida fácil, ostentosa y frívola. El reto de la educación se ha convertido en un desafío complejo e ineludible.

Es difícil comprender que existen personas intolerantes, discriminadoras, desconsideradas. Pero un día me vi en el espejo y descubrí que también yo podía

equivocarme y ser así algunas veces. Solamente trabajando a diario en la escuela puedo empezar a entender más allá de las palabras de mi compañero.

Desde que empecé trabajando en educación tuve el privilegio de convivir con personas que tienen necesidades educativas especiales. Cuando cursé la primaria en una escuela privilegiada con muchos recursos en México, jamás tuve contacto con personas minusválidas. Desarrollar la capacidad de reflexionar y saber ayudar a otros es un derecho de la humanidad que se alcanza al convivir con lo excepcional. Conforme pasan los años me doy cuenta del trabajo necesario para un proyecto de integración educativa a nivel nacional y mundial.

Desde la experiencia personal, expresar todas las vicisitudes, pasar de la acción espontánea a la palabra, ha despertado poco a poco otras perspectivas en mi conciencia. Pasar posteriormente de esa conciencia a una acción más reflexionada y cuidadosa que pueda dejar plasmada en un escrito relevante, es una gran responsabilidad.

En este trabajo presento solamente un proyecto relacionado con un aspecto de la gestión de la escuela en una búsqueda por alcanzar una verdadera integración educativa. En el primer capítulo se intenta definir qué es lo que se quiere investigar. Hace catorce años que inicié la primaria de *Montessori Nautilus; un espacio para despertar el amor por aprender creando y cooperando*. Al ingresar a la universidad se me informó que tenía que hacer un proyecto de innovación para titularme. Pensé que la escuela era el proyecto y que solamente tenía que escribir la historia que iba transcurriendo en el trabajo. Estaba engreída con el deseo de que todos me vieran trabajando en este paradigma alternativo, como si el mundo pudiera detenerse para escucharme. Faltaba mucha humildad.

En esta búsqueda por acotar el objeto de estudio me dejé guiar paso a paso como en una caminata a ciegas. Lo más “innovador” en el proyecto es la integración de niños con necesidades educativas especiales y de eso empecé a escribir. El primer intento no sistematizaba el abordaje y la resolución de un problema, ni se definía una línea de investigación. Me perdí en todas las situaciones que habían causado crisis en el desempeño tanto como maestra frente a grupo como gestora de un proyecto de integración educativa con la pedagogía Montessori.

Finalmente se consumieron los años de licenciatura y todavía escribí detalladamente todos los aspectos de la escuela que podrían mostrar algo de un proyecto innovador. Con apoyo de mi asesor, me dí cuenta que un proyecto del último ciclo escolar fue innovador además de ser un trabajo más sistemático después de analizar y cuestionar la práctica de gestión escolar. Delimitar este informe a un tema específico en un ciclo escolar permitió concretar el trabajo que aquí presento. Debo confesar que la gestión escolar me pareció un mal necesario donde la

creatividad de la pedagogía no tenía cabida, pero al ir entendiendo cómo abordar una situación problemática haciendo un diagnósitco y probando hipótesis e interpretaciones empecé a delimitar y a comprender las relaciones entre todos los problemas que antes fueron un caos confuso. Tomar en serio la gestión escolar ha cobrado un valor bondadoso para que el desempeño sea creativo y divertido.

El segundo capítulo es el marco teórico en el que se inscribe el panorama de mi visión. Partiendo de las necesidades educativas especiales, me acerco gradualmente a la gestión que se puede hacer en una escuela para crear una comunidad que haga posible la integración educativa. Algunas partes son claramente relacionadas con lo que es el trabajo de gestión y otras son expresiones muy personales de la delicadeza que este trabajo requiere en las relaciones humanas entre padres y maestros.

El tercer capítulo aborda directamente diferentes estrategias en los diversos encuentros entre padres y personal docente. Se trata de un proyecto con un plan y un programa de juntas, unos lineamientos para las entrevistas con los padres y una herramienta de evaluación del proceso de normalización.

El capítulo cuarto es un informe de los resultados, cuánto de las estrategias planeadas se llevó a cabo y qué resultados tuvo, cuánto no se realizó y por qué razones y qué acciones emergentes surgieron e incidieron en el proyecto realizado.

Ahora que estoy escribiendo esta introducción quiero insistir en las ventajas de haber entendido por fin que tenía que concentrarme en un solo ciclo escolar y en un tema. Habiendo escrito tantas versiones diferentes de proyecto, analizando contextos, valorando y evaluando diferentes aspectos de la práctica, me fui acercando al tema que “tocó el corazón” de la crisis. Llegué a este punto por intuición y de casualidad. No quiero presumir de haber hecho un gran descubrimiento, pero el trabajo tiene alguna similitud con esos accidentes que aportan a un avance científico, al menos para comprender cómo inciden las acciones en un proceso. Al concluir el ciclo escolar, me sentía descorazonada y no alcanzaba a ver los resultados de un trabajo tan intenso. Al cabo de unos meses de escribir y releer ese proyecto dedicado a papás y mamás de la escuela voy apreciando no solamente el esfuerzo para cumplir con fortalecer la comunidad, sino la contribución de este trabajo a la integración educativa.

Es irónico que no alcanzo a rendir el homenaje que merecen los niños con necesidades educativas especiales en este trabajo. Ellos son los grandes maestros quienes me han enseñado a levantarme cada mañana a contribuir a la comunidad con el mejor esfuerzo. He convivido con una niña que se esfuerza por hablar a pesar de no oir; con un niño que tiene que hacer tres o cuatro veces un ajuste para enfocar lo que ve; con otro niño que tropieza y choca a menudo porque ve

como a través de un tubito; con una niña que no puede hablar porque sus cuerdas vocales están tensísimas, tiene parálisis cerebral y no puede caminar. Además es huérfana de padre. Si a pesar de tantos retos estos niños no dejan de sonreir, ¿cómo no voy a sonreirle a mi vida tan plena? Gracias a que he convivido momentos de descubrimiento y asombro con cada niño con necesidades especiales que he tenido cerca, sé que tengo una perspectiva más amplia que el común de la gente, entiendo mejor el impulso para ser independiente a pesar de ser minusválido, el deseo de ser útil en la sociedad y aportar algo especial, la búsqueda creativa por ganar un lugar en el afecto de los otros.

Mi deseo es que las ideas expresadas en este trabajo animen acciones conscientes para transformar nuestra existencia, apoyada en la convivencia con minusválidos, raros, excepcionales y disminuídos, todos integrados aprendiendo en comunidad.

Capítulo 1

El objeto de estudio: la comunidad escolar

Al inicio de este proyecto intenté comprender el proceso de los padres de familia que inscriben a sus hijos en *Montessori Nautilus; un espacio para despertar el amor por aprender creando y cooperando*. Los padres de familia son actores sociales del proceso de educación influyendo indirectamente en la escuela. Hace catorce años empecé este proyecto después de haber trabajado en diferentes escuelas Montessori. Aunque cada escuela estaba en diferente contexto regional (Yucatán, Estado de México, Michoacán, Morelos y Distrito Federal) y socioeconómico, todas compartían la pedagogía que favorece la libertad de elección para trabajar y aprender. En casi todas las escuelas en que trabajé se integraron niños con necesidades especiales.

Ya en el propio proyecto, la integración de niños con necesidades especiales se dió por hecho. Deseo consolidar una institución educativa con una comunidad que apoye esta integración. Observando el proceso de gestión para promover la comunidad, fui buscando diferentes acercamientos con los padres de familia para interesarlos en las características más importantes del modo de trabajo de los niños en *Montessori Nautilus.* Una escuela Montessori puede integrar las necesidades especiales porque el currículo contempla el análisis de las dificultades, el aprovechamiento multisensorial de los materiales para el desarrollo y el respeto al ritmo de aprendizaje de cada persona, entre otras ventajas.

Otros paradigmas educativos encuentran muchos obstáculos para integrar necesidades especiales pues la dinámica en un grupo es más homogénea y las diferencias no pueden ser aprovechadas. En el Colegio Waldorf de Cuernavaca, por ejemplo, estudié durante un verano el *Módulo de la currícula Waldorf para pri-*

mero y segundo de primaria. Abordamos la cuestión de la integración de niños minusválidos. Aseguraron que en otras escuelas Waldorf en Europa sí integran casos especiales, porque la escuela Waldorf tampoco hace exámenes ni pone calificaciones a los niños, respetando las cualidades individuales. Pero la maestra que me impartió el curso argumentaba que en Cuernavaca no tenían el personal preparado para trabajar con minusválidos. El hermanito de un niño que estaba en este colegio no había sido aceptado por sus limitaciones perceptuales e intelectuales, por lo que lo inscribieron en *Montessori Nautilus*. También he escuchado el argumento de incapacidad docente ante la discapacidad entre *guías Montessori*.[1] Pero profundizando en la preparación Montessoriana básica, es claro que esta pedagogía parte de la educación especial de niños débiles mentales, por lo que la estructura total del currículo contempla casi cualquier vicisitud de un proceso de enseñanza aprendizaje atípico. Si los niños de la Clínica Ortofrénica en donde trabajó la joven doctora Montessori mostraron tener un potencial inesperado, todos los niños se desarrollan mejor en un ambiente preparado conforme a la pedagogía que surgió de esta experiencia.

Por otra parte siempre es difícil alcanzar una integración de los niños con necesidades educativas especiales sin el apoyo de la comunidad. El simple hecho de trabajar "bien" con ellos no basta para lograrlo. Cotidianamente se presentan retos para mejorar su educación a la vez que se debe cumplir con otras expectativas generales para toda la población escolar. En la pedagogía Montessori se busca una *Educación Cósmica*, término que puede provocar "ronchas alérgicas" a algunas personas. Procuré no emplearlo por algunos años, pero las personas que no logran comprender el término, generalmente tampoco participan en la comunidad. Ese nombre tan "místico" empleado por la Dra. Montessori se refiere a la cosmovisión infantil más amplia y universal. Los niños han demostrado la verdadera tolerancia y el respeto necesarios para vivir en comunidad aceptando personas diferentes y a veces hasta temidas, como son los más desafortunados en la naturaleza (los "idiotas" y los "monstruos").

Se pueden recordar momentos de gran solidaridad en la comunidad, situaciones de integración notable donde todos los niños aprovecharon las ventajas de convivir con una gran diversidad. A pesar de estos momentos maravillosos, la institución ha sufrido muchas dificultades con la estabilidad de la matrícula, tanto para integrar niños con necesidades especiales como para tener una comunidad escolar consolidada y estable. A continuación describo con "un cuento" algunos

[1] En las escuelas Montessori nos consideramos *guías* más que maestros, por lo que generalmente usamos este término para nuestro desempeño docente.

momentos críticos en la integración educativa en *Montessori Nautilus*.

1.1. Situación problemática

"Había una vez" una escuela muy bonita, pero muy rara. La maestra y los niños contaban cuentos, resolvían rompecabezas de matemáticas, investigaban acerca de los hongos que encontraban en el bosque, sembraban en su hortaliza, elaboraban composta, dibujaban teselados[2], jugaban al teatro, hacían música con tambores, piano y flauta, cantaban y leían poesía. En esa escuela todos eran bienvenidos: flacos (desnutridos) y gordos (malnutridos), altos (conspicuos) y chaparritos (desapercibibles), con el pelo recortado (convencional) o en rastas (subversivo), güeritos, negritos o morados, amados y desamados. En fin, el reto era tener una comunidad que integrara a todas las personas.

Su "directora", soñadora y afanosa, estaba solita limpiando la biblioteca en las "vacaciones de verano", el momento más difuso del ciclo escolar. Otra vez, la escuela tenía una matrícula pequeñísima. Siempre era volver a empezar. Los niños con necesidades especiales, que sin lugar a dudas tenían una oportunidad en ese espacio, no se habían inscrito. Habían adeudos. La escuela sobrevivía con un enorme subsidio, no pagaba renta por el inmueble ni salario a esta loca directora. Ella tenía entusiasmo y desesperación confundidas. El proyecto pedagógico no debía ser paternalista ni altruista. Sin embargo, muchos padres no tenían recursos económicos para pagar una colegiatura. Algunos ofrecían limpiar, hacer el jardín, impartir clases especiales, preparar material, etc. a cambio de la misma. Algunos no cumplían. ¿Podría sobrevivir un proyecto como éste?

Un niño con lesiones neurológicas que afectaron su movimiento se inscribió en la escuela. Su nivel académico siempre fue normal, pero su socialización difícil. Muchas veces sólo la maestra jugó con él en recreo. Incluído pero no integrado, fue casi feliz. Otros niños con necesidades especiales sí se integraron, pero él no. Pidió atención provocando escándalos. Los niños lo rechazaron. En su soledad especial entró en profunda depresión. La escuela ya no lo pudo salvar de su tristeza. ¿Había fracasado el proyecto para él?

[2]Un *teselado* es una figura que se repite llenando un plano sin dejar huecos, por ejemplo, una cuadrícula, un piso de mosaico, una decoración geométrica en algunos templos religiosos. Entre los teselados más conocidos en la modernidad están loa dibujos de M.C. Escher donde se ven peces y aves, demonios y ángeles, etc., intercalados. Todos los niños se fascinan con estos ejercicios. En el libro de *Matemáticas quinto grado* dedican la introducción a un bloque a este tema, con ilustraciones y explicaciones. Véanse ejemplos en las figuras 1.1 y 1.2.

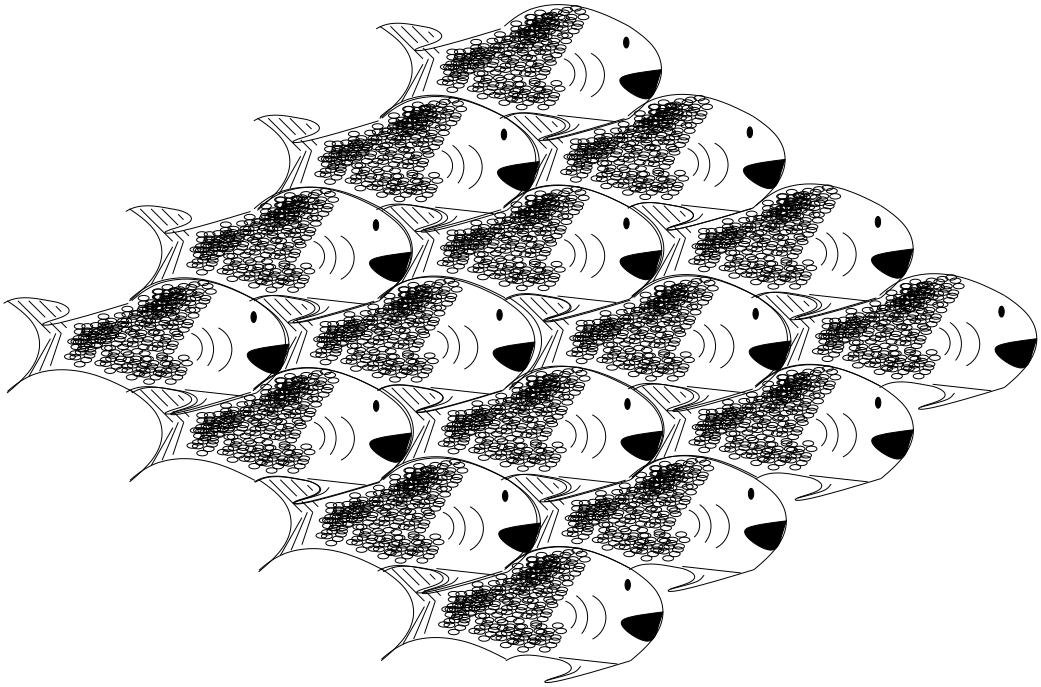

Figura 1.1: Este diseño fue construido por mi hijo Elías específicamente para ilustrar en este trabajo lo que se puede hacer al entender el concepto de teselado.

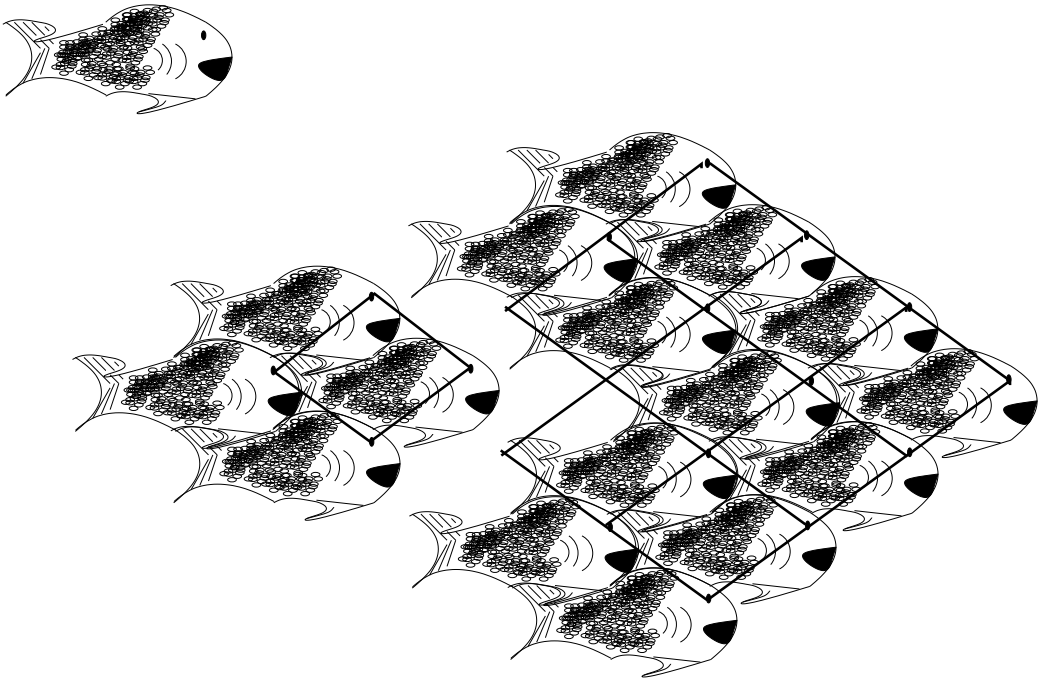

Figura 1.2: La figura 1.1 consiste de un pescado cuyo cuerpo y aletas tienen una forma tal que le permite unirse a otros pescados sin dejar huecos, formando una unidad asociada a un paralelogramo cuya repetición periódica puede llenar el plano.

Un año después los padres de una niña con " ligero retraso mental" y dificultades al enfocar la visión[3] hablaron con la directora. Se había integrado muy bien en la escuela, pero los padres no lo apreciaban así:

–*un profesional* experto recomendó otra escuela para ella– dijeron, –esperamos *que no la agarres contra ella* mientras siga en la escuela.

¿ Había fracasado nuevamente la escuela en el trabajo profesional de integración, esta vez con los padres (haciendo referencia al discurso recibido)?

Este "cuento" muestra la punta del iceberg de un problema profundo. La ideología que preocupa en este discurso se refiere a un *profesional* que para estos padres sabe lo que es mejor que la escuela que trabaja cotidianamente con su hija. Lo que está manifiesto en un discurso así es el desprecio por el profesionalismo de la escuela.

Con el paso de los años una institución escolar vive procesos de consolidación, pero también sufre descomposiciones. Los problemas que más crisis provocaron en los últimos años de la institución fueron:

- muchos alumnos no cursan toda la primaria completa y la escuela ve procesos interrumpidos,
- los grupos están muy desbalanceados en género y en edades,
- muchos padres de familia priorizan el inglés y la computación sobre el proyecto propuesto,
- otros padres de familia cambian a sus hijos a una escuela con una población más numerosa para que sus hijos "tengan más amigos", o estén con niños de su misma clase social, mientras que los padres de los niños de Chamilpa no consideran necesario pagar una escuela cuando tienen tres escuelas públicas en la localidad,
- ante la matrícula tan baja la escuela padece alteraciones por cualquier baja, lo cual en una escuela grande es insignificante. Ante la necesidad de acrecentar la matrícula, la escuela descuida algunos aspectos importantes para recibir alumnos afines al proyecto.

[3]Sin conocer el diagnóstico de un médico, en un congreso de Educación Especial vi una descripción de un padecimiento en el que el cerebro tarda en controlar la retroalimentación para enfocar. Se llama *nistagmus*.

- *Montessori* es una etiqueta en educación que se aplica a muchos prejuicios que en realidad no tienen que ver con ese paradigma educativo, como el que los niños “Montessori” son tiranos y mal educados. Combatir mal entendidos es siempre necesario en la gestión de la escuela.

- Como directora del proyecto debo hacer una autoevaluación crítica. “El director de una escuela”, dice Sylvia Schmelkes,” es el problema”. A veces es un trabajo sumamente solitario, donde nadie dice directamente cuáles son los errores del director. Los amigos que comparten ideología y formación, no son tan críticos. La soledad para trabajar sin poder compartir las dudas es parte de volverse el problema mismo.

- Las dudas de otros ante el proyecto de integración de niños con necesidades educativas especiales son difíciles de resolver con simples pláticas:“¿En qué beneficia a mi hijo la convivencia con niños discapacitados?” “Sus necesidades especiales ¿no distraen a la maestra para atender todos los temas del programa para los niños regulares?” Solamente viviendo la experiencia se puede entender bien el beneficio de este proceso. Es difícil que un padre esté dispuesto a arriesgarse.

- El problema más grave es la comunicación cotidiana y formal con los padres de familia, tanto para favorecer el desempeño de sus hijos como para apoyar el proyecto escolar. Cuando un padre decide inscribir a su hijo en una escuela “Montessori”, confía en que ciertas expectativas de la educación serán cubiertas. El proyecto de la escuela no necesariamente es el proyecto del padre de familia. Conforme su hijo crece y avanza en la escuela, el padre tiene muchas dudas del proceso que se esta llevando a cabo: “Tanta libertad asombra”, o, por lo contrario, “¿porqué no lo dejan hacer lo que quiera, si dijeron que aquí había libertad?”. Estas dudas son frecuentes en toda escuela Montessori.

¿ Cómo dimensionar el problema completo de la institución? ¿ De qué tamaño es realmente? Los problemas que menciono son solamente la “punta del iceberg” que está sobre la superficie, mientras que el fenómeno con toda su complejidad está oculto. De todos estos problemas elegí investigar la cuestión de la comunicación con los padres para consolidar y fortalecer una comunidad educativa que integre y apoye necesidades especiales. Consideré necesario buscar la trayectoria más efectiva donde los padres de familia se sientan seguros para fortalecer la comunidad que apoye la integración educativa con el paradigma de Montessori.

Depende de la gestión de la escuela el que las dudas de los padres tengan una respuesta convincente para el éxito del proceso. Si el proyecto de la escuela no está logrando sus objetivos pedagógicos y los padres tienen malentendidos y no participan con entusiasmo en la comunidad, la gestión debe replantear su proceder para comunicar y explicar las bondades de su pedagogía.

Elegí este problema e inicié un proyecto de investigación que dió paso a un enfoque de comunidad y de acciones indirectas con un propósito definido. Con esta delimitación se tomaron decisiones específicas para el proyecto del ciclo 2005-2006.

1.2. Planteamiento del problema

Inicialmente planteé el problema de la consolidación de la comunidad con la matrícula tan pequeña que tenía en los años 2003-2004. Algunos padres de familia habían contestado cuestionarios donde se les preguntaba qué creían que podía mejorar en la escuela. Procuré tomar en cuenta todas las respuestas.

La urgencia por convertir el proyecto a escuela bilingüe con el idioma inglés y computación desde los primeros años de primaria, por ejemplo, no podía anteponerse a lograr la integración de las necesidades educativas. El contraargumento es que una persona bien educada con ideas consolidadas y segura de ella misma, podrá expresarlas en la lengua que necesite hacerlo cuando el momento se presente. Es verdad que este tipo de argumentos no son una respuesta convincente para resolver problemas de gestión, pero decidí no enfocar esfuerzos a esta demanda y aceptar que algunas personas abandonaron el proyecto por esta causa.

Otras personas hicieron alusión a que la escuela estaba en un rumbo alejado de zonas residenciales. Siempre creí en el ideal de la educación igualadora. En México habemos personas que confiamos en esa posibilidad y confrontamos las desigualdades sociales con un esfuerzo por educarnos bien. Si alguna persona se expresó en forma discriminatoria de algún alumno de la escuela (por sus necesidades especiales o por su diferencia socioeconómica), inmediatamente le perdí el respeto y dejé de escuchar sus críticas, asumiendo que tal persona no podría continuar participando en el proyecto por una comunidad educativa. Pero el problema es muy complejo: los niños de Chamilpa quienes fácilmente pueden acceder al plantel tampoco acuden sin prejuicios y reservas. A veces se sienten incómodos para convivir con niños que tienen recursos a los que ellos no pueden acceder. Muchas necesidades educativas especiales se derivan de problemas socioeconómicos. Este tema fue considerado parte del problema, pero no quise asumirlo como cen-

tral en la investigación, pues no creí encontrar una solución viable a corto plazo. Los cambios sociales más allá de una comunidad no corresponden al proyecto. No pueden ni ignorarse ni descartarse las diferencias sociales. La escuela está en Chamilpa y en esa localidad se realiza el proyecto, con todas sus conveniencias y dificultades circunstanciales.

Otros padres de familia hicieron sugerencias que inmediatamente adopté para la mejoría de la escuela, como separar los baños para niñas del de niños con más definición. Anteriormente tenía el baño de un aula con dos retretes separados por un muro no muy alto. Bastó un comentario para hacerme consciente de la dificultad de dar seguimiento a las conductas íntimas de los chamacos.

Otro comentario me hizo reflexionar acerca de la vigilancia en los recreos. Soy un adulto poco aprehensivo y tengo mucha confianza en los niños. Pero una institución es responsable de todo lo que sucede en ella y debe cuidar cómo evitar accidentes sin sacrificar un desarrollo temerario. Además es bueno acompañar sutilmente a los niños en situaciones distintas a las del aprendizaje académico. Esta reflexión surgió de varios comentarios de adultos consternados ante la gran libertad para trepar árboles y hacer juegos que en otras esecuelas serían imposibles.

Escuchar con atención todos los comentarios escritos y conversados me dieron pautas para empezar a mejorar la gestión en la escuela e investigar acerca de los problemas en ésta.

1.3. Diagnóstico

¿Cuál fue el problema que decidí investigar para resolver acciones que transformaran la situación de la escuela? El fondo del problema en la gestión de una escuela Montessori tiene que ser abordado desde un panorama general, manteniendo los principios pero sin dogmatismo. Reflexionando a posteriori de cómo fui cambiando mi enfoque para la gestión en la escuela, creo que la forma de trabajar con los padres de familia requirió muchas transformaciones. Durante muchos años creí que trabajando intensamente con los niños podría lograr que los padres se entusiasmaran con la educación que se impartía en *Montessori Nautilus*. Esta es una visión equivocada. Sin entrometerse en la vida familiar íntima, la intervención educativa de una escuela debe apuntar hacia el sentido comunitario entre los adultos y por lo tanto está obligada a trabajar detalladamente con ellos.

El problema es crear la comunidad fuerte y consolidada para contener y obtener el máximo beneficio de la integración de las necesidades especiales. A lo largo de los años los conflictos que afectan a la comunidad terminan por dañar el

proceso de aprendizaje de cada niño. El reto es mantener y fortalecer la comunidad con cada acción de la gestión. Porque las necesidades educativas especiales nos enseñan a todos, esta comunidad depende tanto de los adultos que acompañan a los niños especiales como de los padres de los regulares. El diagnóstico fue que la comunidad no sostenía el proyecto.

1.3.1. Primera fase del diagnóstico: proyecto de evaluación de la normalización

En el sexto semestre de la licenciatura elaboré en equipo con el Consejo Técnico Consultivo de la escuela un proyecto de evaluación que nos ayudara a comprender cómo estaban aprendiendo los niños en la escuela. Elegí hacer una evaluación de la normalización de cada niño. Para caracterizar este objeto de estudio tomé del capítulo 19 de *La mente absorbente del niño* de María Montessori y de un artículo de una maestra en CEEAMI (Centro de Estudios Educativos de la Asociación Montessori Internacional): Rita Schaefer, quien ahora trabaja impartiendo cursos para preparar maestros en Rumania, Thailandia y otros países donde hay interés por iniciar proyectos nuevos. Este artículo fue publicado en la revista de NAMTA en 1999. (Véase Anexo C). La guía del Taller I Lic. en pedagogía de la UNAM, Lourdes Valencia Cunillé, se involucró en este proyecto de evaluación desde el principio del semestre y estableció parámetros de acuerdo a las categorías que le propuse. Así fuimos estableciendo criterios, parámetros e indicadores: el grado de desarrollo de *la voluntad para trabajar (amor por el trabajo), la concentración, la autodisciplina y la socialización*. Evaluamos a cada niño de la escuela, desde preescolar hasta sexto de primaria, en una escala de cuatro niveles (.25, .50, .75, y 1.00). Todas las maestras de la escuela colaboraron para evaluar a todos los niños.

Calificar la normalización me permitió unificar criterios con las maestras en la escuela. Al hablar en términos más claros y precisando de cierta manera diferentes niveles, aún cuando eran todavía un tanto subjetivos, me sentía más segura de comunicar los objetivos pedagógicos. Eso es lo que necesitaba hacer.

Esta evaluación arrojó un porcentaje insuficiente de niños normalizados. El proyecto para el ciclo 2005-2006 exigía mejorar la normalización de todos los niños. Comprendí que para lograr esto necesitaba contar con el apoyo de los padres de familia. Empecé a entender que debía enfocar más el trabajo con papás y mamás hacia la normalización. La hipótesis era que si nuestro programa de juntas lograba que los adultos comprendieran el proceso de normalización y por lo tanto el proyecto de la escuela, los mismos padres de familia fortalecerían la comunidad

para integrar mejor a los niños con necesidades educativas especiales.

María Montessori dice que la normalización, como ella la explica, es la gran contribución del Niño a la sociedad. Es interesante que en la política de integración educativa el término de normalizar se desarrolla en contrapropuesta a la "anormalidad" de los niños discapacitados (i.e. "anormalidad intelectual" para los niños que reprueban ante una estandarización de contenidos basados en pruebas de inteligencia.[4]) Contra la homogeneidad "normal" que se buscó en la pedagogía de la segunda mitad del siglo XX, encontramos un concepto de normalización original y diferente en Montessori. Una normalización que respeta la diversidad en una gama muy amplia. Por estas razones, consideré que el seguimiento de el proyecto de evaluación de la normalización podía ayudarme a mejorar la comunicación con los padres de familia.

Para el ciclo 2004-2005 la herramienta de evaluación se aplicó una sola vez para cada niño. Para el siguiente ciclo se planeó hacer evaluaciones en varios momentos y buscar en general la normalización en la propia institución. Ésta sería también dentro de los parámetros de amor por el trabajo (que presento en el cuadro como ejercicio del libre albedrío), concentración, autodisciplina y socialización. Se decidió ir ajustando las actividades conforme se necesitara.

1.3.2. Segunda fase del diagnóstico: la evaluación de la institución a partir de la evaluación de la normalización

Las preguntas motivadoras después del diagnóstico son: ¿Cómo desarrollar una comunicación adecuada y efectiva para involucrar a todos los adultos en la persecución de las metas del proyecto pedagógico? ¿Cómo implicar a los padres en una búsqueda común?

Si las acciones para "fortalecer" la comunidad no tuvieron el éxito planeado teníamos que evaluarlas con nuevas herramientas. La evaluación de la normalización realizada en un proyecto previo nos arrojaba un dato importantísimo. Si los niños no estaban normalizados, la comunidad no estaba aprovechando el proyecto. Aceptar esta dolorosa verdad fue el primer paso al diagnóstico institucional que definió las acciones a seguir.

Un proceso educativo puede ser dibujado como una espiral donde hay momentos que parecen ser repetición de otros anteriores pero que en algo están en otro lugar del proceso. Si las juntas de padres habían sido exitosas en un momento de

[4]Margarita Gómez Palacios, 1996, citada en el libro compilado por Ismael García Cedillo, *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias* SEP, México, 2000.

la escuela, también la comunidad era fuerte. En otros momentos las juntas fueron agradables al parecer, pero la asistencia fue pobre y la comunidad se debilitó tanto que no se distinguía si la inasistencia a las juntas era la causa o el efecto de la debilidad de la comunidad. El hecho contundente fue que los padres que se fueron de la escuela no asisitieron ni a la mitad de las juntas mensuales.

La hipótesis de diagnóstico se centró en el proceso de los niños, pero relacionándolo con la gestión escolar para hacer "equipo" con los padres de familia a través de la juntas mensuales y las entrevistas individuales. Procuro aclarar: la tarea fundamental de una escuela está limitada en lo que puede hacer por la educación de los niños, pero este trabajo influye y está afectado por los adultos cercanos a los alumnos.

1.4. Proyecto 2005-2006

Aunque las juntas para padres se realizaron apegadas a tiempos consistentes y congruentes, la asistencia a las juntas decayó en el ciclo 2004-2005, por lo que la baja normalización de los niños podía explicarse con este dato. De hecho, en ciclos anteriores ya se hacía notable la correspondencia de la asistencia a las juntas con el que el niño continuara en la escuela. Sin embargo, nos dimos cuenta que sí había padres que asistían a las juntas y sus hijos no estaban en buen nivel de normalización (ésta no debe confundirse con un buen nivel académico). Por esta razón se planeó hacer un ciclo de juntas dedicadas a este tema.

Con los cuestionarios y las estadísticas me pude dar cuenta que los padres comprendían muy poco del proyecto. Que era necesario darles gusto en sus expectativas más básicas y que hacía falta atender sus dudas de una manera indirecta y sutil manteniendo siempre un enfoque hacia la normalización de cada alumno.

El tema de la *normalización* se aborda indirectamente con los padres que tienen hijos en preescolar al mostrar a los niños desde los dos años y medio a realizar con independencia las actividades para cuidar de su persona y de su ambiente. Cuando niñitos tan pequeños se manifiestan con aplomo, cortesía y gracia extraordinaria, los adultos comprenden la normalización aún si no la nombramos y quedan convencidos del potencial del "sistema Montessori". Escribo entre comillas "sistema" para enfatizar que aunque muchas personas lo llaman así, en realidad se trata de una propuesta pedagógica. La *normalización* es el propósito indirecto de los ejercicos de *Vida práctica*.

Decidí abordar el tema de la normalización a partir de las actividades de *Vida práctica* que se proponen desde los primeros años, darles mayor importancia en

la primaria y relacionarlas con los temas académicos. Lo más importante fue enfocarnos hacia la normalización de cada alumno pero con la conciencia social a partir de estos ejercicios.

El proyecto para el ciclo 2005-2006 fue:

- fortalecer la normalización con más actividades de *Vida Práctica* en las actividades escolares.
- realizar evaluaciones (cuantitativas) de la normalización de los niños y relacionarlas con la participación de los padres en la escuela.
- hacer entrevistas (cualitativas) con los padres con registros controlados.
- comunicar en diferentes "juntas para papás, mamás y guías" acerca de la normalización. A través de las actividades de *Vida práctica*, que en la teoría Montessoriana son los fundamentos de la normalización, esperábamos que los padres de familia aplicaran en sus hogares la filosofía de la *Vida práctica* y se alcanzara un desarrollo de mejor *socialización* (cuarto parámetro de la evaluación cuantitativa de la normalización) para todos.

Capítulo 2

Marco teórico

2.1. Impacto de las necesidades educativas especiales en la comunidad

La modernización educativa propone con cierta exigencia la integración de niños con necesidades educativas especiales en todas las escuelas. Esta propuesta conlleva dos dilemas convergentes: primero el de la educación para el niño especial que de pronto puede verse expuesto a un ambiente no tan especializado para él; por otro lado el de las escuelas "regulares" que no se sienten capaces de ayudar lo suficiente a un niño excepcional. En el caso particular de la Educación Montessori nos encontramos ante este problema con gran ventaja pues hay materiales especiales que todos manipulan y que atienden las necesidades excepcionales. Queda entonces un escalón resultante al que debemos ascender en la pedagogía para las necesidades especiales: una vez que la gestión ha asumido el reto de integrar a un niño excepcional se hace responsable de proveer al docente con toda la información y los medios para ayudar a este niño. Este problema queda superado, pero el impacto en el grupo y en la comunidad sobretodo entre los adultos sigue siendo un desafío desconocido.

Cuando asistí a un Congreso de Educación Especial escuché una conferencia de *"Rehabilitación basada en la Comunidad"* que exponía la responsabilidad del contexto social en el éxito de una rehabilitación. Empecé a trabajar conscientemente en la escuela para crear una comunidad, que solamente si es capaz de fundar un soporte para las necesidades especiales podrá llamarse comunidad. Había experimentado despertar admiraciones personales por el trabajo integrando niños con necesidades especiales, pero cualquier problema derivado de limitaciones per-

sonales hacían patente la vulnerabilidad del proyecto.

Cuando buscaba mi vocación al concluir la preparatoria, me apasioné por la ciencia e inicié estudios de Física en la Facultad de Ciencias en la UNAM. Poco después abandoné esa facultad para entrar al CEEAMI (Centro de Estudios Educativos de la Asociación Montessori Internacional) pues el verdadero interés era la formación científica en la educación desde la temprana infancia. Ni siquiera sospechaba que me fuera a interesar en las necesidades educativas especiales. Pero al trabajar con el enfoque de María Montessori que se desarrolló a partir de su trabajo con niños de una clínica ortofrénica, empecé a ver la educación y la formación científica siempre asociada a una integración social enriquecida por la diversidad de los que enfrentan mayores dificultades.

Al iniciar el proyecto de la escuela estaba consciente de que posiblemente recibiría niños con necesidades educativas especiales (NEE). En poco tiempo el porcentaje de NEE era relativamente alto. Como cito en el capítulo anterior, los lineamientos oficiales han cambiado el enfoque a la integración educativa. El discurso actual favorece esta labor:

> Es necesario que los centros escolares se fortalezcan, de manera que no sólo haya profesores integradores sino, sobre todo, escuelas integradoras. Esto puede alcanzarse en varios niveles: *conceptual*, cuando maestros y directivos abren su panorama hacia una comprensión más rica de la enseñanza y del aprendizaje; *académico*, al desarrollar una estrategia de trabajo cada vez más planificada, colegiada y compartida; y *ética*, al incrementar los valores y propósitos que respeten las diferencias, la colaboración, la tolerancia y la autoestima.[5]

Por otro lado los lineamientos oficiales cotidianos todavía dificultan el trabajo. Se debe buscar un trabajo integrador en una institución a partir del trabajo de quienes la integran. Crear un ambiente educativo institucional integrador significa buscar un espacio de protección, intransigente a la violencia simbólica que surge cuando excluímos a alguien. Se han instituído muchos errores en paradigmas educativos anteriores donde no se considera y se menosprecia lo que es diferente.

> Igualmente importante es trabajar para limitar la parte de la violencia simbólica y física que ejercen los adultos sobre los niños, la escuela sobre los alumnos y sus familias. La violencia no son solamente los

[5] Ismael García Cedillo, *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias* SEP, México, 2000.

> golpes y las heridas, los robos y el vandalismo. Es el ataque a la libertad de expresión, al movimiento, a la dignidad. La obligación escolar es una violencia legal que se traduce todos los días en obligaciones físicas y mentales muy grandes. ...La escuela no sólo es el lugar donde estalla la violencia de una parte de los jóvenes, ésta participa en su génesis, ejerciendo sobre ellos una presión formidable."[6]

La presión hacia la violencia no tiene cabida y debe ser detectada en toda búsqueda de integración, es una lucha diaria a combatir la violencia simbólica. Trabajar integrando niños excepcionales (NEE), puede parecer un remanso alejado de la violencia simbólica, pues llega un momento en que uno deja de sentir las exclusiones y los rechazos de la sociedad. Pero es necesario recordar que "allá afuera" nos están amenazando otras formas de convivir y tenemos que prepararnos para enfrentarlas.

A continuación presentaré un resumen de algunas experiencias adquiridas durante 30 años de trabajo en escuelas a las cuales se han integrado niños y niñas con necesidades educativas especiales. Dicha integración, cuando se realiza bajo ciertas normas, beneficia tanto a los niños especiales como a los demás niños, volviéndolos más conscientes, solidarios, respetuosos, y fuertes ante sus propios desafíos.[7]

Se ha logrado la integración empleando la pedagogía Montessori, en la cual cada persona se desarrolla autónomamente de acuerdo a su propio ritmo y ejerciendo su libre albedrío, pero disciplinadamente apegados a una secuencia didáctica bien definida.

Los grupos en las escuelas Montessori se integran por edades distintas. Si agrupamos niños en una etapa de desarrollo común para que cada niño viva durante tres años diferentes experiencias de inserción en el grupo, es decir, ser de los más chicos, ser mediano y ser de los mayores, su dinámica de sociabilidad se enriquece. Si además el grupo se integra de niños de diferentes experiencias familiares el pluralismo da pie a la diversidad en el aprendizaje de socialización, lo cual lo hace siempre más fértil.

Pero la integración de "los rechazados" es fundamental. En el siglo antepasado todavía la mayoría de las sociedades ostracizaron a las minorías diferentes: zurdos, ciegos, sordos, cojos, enfermos, débiles mentales, psicóticos, etc., eran

[6]Philippe Perrenoud, *Diez nuevas competencias para enseñar*, biblioteca para la actualización del maestro, SEP, /Editorial Grabó, 2004. págs.125 y 126.

[7]Presenté este trabajo en el Primer Congreso de Educación Especial de la UAEM en 2002 y, con algunos cambios, en Congreso de Investigación Educativa en Acapulco en 2003.

desterrados. Los descubrimientos más importantes de la naturaleza humana y el desarrollo de sus potenciales fueron a partir del trabajo pedagógico con los exiliados de la sociedad. El doctor Itard elaboró un programa para la educación moral e intelectual del niño salvaje de Aveyron en 1801,[8] que confrontaba el diagnóstico de "imbécil" con el de un ser humano desprovisto del contacto social. Pero el contacto social con todos los que antes han sido apartados de la sociedad cruelmente no solamente beneficiaría a éstos sino a la sociedad, como a 200 años de esta clarividencia se nos revela. Hemos aprendido más de *nuestra* naturaleza al integrarnos en esta aparente u obvia limitación ante una persona multiimpedida. Es imperativo que en el desarrollo de una sociedad más fuerte, diversa y fértil cada integrante de ésta tenga la capacidad de convivir con sus limitaciones y capacidades para aportar su contribución a los demás.

En ocasiones se han planteado instituciones especiales para "superdotados". Al separarlos de la sociedad de esta manera elitista se corre el gran riesgo de desarrollar en manera disparatada su capacidad especial y dejar su sociabilidad retrasada. Todos perdemos en este paradigma.

El que en un grupo de niños de primaria siempre haya al menos un niño con necesidades especiales obvias es antes que nada un *derecho* a crecer conscientes, solidarios y respetuosos. El apartar a los niños normales de este contacto es privarlos de este derecho.

Para algunos niños la primera vez que se encuentran ante un niño muy diferente a ellos puede resultar chocante. Pero son siempre los niños, antes que los adultos, quienes se adaptan a este encuentro con más facilidad. Es conveniente que se hable de las necesidades especiales de quien las tenga para que el grupo sea capaz de entender y saber cómo responder en un momento dado.

En algunas ocasiones se integraron en un grupo dos o hasta tres niños con características especiales parecidas, en estos casos con parálisis cerebral. Aunque en un momento dado parecía ser muy alta la proporción de niños especiales, el que no fueran únicos, sino tres, resultó muy favorable para muchas situaciones en que se podían acompañar y comprender entre ellos como también establecer otras

[8] Jean-Marc Gaspard Itard, *De la educación de un hombre salvaje o de los progresos físicos y morales del joven salvaje de Aveyron* incluído en su integridad en el libro de Alberto Merani, *Educación y Naturaleza Humana, Ed. Grijalbo, México D.F., 1972.* El texto original fue publicado en París, por la Impremerie Goujon en 1801; la traducción fue realizada sobre la citada edición por Susana Merani. Tengo una copia de otra edición muy antigua en inglés, rescatada de Australia a través de internet, la cual voy traduciendo consecutivamente al leer en voz alta en la escuela. Es una lectura apasionante para los niños de primaria en mi escuela. También existe una película de Francois Truffaut extraordinariamente ilustrativa.

alianzas con otros compañeros con quienes tenían otras características o intereses en común.

El que un niño excepcional establezca un vínculo con niños “común y corrientes” es una premisa de gran aprendizaje. Se estimula, se las arregla para manipular a los otros con la compasión u otros sentimientos que puede provocar y se va estableciendo una dinámica social en la que todo el grupo aprende cuándo sí procede ayudar y cuándo es más formativo dejar al otro resolver por sí sólo hasta hacerse independiente y autónomo, como todo ser humano debe desear ser.

En nuestros grupos siempre hemos recibido aportaciones importantísimas de niños con necesidades especiales: una jovencita con retraso mental le dice a su desconsolada compañera en un campamento:

–”Yo no extraño a mis papás, pues sé que ellos están bien.”

Un muchachito con parálisis cerebral, a punto de “graduarse” de la primaria, a los trece años, aún cuando no sabía leer, presentó a sus compañeros de los primeros grados la historia de las locomotoras de vapor, consiguió que su papá le trajera un caballo para su conferencia de caballos y cuando hizo su servicio social, le enseñó a dos niños de tercer año cómo dividir cambiando cada mil por diez centenas. En su paso por la escuela él había vivenciado lo suficiente para ser verdaderamente un facilitador de la construcción de otro niño más pequeño, que aunque sabía escribir, todavía no tenía experiencias de esta otra índole.

Todos los niños disfrutan y celebran los progresos de otros, sobretodo cuando han visto el esfuerzo especial: Cuando en cuarto año un niño con nistagmus logró leer lentamente un párrafo pequeño todos guardaron silencio con verdadera alegría. No se trataba de paciencia considerada, sino de una verdadera fiesta celebrando en silencio.

Una experiencia muy importante en este proyecto es la integración de los hermanos de los niños con necesidades especiales. Ha resultado bastante difícil, pues la mayoría de los padres han argumentado que los hermanos ya se han sacrificado mucho por el otro y que no van a poder trabajar bien por estar pendiente del hermano y que necesitan su propio espacio. Muy pocos son los que han accedido a la prueba en estos años desde la creación de la escuela. Pero han sido más satisfactorios estos casos, pues el hermano se da cuenta que en este espacio hay lugar especial para cada uno, para su hermano y para él, “normal”, y entonces lo puede transferir a su vida cotidiana más allá del espacio escolar.

El énfasis de la integración va más allá de la escolaridad, se trata de experiencias de desarrollo sensorial íntimas, de construcciones del pensamiento a partir de elecciones libres y de una convivencia social llena de conflictos, que en la resolución van dando pie a un aprendizaje trascendente y significativo.

Es necesario desarrollar un programa para realizar actividades especiales en la comunidad para tener conciencia de integración social: juegos de confianza en el otro, ejercicios para la comprensión de vivir con limitaciones (por ejemplo, caminar de cojito por un buen rato, vendarse los ojos, taparse los oídos, rigidizar o relajar los músculos hasta el extremo, hacer ejercicios sensoriales con retos y obstáculos). Pero también convivir y crear todos juntos es una práctica que se construye en comunidad diariamente.

Cuando una comunidad escolar se conforma con tanta pluralidad se manifiestan inquietudes nuevas. Es interesante que muchos niños quieran presentar en el teatro el papel de discapacitados. También en esta experiencia hemos fortalecido la consciencia psicomotriz gracias al trabajo de una licenciada en psicomotricidad y especializada en multiimpedidos.[9]. Jugando, alcanzamos un crecimiento personal de cada miembro de la comunidad. Empezando por los adultos.

Es más difícil integrar a los adultos en esta dinámica. Caen más facilmente en "la compasividad"[10] y son más manipulables: una niña con parálisis cerebral siempre se tambaleaba como a punto de desmayarse ante la llegada de un adulto que por primera vez visitaba la escuela. Gradualmente, al hacer consciencia de este patrón pude alertar a las visitas y cambiar su conducta[11] También es difícil que los adultos comprendan el valor de las actividades lúdicas. Muchas veces, los adultos son intolerantes a que sus hijos "pierdan el tiempo" haciéndola de enfermeros, a que vayan a retrasarse académicamente en esta dinámica. Poco a poco la comunidad se ha ido conformando y comprendiendo cómo todos nos beneficiamos. Los docentes han comprendido la necesidad de esta comunidad. De allí que el trabajo interdisciplinario con psicomotricistas, terapuetas de audición y lenguaje, de atención emocional, de los médicos que atienden cada problema, deban trabajar en equipo con nosotros. He visitado a los terapeutas de algunos niños. Casi siempre se ve una mejoría directa en el niño, pues sabe que hay congruencia entre todos los adultos responsables que se le acercan. También los terapeutas nos han visitado. La mayoría de las veces nos han aportado ideas enriquecedoras para

[9]Eugenia Méndez Guerra tiene la Licenciatura de la Universidad de Córdoba en Argentina. Se trata de una carrera con un perfil para ingresar muy exigente. En México aún no se aprecia suficiente toda la complejidad que entra en juego para ver la parte socioafectiva en la motricidad libre del juego infantil

[10]compasividad, en lugar de compasión, porque creo que es una actitud pasiva para el atendido más que apasionada en el sujeto con NEE. Valga el juego de palabras.

[11]He tenido algunas deliberaciones teóricas respecto a mi discurso que podría ser conductista en estas disertaciones de patrones y cambios de conducta. La psicología profundiza en esta parte mucho más que la pedagogía, pero si hacemos consciencia como pedagogos de nuestro cambio interior quizás sí logramos trascender el conductismo a pesar de valernos de su discurso.

la comunidad, como poner rampas en el patio, amortiguar los sonidos para una niña con hipoacusia, hacer más contrastante el fondo para un niño con debilidad visual.

Entonces la formación y capacitación de adultos con este enfoque es primordial. Cuando ésto se logra, los niños se desarrollan más en todos los aspectos, incluso en los académicos.

¿Utópía? Ni remotamente. Suena mágica y maravillosa, y lo es. Pero a diario se nos presenta tan llena de conflictos y emergencias a resolver que es sin duda apenas un primer escalón a esa sociedad donde aprenderemos cada día más de nosotros mismos.

2.2. La integración de una comunidad educativa

Se habla mucho de integración educativa pero la sociedad no es inclusiva. ¿Qué es primero, el huevo o la gallina? Si la sociedad no integra, ¿cómo lo va a hacer una escuela? ¿O es acaso la escuela la que debe empezar a impactar en la sociedad?

Uno de los libros que más me apasionaron en la adolescencia pertenece a una corriente de crítica institucional muy importante: la antipsiquiatría. Mi mamá no podía comprender por qué lo leía con tanto interés pues se trata de *La muerte de la familia* de David Cooper. Aún cuando mi familia era soporte y orgullo, las críticas que leía parecían darle sentido a los sinsentidos en la sociedad.

> En esta crítica de la familia mis menciones paradigmáticas se centran escencialmente en la unidad familiar nuclear de la sociedad capitalista en lo que va del siglo. No obstante, la referencia de sentido amplio apunta hacia el funcionamiento social de la familia en cuanto es una forma adoptada por la ideología (esta imágen no-humana es deliberada y necesaria) en cualquier sociedad explotadora ... en la medida que se les ha enseñado a desarrollar una falsa conciencia que es la definición del pacto suicida secreto que acuerda la unidad familiar burguesa, que gusta llamarse a sí misma “familia feliz”.[12]

Todos quisiéramos una “familia feliz”, todos deseamos “la felicidad”. Pero estas categorías pueden existir solamente por instantes. Lo más cotidiano es la persecución de estas imágenes confusas. La familia feliz con un niño lleno de necesidades

[12] David Cooper, *La muerte de la familia* Seix y Barral, Barcelona, 1974. Pág.5

especiales no tiene nada que ver con los anuncios de la ideología actual. Ni siquiera en el Teletón. La escuela que hace "feliz" a los niños debe ser definida con sumo cuidado. El proyecto pretende transformar las instituciones de la escuela y la familia. En este último caso no con afán de entrometerme y hacer una revolución, sino con una aportación para despertar una conciencia inclusiva e integradora:

> Hablamos aquí en realidad de una fase crítica de la educación, pero educación en un sentido bivalente. Por ejemplo, la verdadera función de un maestro está bastante cerca de la función profética. Desde su presente, el profeta contempla todo nuestro pasado y todo nuestro futuro ... sabe que sólo está poniendo en práctica un potencial de enseñanza que vive en cada uno de nosotros, es señalar la vía de una posible visión conjunta que nace del encuentro. ... "Si me escucháis, finalmente os escucharéis a vosotros mismos; podremos entonces escucharnos recíprocamente y luego ver dónde estamos y a dónde vamos."[13]

María Montessori muchos años antes, ante su humilde entrega a la infancia, también otorga una función profética a esta misión, pero en la voz de la infancia:

> Hoy, EL NIÑO, hace su aparición ... débil voz que con sus acentos casi proféticos, el "Ciudadano olvidado" clamaba, por mediación mía, por aquellos sagrados derechos cuyo reconocimiento elevaría a la Humanidad a un más alto y más completo nivel de civilización.[14]

Es importante pensar en la educación integradora que busca la libertad para los menos libres: los marginados y excluídos. Sylvia Schmelkes propone para la formación de valores en la educación básica, que una educación inclusiva enriquece tanto a estos niños como a la escuela y al sistema como un todo.

> Bien sabemos que integrar a un alumno con necesidades especiales en la escuela regular es un proceso complejo que requiere de un conjunto de condiciones ... y de preferencia, **la colaboración de los padres de familia.**[15] ... También es el caso de los alumnos regulares, y concebir a los padres de familia como aliados del maestro, bien puede ser

[13] *ibid*, pág. 94

[14] María Montessori, *El niño, el secreto de la infancia* Araluce, Barcelona, 1937. Prólogo a la presente edición.

[15] El énfasis es mío, para señalar el objeto de estudio del proyecto.

> un aprendizaje derivado de trabajar con padres de niños integrados. Acercar la escuela a la familia, es algo que en general se requiere en nuestras escuelas.[16]

Por esto, debemos tener en mente a toda la comunidad educativa. Es interesante que en el informe de resultados de mi evaluación del Curso Nacional de Integración Educativa, sistematizada por computadora, se me indicara que debía revisar "las adecuaciones curriculares y el proyecto educativo" para que analice *qué acciones emprender para que la comunidad educativa asuma la integración como un proyecto institucional.*[17] Para que yo integrara en el discurso cotidiano la palabra "institución" era menester sentirme líder del proyecto, lo cual sucedió conforme estudié diferentes asignaturas en UPN. Poseía muchas técnicas, tenía entusiasmo, pero integrar una comunidad requiere de otras cosas.

> "el éxito o fracaso de la integración de niños con alguna discapacidad a los ambientes regulares no dependen ni del perfil del alumnado, ni de ninguna técnica didáctica especial, depende de la **intencionalidad de toda la comunidad educativa.** Se trata de un proceso interactivo entre
>
> **alumno integrado+alumnos+escuela+padres= CE** (Comunidad Educativa)
>
> ...siendo la Integración Educativa una de las estrategias más relevantes en la búsqueda por elevar la calidad educativa en la educación básica, que sea para todos sin excepción alguna".[18]

De esta larga disertación se desprende el proyecto de trabajar con los padres de familia para fortalecer a la comunidad educativa integradora.

Philippe Perrenoud escribe:

> "...En la historia de la escuela del siglo XX, los historiadores quizás retendrán un único acontecimiento remarcable: la irrupción de los padres como colaboradores de la educación escolar.

[16]Sylvia Schmelkes, *La formación de valores en la educación básica* Biblioteca para la formación del maestro, SEP, 2004. págs.132 y 134.

[17]Informe de resultados del exámen de acreditación al curso 2001-2002

[18]Eliseo Guajardo Ramos (nov.1994, en DGEESEP) en Gudiño Ochoa, Gabriela, *La integración educativa en el discurso de la institución oficial* en *Sujeto, educación especial e integración* UNAM, México, 1998. pág.40

> La escolaridad obligatoria ha constituido una máquina formidable de desposeer a los padres de su poder educativo, para hacer pasar por el aro a los buenos creyentes, luego a los buenos ciudadanos, más tarde a los buenos trabajadores y a los buenos consumidores. El niño ha dejado de pertenecer a su familia. La ley obliga a los padres no sólo a atender a la educación de sus hijos, sino a ceder una parte a la escuela.. . . ” [19]

Esta cita refleja tremendas contradicciones que también aparecen en mi proyecto. Para empezar estoy obligada a incorporarme al sistema nacional, de otra manera no puedo ni pretender educar. Para continuar, los “buenos consumidores” están coptados en un círculo cerrado de consumos de “calidad” (léase alto costo monetario) inaccesible para otros. Hacer integración educativa de necesidades especiales donde una de ellas es socioeconómica, porque se tiene demasiada fe en esta educación equitativa, plantea una utopía lejana y a la vez movilizadora.

Volvamos a los padres desposeídos para educar a sus hijos. Quieren darle “todo” a sus hijos o eso que ellos no tienen y que creen resolverá su futuro. ¿Es posible satisfacer estas expectativas? ¿Se pueden clarificar y/o transformar los propósitos de la educación que vamos creando con los niños?

Una escritora cómica estadounidense, Erma Bombeck, expresa claramente el sentir de una madre al mandar a su hijo a la escuela: mientras le dice al niño que ya es grande y que no llore porque no tiene nada que temer y el niño se despide con fortaleza al menos aparente, la madre se cuestiona al separarse de su hijo el sentido de su vida hasta ese momento.

> ¿Qué estoy haciendo enviando a mi hijo al mundo antes de que cicatrice el cordón umbilical? . . . Ahora me toca a mí. Mi pretexto para todo acaba de irse a la escuela. Mi disculpa para no buscar un trabajo de tiempo completo, para no limpiar la casa, para no ir a estudiar, para no ordenar mi vida.
>
> Es el fin de una era. ¿Qué haré con el resto de mi vida? . . . Tengo miedo.[20]

Recuerdo ser maestra de preescolar y desesperarme con la madres que no dejaban ir a sus hijos en paz. Los niños se calmaban y la mamá se asomaba para

[19] Philippe Perrenoud, *Diez nuevas competencias para enseñar*, Biblioteca para la actualización del maestro, SEP. México, 2004, pág.93

[20] Traducción libre de *Motherhood: The Second Oldest Profession* de Erma Bombeck, G.K.Hall, Boston, 1984. págs. 41 y 42.

hacerlos llorar de nuevo. Una vez confronté a una madre escondida y vigilante; no podía y no quería creer lo feliz que veía a su hijo. Los sentimientos más intensos son los más ocultos. Esta perspectiva es sólo desde una maestra joven ansiosa de estar con los niños a sus anchas. La otra cara de la moneda la viví cuando fui madre y llevé a mi hija mayor a la escuela. A sabiendas de que la llevaba a una situación excelente que conocía desde el otro lado, pude sentir eso que Erma Bombeck expresa. Empecé a comprender a los padres vivencialmente porque yo era una madre. En teoría muchas veces estaba consciente de que era mejor escuchar a los padres y responder a todas sus dudas antes de recibir a un niño. Lo hacía por compromiso y práctica. Después de la vivencia los actos de maestra tenían una motivación más profunda y una verdadera empatía. El encuentro con los otros es un proceso muy largo, dinámico y vulnerable. Eso de escucharnos como expresa David Cooper empieza por el maestro.

Ahora debo imaginarme dos situaciones más complicadas aún: la madre de un niño con necesidades especiales que será integrado en una escuela regular, y la madre de un niño regular que se enfrenta a que su hijo va a estar con ese niño con necesidades especiales.

> Cuando un alumno regular tiene la oportunidad de convivir cercanamente con un compañero con necesidades especiales, y cuando esta situación es aprovechada para la formación moral, este alumno (el regular) puede
>
> reconocer que como convivimos como diferentes, somos humanamente ricos;
>
> percatarse de que necesitamos recibir y por eso tenemos que dar;
>
> valorar el servicio al otro como uno de los fundamentos centrales de toda ética y reconocer al otro como fuente de todos los valores.[21]

Aunque sí me he topado con padres que se asustan de ver niños “enfermitos”, los adultos que se animan a inscribir a sus hijos en la escuela están informados si no conscientes de estos puntos. Pero insisto que es más fácil decirlos que actuarlos congruentemente todo el tiempo. Muchos padres de familia se consideran algo excepcionales por uno u otro motivo. Y los maestros del otro lado también tenemos nuestras complicaciones:

[21] Sylvia Schmelkes, Op.cit. págs.132 y 133.

> Los profesores parecen ser los primeros autores, incluso responsables, de “lo que la escuela hace a las familias”. . . . podemos entender que no todos los profesores vivan con alegría el diálogo con los padres. Algunos le temen o ya no creen en él, heridos por palabras desafortunadas o procedimientos hipócritas”.[22]

Nuevamente, la experiencia de maestra me hace comprender estas palabras que alguna vez no creí para mí. Yo no iba a tener conflictos con los papás, las otras escuelas estaban equivocadas, pero yo no . . . resultó que yo también tuve problemas. Fui herida con hipocresías y palabras desafortunadas y había sido tan arrogante que pensé que era intocable.

> Nadie es responsable de los padres. Nadie puede evitar que algunos, aquellos que no actúan honradamente, perviertan el conjunto de relaciones, alimentando la desconfianza recíproca. Las relaciones entre grupos pesan sobre los individuos (Doise, 1976, 1979). Los profesores aparecen como portadores, lo quieran, lo sepan o no, de un poder institucional que les sobrepasa e hipoteca sus iniciativas personales. . . . Que el diálogo sea imposible, y a menudo desigual y frágil, ¿A quién podría sorprenderle?

Me sorprendió la desigualdad. Nadie escarmenta en cabeza ajena. Si hubiera leído este párrafo antes de vivir la experiencia hubiera sido igual de arrogante en creer que a mí no se me iban a pervertir las relaciones. ¡Cuán ciega estaba! desconfiaban de mí, y la ingenuidad o arrogancia eran tales que no me percataba ni de las mentiras ni de los riesgos a iniciativas personales. Pero quizás solamente en esa ceguera uno tiene tanto arrojo y coraje para lanzar una iniciativa personal que será rebasada por el poder institucional. Tal vez sólo así las instituciones se van transformando sin darnos cuenta. Pero también las personas con sus iniciativas ingenuas vamos creciendo y haciéndonos humildes y respetuosas.

> . . . Ahí donde las cosas van bien, en general se observa una capacidad bastante grande de cada colaborador para tener en cuenta el punto de vista y los deseos del otro.

Es verdad que “pararse en los zapatos de otro” es la única manera de poder dialogar. Sin descentrarse, uno está casi autista. Cuando logran herir y lastimar uno

[22] Philippe Perrenoud, Op.cit, pág. 96

empieza a escuchar y a escucharse, a verse para entender cómo lo están viendo los demás y entonces ser capaz de empezar a ver al otro sin tantos filtros egocéntricos. Me dí cuenta de la responsabilidad y de los límites, y entonces pude comprender al otro y darle sus responsabilidades.

> ... dialogar con los padres, antes de ser un problema de competencias, es una cuestión de identidad, de relación con el oficio, de concepción del diálogo y del reparto de tareas. ... La capacidad de comunicarse tranquilamente con los padres no puede bastar para convencer a un profesor para que se adhiera al origen de semejante diálogo. Esta capacidad le protege por lo menos de la tentación de rechazar o menospreciar este diálogo por la sola razón de que le tiene miedo...

He "visto" muros invisibles que impiden el diálogo. Hay silencios donde no hay comunicación y silencios donde ya todo está dicho. Los primeros son silencios de miedo o de indiferencia, los segundos son silencios de justicia. La justicia resulta de un trabajo cuidadoso y preciso, donde la inclusión tomando en cuenta hasta el último detalle hacen posible una paz verdadera.

Informar e implicar a los padres es a la vez una consigna y una competencia. Fomentar reuniones informativas y de debate fue parte central del proyecto para el ciclo 2005-2006. Empezamos con la dificultad para *fomentar*. En mi experiencia de treinta años de maestra las reuniones con padres son impopulares. En algunas escuelas muy consolidadas en las que trabajé había buena asistencia a las primeras "juntas", pero siempre hubo algún momento crítico al que asistieron un mínimo de participantes. ¿Cómo motivar genuinamente?

> Más vale no organizar una reunión cuando se presiente que será el único lugar donde surjan las angustias y tratar primero en un marco más apropiado. [23]

Para hacer una reunión exitosa primero hay que trabajar con cada papá. Para trabajar con cada papá hay que trabajar intensamente con cada niño. Para trabajar con cualquier niño es necesario trabajar con uno mismo.

> En las relaciones con los padres, una de las competencias más importantes de un profesor es distinguir claramente lo que proviene de su autonomía profesional, asumiéndola por completo, y lo que proviene de momentos en los que debe encargarse de adoptar una política

[23] *ibid.* pág.98

> ...confiar en la diversidad para que se produzcan regulaciones espontáneamente. Esto puede ayudar a cada uno a tener en cuenta las contradicciones en las cuales la escuela se debate ...Es importante que un profesor sea especialmente perspicaz y delimite lo que considera negociable.
>
> ...la competencia básica del profesor proviene de la imaginación sociológica. ...aceptar a los padres tal como son, en su diversidad.[24]

La imaginación sociológica es la motivación profunda. La inspiración llega de esa pequeña sociedad ideal donde los niños más pequeños "regulares" y con NEE conviven armoniosamente. ¿Podrán crecer sin corromperse? Conforme trabajo en los niveles superiores de la primaria experimento confrontaciones. Penetramos en lo social, en lo institucional y en la identidad del profesor, la cual se puede leer como la identidad del animador social en el contexto del que convoca a la reunión. En una buena reunión la imaginación crece cuando nos encontramos en medio de una diversidad.

2.3. Abordando la teoría en la comunidad

La acción educativa fundamental es el trabajo cotidiano con los niños. El trabajo con los padres de familia entra en otro ámbito más sutil e impredecible. Es un reto para todo maestro y para el cual pocas veces estamos preparados a pesar de toda nuestra vocación. En el *Manual operativo* que preparé para el personal docente de la escuela establezco que:

"La comunicación con los padres se da en todo momento que un miembro del personal de la escuela habla con un padre, ya sea por teléfono, casualmente o en una entrevista concertada. Nuestra responsabilidad es hacer sentir a los padres bienvenidos y participantes de la escuela. Es importante aprovechar estas oportunidades para ayudar a los padres a entender el método y lo que sucede en un ambiente preparado. Si en un encuentro casual se tocan temas que sugieren una cita para una entrevista formal se debe concertar ésta amablemente.

Debemos estar conscientes que cuando un padre se acerca existe una gran gama de emociones posibles. Es importante establecer un clima de igualdad, de mutua dependencia en relación a que ambos queremos ayudar a sus hijos, para que así nos tomemos esta relación con seriedad."

[24] *ibid* págs. 99 y 100

Esta autocita[25] de la organización de la escuela establece las bases de la comunicación que deseo lograr en la comunidad. Pero conforme el proyecto se desarrolla surgen nuevas dificultades que deben ser estudiadas. Se busca que toda la comunidad de adultos acceda a cierto nivel teórico que sustente toda participación hacia la mejor integración. ¿Hasta qué nivel teórico puedo acceder?

¿Qué es *teoría*? ¿Hay una teoría específica para enmarcar un proyecto o se trata de ver las cosas desde un plano más abstracto y menos individual? Hugo Zemmelman hizo referencia a las etimologías:

> *Teoría* viene del griego *zeoría* de *zeoreo*, que significa examinar, contemplar.[26]
>
> "La teoría es la capacidad de mirar, es tener una visión, para poder hacer una lectura de la sociedad mexicana en lo cotidiano hacia proyectos de vida macro y micro de la sociedad. De la tensión esquizofrénica entre estos dos proyectos nació el sujeto.[27]

Mi querida maestra Cato Hanrath (cumplió este año 99 años) me hizo consciente de que no se puede hacer manifiesto todo lo que está implícito en una observación. Y si no lo puedo decir ¿ tendrá sentido el que yo lo vea? ¿Cómo debo actuar? ¿Dónde están las experiencias "en cabeza ajena" de donde puedo aprender para hacer las cosas mejor? Hacer un proyecto educativo es imaginar visiones macro y micro. Desde niña padecí "la esquizofrenia" entre pesadillas apocalípticas y sueños de un paraíso terrenal, tanto a nivel macro (me preocupaba "la humanidad") como micro (me veía realizada en un rancho paradisiaco parecido al de mi tío que de niña visité en Necaxa.)

> ...El sujeto que aprendió historia tiene nostalgia. Los nostálgicos son más difíciles de disciplinar. La carencia de memoria hace innecesario el futuro. Se crea entonces un presente eterno donde la sociedad se deshumaniza y se pierde el sujeto, quedando reducido a función."

[25]Elaboré este Manual Operativo en base a *The Whole-School Montessori Handbook, for Teachers and Administrators* por David Kahn, Sharon L. Dubble y D. Renee Pendleton. NAMTA, Cleveland Ohio, 1999. Este manual se integra en los anexos.

[26]Diccionario Enciclopédico Asuri, Editorial Santillana, Madrid, 1993. p.2794

[27]Estos son apuntes míos de la conferencia que pronunció Hugo Zemmelman en el Encuentro Nacional de investigaci'on educativa en marzo de 2006 en Tabasco. Cualquier imprecisión es mi responsabilidad al interpretar sobre lo que escuché.

Hay memorias que uno quisiera olvidar, pero que deben ser estudiadas y superadas antes de enterrarlas para siempre. Hay recuerdos que alimentan la nostalgia cargada de amor, trascendentes y estimulantes. La historia es aprendida y vivida. Solamente viviendo intensamente se aprende historia. La historia de este proyecto empieza con María Montessori trabajando con niños retrasados mentales en la Clínica Ortofrénica. O quizás antes, cuando María jovencita se va por la noche a un anfiteatro a aprender anatomía haciendo disecciones en cadáveres sola, para no incomodar a los varones que estudian medicina. Es preciso un deseo muy grande para superar obstáculos. El deseo también puede nacer de la nostalgia, porque cuando uno ha experimentado lo generoso no se puede conformar con mezquindades. Así es la nostalgia, un deseo tan intenso que conmueve hacia la acción.

Si quiero hacer una denuncia como la de Zemmelman en una comunidad que se está construyendo debo ser muy cautelosa. Interpreto esa "función" de un sujeto perdido en la sociedad, como una de consumidor. Queremos poseer, tener, digerir, masticar y que no haga daño. Nos hemos reducido vertiginosamente a consumir hasta cultura que no tiene que ver con nuestra forma de vida. Cuando los sujetos carecemos de proyecto podemos caer en la pasividad más acrítica. Un ejemplo claro se encuentra en cualquier cotidianeidad. Un día llevé un cuadro de moires que, conforme se mueve en cierta dirección quien lo mira, visualiza una animación. Mi esposo hizo éste y varios cuadros más para unas clases de óptica. Fue un trabajo intenso de poco más de un mes. En el cuadro que llevé a la escuela se puede ver la radiación dipolar electromagnética que se genera de la oscilación de un electrón en un átomo. Los niños no podían creer que "alguien" lo hizo, alguien de carne y hueso que ven pasar en su bicicleta en las mañanas.

–"Yo creí que él lo compró"– me comentaron varios.

–"Todo lo que se compra es *hecho* por alguien primero,"– les respondí. Y entonces recordé la ironía de hace más de treinta años cuando me reía de una norteamericana que se sorprendió al ver a mi mamá exprimir una naranja para extraer el jugo y comprendió que "el jugo de naranja sale de la naranja".

Hace algunos años luchaba por la creatividad tibiamente, pues de alguna manera ésta surgía con facilidad si brindaba unas condiciones favorables mínimas. Cada vez más me siento amenazada con fracasar ante la pasividad, mi peor pesadilla. Carlos Montemayor[28] apuntaba con preocupación a esa decisión de nuestros gobiernos por no invertir en preparar a la gente porque al fin y al cabo se puede comprar "todo" ya hecho. Y lo que se compra es una ilusión casi infinita de po-

[28]Conferencia en UPN en Cuernavaca, pronunciada para el diplomado en Derechos de la Infancia en abril de 2006.

seer. Se puede guardar tanto en un aparatito portátil que hasta parece tonto no poseer todo lo que se puede llevar por un precio un poquitito mayor.Ya lo decía Ivan Illich en *La sociedad desescolarizada*:

> Creo que un futuro deseable depende en nuestra elección deliberada por una vida de acción sobre una de consumo, en que engendremos un modo de vida que nos permita ser espontáneos, independientes pero relacionados unos con otros.[29]

Si quiero comunicar estas ideas complejas en comunidad, con el propósito de instituir la vida de acción ¿por dónde puedo empezar? Continúo citando a Zemmelman:

> "El lenguaje operativo es cada vez más pobre, con una función comunicativa, no constitutiva del pensamiento. Se debe buscar un lenguaje para la argumentación".

Percibo el peligro de caer en el enfoque meramente operativo al llamarlo "enfoque comunicativo" a la vez que ignoramos la historia. Si solamente se trata de que se comprenda la lectura sin haber vivido la historia, no habrá habilidad lingüística que comprenda qué está pasando en realidad. No habrá espontaneidad ni convivencia, no habrá comunidad. Entretejiendo bibliografías encontramos al final del libro clásico de Lev Vigotsky (1896-1934), *Pensamiento y lenguaje*:

> Para entender el habla del otro, no es suficiente entender sus palabras: debemos entender su pensamiento. Pero ni siquiera eso basta: debemos conocer además su motivación.
>
> ...A la afirmación bíblica *"En el principio fue la Palabra"*, Goethe responde por boca de Fausto: *"En el principio fue la acción"*[30]. Su intención es desvalorizar la palabra, pero podemos aceptar esta versión si la subrayamos de modo diferente: en el *principio* fue la acción. La palabra no fue el principio (antes fue la acción), sino el final del desarrollo, que culmina la acción.
>
> La palabra es expresión directa de la naturaleza histórica de la conciencia humana.[31]

[29] Iván Illich, *Deschooling Society*, Penguin Education, Australia, 1971, pág. 57
[30] En diferentes traducciones de la Biblia se dice *Verbo* en lugar de *Palabra*
[31] Lev Vigotsky, *Pensamiento y lenguaje* Paidós, Barcelona, 1995, págs. 227 y 229.

Para salvar el peligro de caer en una función limitada en este momento tan sofisticado de la comunicación (debido a la red mundial y a la comunicación masiva) debemos pensar en esa naturaleza histórica de la conciencia humana, y al recordarla, despertar la emoción de "un lenguaje para la argumentación", donde los motivos son respetuosos y auténticos con la candidez de ser espontáneo pero responsable, un lenguaje para el debate, para la construcción de un pensamiento social crítico y reflexivo que ayude a que nuestra sociedad sea más desarrollada e inclusiva, y entonces libre y creativa.

> Habermas cree, como Marcuse que la ciencia puede ser un instrumento de liberación. . . . sostiene una teoría de la verdad centrada en el irrestricto respeto a la racionalidad del interlocutor en un proceso de comunicación ideal donde todos los actores poseen el mismo poder.[32]

Habermas nos brinda una respuesta alentadora a las preguntas del pensamiento crítico. Puede parecer ingenua, desprovista de estrategia en un principio. Pero es buena precisamente por su entusiasmo, su énfasis en la comunicación activa que es sincera en el deseo de darse a entender. Recibió muchas críticas por fundar su teoría en una ética universalista, pero después de muchos años respondió;

> Yo debo actuar de un modo tal que tenga en consideración "todos los intereses", toda la gente que está relacionada con mi actuar debe ser considerada de igual manera. [33]

Lo más relevante es la crítica al poder. Habermas supone un ámbito de estudio orientado al entendimiento regido por normas y valores. Ambos, Habermas y Foucault, coinciden en la búsqueda del valor que da sentido a todos los demás: la libertad.([34]

Abordar cuestiones filosóficas con los padres de familia es penetrar en la metacognición de cada uno de los participantes. Es argumentar e informar para escuchar los contrargumentos del otro y participar en la creación de un círculo de estudio profundo y activo, que vaya generando libertad y trabajo.

---

[32] Juan Cano de Pablo, El discurso filosófico de Foucault y Habermas (http://www.filosofia.net/materiales/num/num13/num13b.htm).

[33] *ibid*.

[34] Véase también *Development as Freedom (El desarrollo como libertad)* de Amartya Sen, Premio Nobel de Economía 1998. Amartya Sen, *Development as Freedom*, Alfred A.Knopf, New York, 1999.

Entre los contemporáneos de María Montessori hubieron pensadores que argumentaron cada inquietud de los planteamientos en la pedagogía que se estaba desarrollando a partir del descubrimiento de *“ El Secreto de la Infancia”*. Piaget fue presidente de la Sociedad de Padres de Familia de escuelas Montessori en Ginebra, Suiza. Si casi no la menciona en sus libros, reconoce que el material sensorial en las escuelas es invaluable.

María Montessori menciona con frecuencia a sus contemporáneos más innovadores. Freud es citado en el capítulo “El acusado” donde el psicoanálisis abre los ojos a los adultos en su responsabilidad a las experiencias de la primera infancia.

Vigotsky menciona a María Montessori brevemente en dos ocasiones en su libro *Pensamiento y lenguaje*: parece no estar tan a favor del coeficiente de habla egocéntrica que se desarrolla cuando los niños juegan unos a lado de otros en la *Casa de los niños*. Vigotsky observó que en la propuesta alemana de Martha Muchow em Hamburgo, donde había más actividad de grupo, los niños reducían su habla egocéntrica. Estas confrontaciones de la sociabilización en Montessori en comparación a una educación enfocada hacia la interacción social son frecuentes. Como maestra consciente de que los niños pequeños van estableciendo un ejemplo a la vez que una impronta de relaciones sociales en la etapa preescolar, concedo cierta dosis de verdad a esta argumentación. Pero el contexto social del que habla Vigotsky en su teoría histórico social viene desde el hogar al llegar a la escuela. En *Montessori Nautilus* el niño se encontrará en una pequeña sociedad con más diversidad, porque estamos integrando niños con necesidades especiales. Mencioné antes la impronta aludiendo a Konrad Lorenz, porque los niños más jóvenes son los que aceptan con facilidad la diversidad, casi siempre. Sin embargo, he tenido experiencias contrarias, donde los padres dicen estar de acuerdo con la propuesta de integración y su niño (muy pequeño) se asusta con un niño con Síndrome de Down o retraso mental.

Otra mención de Vigotsky al trabajo de Montessori es más favorable. Cuando Vigotsky habla de la imitación inteligente y consciente, distinta a la copia automática, da importancia a los “datos de Montessori”:

> ...Nuestra investigación demostró la naturaleza social y cultural del desarrollo de las funciones superiores durante estos períodos [sensitivos], es decir, su dependencia respecto a la cooperación con los adultos y a la instrucción. Sin embargo, los datos de Montessori mantienen su importancia. Ella descubrió, por ejemplo, que si a un niño se le enseña a escribir pronto, a los cuatro años y medio o cinco, reac-

> ciiona con una “ escritura explosiva”, un uso abundante e imaginativo del habla escrita que nunca igualan niños unos años mayores. Éste es un ejemplo sorprendente de la fuerte influencia que la instrucción puede tener cuando las funciones correspondientes no han madurado aún plenamente.[35]

Esta cita es central para las argumentaciones cuando presento las lecciones de *Gracia y cortesía* a los padres de familia. Precisamente Montessori aprovecha el período sensitivo de la imitación, para dar estas lecciones y desarrollar las relaciones sociales superiores en la etapa preescolar. También me atrevo a hablar de una “socialización explosiva” donde la cortesía en la *Casa de los niños* no se ve jamás igualada en niños mayores. Quizás en 2007, cumpliendo cien años la primera *Casa dei bambini* en Roma, estas lecciones puedan ser más reconocidas. Si el niño pequeño está imitando con una sed de aprender a hacer algo con toda la gracia, sus acciones tienen la forma de “intuición . . . que afecta a todas las características de la acción intelectual”. [36]

Compartir estas teorías con los padres también los ayudará a defenderse de todos los ataques que un padre que inscribe a su hijo en una escuela Montessori llega a escuchar.

2.4. Presentar a los padres de familia la teoría de la normalización

Me entusiasma el concepto de *normalización*. Cuando veo un niño sereno y trabajador no puedo más que recuperar una fe en la humanidad. Deseo que todos los integrantes de la comunidad compartan este entusiasmo conmigo. En años anteriores hice lectura del artículo de Rita Shaefer, el cual traduje para imprimirlo y repartirlo entre la comunidad (anexo C). El ejercicio que plantea el artículo, de recordar un trabajo manual que cada quien ha realizado recientemente para percibir algún grado de normalización en cada uno de los padres, dió buenos resultados en el momento de la junta. Pero no trascendía lo suficiente en cada familia. Se hizo necesario que la normalización alcanzara otros niveles de comprensión para realizarse institucionalmente. Por esta razón elaboré el proyecto para todo el ciclo 2005-2006.

[35] Lev Vigotsky, *Op.cit.* p.181
[36] *ibid.* p.180.

La normalización es citada en los más tempranos textos de María Montessori con un sentido de descubrimiento científico. Los niños han demostrado esta normalización en un ambiente donde se les permite libertad para elegir trabajos que ayuden a la construcción de su ser.

En el aprendizaje de esta verdad, aparece el tema del área de Vida Práctica en la *Casa de los niños*, el nivel preescolar de esta educación. Recuerdo claramente la primera *Presentación de vida práctica: sacudir una mesa*. Llegué a casa a mostrar el cuidado con que se debía doblar una franela metiendo las puntas hacia el centro del cuadrado, para recorrer la superficie de una mesa, de un lado al otro con movimientos estudiados. Después de abandonar una carrera científica en la universidad, proceder así resultaba absurdo. ¿Qué tiene que ver aprender a sacudir con cambiar la sociedad?

El propósito indirecto de los ejercicios de la *Vida Práctica* es *la normalización.* Después de entender mejor este concepto, propuse dedicar todas las juntas de un ciclo a transmitir todos los aspectos de los diferentes ejercicios de *Vida Práctica* para que los padres de familia comprendieran la cercanía de sus actividades diarias en el desarrollo más noble de sus hijos.

El artículo de Rita Schaefer fue presentado en un congreso de maestros Montessori. Se refiere a la normalización como un concepto ya comprendido y observado por quienes escucharon su conferencia. María Montessori, en el capítulo 19 de *La mente absorbente* titulado *"Contribución social del niño: la normalización"*, inicia explicando que los adultos pasamos ciertos rasgos como "buenos" solamente porque no nos causan problemas en el momento. Otras veces la opinión pública desea corregir a ciertos niños cuando su conducta es extraordinaria. Una vez que se hizo patente que estas conductas (pasividad o exaltación) desaparecían ante una propuesta de trabajo libremente escogido, la Dra. Montessori expresó lo siguiente:

> Esto quiere decir que hasta ahora el mundo no ha sabido medir el bien y el mal.[37]

Sería imposible intentar hablar así a un grupo de padres de familia. Que la fundadora de una corriente pedagógica se exprese ante un público ávido de comprender sus razones diga algo tan contundente como que "el mundo no ha sabido medir el bien y el mal", es posible. Pero intentar convencer a unos padres de familia de que este proceder tiene un sustento pedagógico fundamental expresándose

[37] María Montessori, *La mente absorbente del niño*, Ediciones Araluce, Barcelona, 1971. pág.254.

así, sería una ridiculez. Todavía más adelante en el mismo capítulo María Montessori habla de “desviaciones”:

> La mano se mueve sin finalidad; la mente divaga alejada de la realidad; el lenguaje busca complacencia en sí mismo; el cuerpo se mueve sin orden. Y estas energías separadas que nunca hallan satisfacción, dan lugar a innumerables combinaciones de desarrollos equivocados, originan conflictos y perturbaciones.
>
> Estas desviaciones no deben atribuirse a defectos de la personalidad, sino que deben ser interpretadas como consecuencia de una organización de la personalidad fallida.[38]

Podía imaginar un éxodo en la comunidad escolar al intentar explicar el problema en estos términos. Aún cuando estas citas están descontextualizadas del libro, temía que contextualizarlas teóricamente leyendo y procurando círculos de lectura minuciosos iba a ser difícil. Ya tenía la experiencia de hacer lecturas. Mi perspectiva no coincide con la gran mayoría de los padres. Parte del diagnóstico del problema en la gestión apuntaba hacia las diferencias contextuales. En cierta manera he recibido una educación muy diferente, y compartir privilegios raros es difícil.

¿Cómo podía mostrar esa “contribución social del niño” que define María Montessori?

> Estos niños que iban buscando trabajo en libertad, cada cual concentrado en un tipo distinto de ocupación y sin embargo, unidos en un solo grupo, daban la impresión de la perfecta disciplina. Esto se ha repetido durante cuarenta años en los países más variados y demuestra que, puestos en un ambiente que les ofrezca la posibilidad de desarrollar una actividad ordenada, manifiestan este nuevo aspecto, desarrollan un tipo psíquico común a toda la humanidad . . . que se revela de golpe.[39]

Había tenido el privilegio de vivir esa revelación, pero sabía de sobra que de nada serviría platicarla. Por otro lado, tenía claro que la escuela estaba buscando a toda costa la normalización. Las maestras en el consejo técnico ya la evaluaban.

[38] *ibid.*
[39] *ibid.*

Fue en ese momento que me incliné por asumir la temática de la *Vida Práctica*. Como mencioné al principio de esta sección, el propósito indirecto de estos ejercicios es precisamente la normalización.

El fundamento pedagógico de estos ejercicios se describe cuidadosamente en el primer álbum que toda persona que desee aprender esta pedagogía debe preparar para iniciar su camino de "guía Montessori". Y digo iniciar su camino, porque "se hace camino al andar" con niños. He compartido el primer entusiasmo por "sacudir una mesa". Llevaba tres meses aprendiendo acerca de esta filosofía. Había pasado por una iniciación de aprendizajes muy diferentes a la formación escolar, más afines a la búsqueda adolescente y rebelde. Exploré materiales para el desarrollo sensorial e hice ejercicios de observación. Pero sobretodo vi niños de tres a seis años trabajando en esa disciplina perfecta. Podía entenderlos, pues sentía esa libertad para trabajar con pasión. Por eso *sacudir una mesa* tenía tanto sentido para mí y tan poco sentido para mi prima universitaria que no comprendía mi abandono de la universidad. .

Ahora además llevaba tres años implementando en la escuela un intenso trabajo de *Vida Práctica* en la primaria: como extensión del aula como espacio de aprendizaje, salíamos al mercado para comprar lo que prepararíamos para el almuerzo todos los días. Los niños ofrecían café o té a las visitas. Trabajamos la hortaliza y la composta. Decidí que es importante que los padres de familia se compenetren con el propósito indirecto de estas actividades. En un ciclo escolar sería posible mostrarlo de una manera concreta y esperaba que efectiva.

La *Vida Práctica* se divide en

- *Cuidado de la persona*, cuyo propósito directo es la independencia;
- *Cuidado del ambiente*, que es una retroalimentación para la normalización a partir de cómo está el ambiente físico donde se trabaja;
- *Análisis y control de movimientos*, que incluye unos ejercicios específicos para *Caminar sobre la línea* (una elipse), pero que además desarrolla la autoconciencia por el movimiento;
- *Relaciones sociales* con *Gracia y Cortesía* que dan la pauta de la conducta social y la conciencia de los otros;
- y el *juego del silencio* donde todos los integrantes contribuyen con su propia armonía y hacen manifiesta la normalización.

Presentar en cada junta todos los pormenores de cada división me pareció posible e interesante.

2.5. Gestión educativa

Al entrar a la UPN, ni siquiera conocía el término de gestión. Se lo pregunté a mi compañera Dulce Marquina, quien mencionó que su escuela participaba en la gestión de *Escuelas de Calidad*. No pasó mucho tiempo antes de que se empezara a hablar de estos proyectos en todas las escuelas. Cuando tuve que escoger la primera optativa elegí la de la línea de *Gestión*. Fue una experiencia maravillosa trabajar con el maestro Gelasio Miranda para comprender que mi papel en el proyecto de la Escuela Montessori Nautilus era el de gestión, como directora y coordinadora de ésta. Desde las primeras tareas la conciencia de la necesidad de mi preparación en éste ámbito fue creciendo en su demanda.

Al mismo tiempo fui descubriendo la relación de todo el mapa curricular de la LE94 en UPN y mi propio crecimiento. Se realizaron lecturas importantes de nuestra historia, investigaciones regionales y documentales acerca de experiencias de gestión y animación sociocultural.[40]

En resumen puedo enumerar las asignaturas de gestión escolar que me han dado fundamentos para las acciones en estos últimos años y que seguiré consultando para el futuro.

- *La Gestión como quehacer escolar*
- *Enfoques administrativos para la gestión educativa.*
- *Bases para la planeación.*
- *Evaluación y seguimiento en la escuela.*
- *Organización del trabajo académico.*
- *La gestión educativa para la calidad en las escuelas.*

Desde la lectura de *La Gestión como quehacer escolar* percibí que las acciones de la coordinación de toda una escuela debían enfocarse a un panorama amplio más allá del aula o de una escuela particular con buen nivel académico. Estar en la UPN y participar en la zona escolar me abrieron los ojos para comprender que la escuela no podía quedarse como una experiencia aislada y que la organización requería de más preparación:

[40] Fernando Cembranos, David H. Montesinos y María Bustelo, *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*, Editorial Popular, Madrid 2001.

> "el nivel de indeterminación de las instituciones es alto, lo que las califica de débiles organizativamente, porque mantienen una unidad precaria a partir de una base común mínima o por el establecimiento de requisitos formales externos. [...] Supone unos costos sociales más elevados en la enseñanza actual." [41]

Concluí ese semestre comprendiendo que el proyecto estaba comprometiéndome a demostrar ciertas teorías. Si los requisitos formales obligaron a una organización específica desde la incorporación al sistema nacional, o si la base común es tan mínima como dice Gairín, la organización precaria tenía que dejar de serlo. El costo social siempre debe tomarse en cuenta.

En el semestre siguiente no llevé ninguna antología de gestión escolar. Pero en Análisis Curricular, pude distinguir importantes diferencias a señalar en el Código organizativo del diseño curricular de las escuelas Montessori:

No hay grados como en las escuelas oficiales. Los grupos se dividen en "etapas de desarrollo" donde cada niño experimenta diferentes inserciones en un grupo social. Primero es el más pequeño, después mediano con más experiencia y finalmente es el mayor. Al pasar al otro grupo vuelve a empezar. En un enfoque constructivista cognoscitivo esta organización siempre favorece la "zona de desarrollo próximo." También observé que en el código de la separación de funciones el proyecto ofrecía una oportunidad para que cada maestro tenga libertad de *moldear el curriculum* conforme a una guía que considera el programa oficial y la estructura de presentaciones graduadas conforme las necesidades de desarrollo de cada niño. Y finalmente pude aterrizar en la metodología el trabajo colegiado en las juntas semanales de maestras, constituyendo el "Consejo Técnico Consultivo".[42]

Al estudiar *Enfoques administrativos aplicados a la gestión escolar* enfrenté la fobia a ser administradora. Pude superarla y fascinarme con todas las implicaciones que entran en juego en la administración. Empezando por las teorías clásicas que buscaron una organización para la eficiencia en la producción, hasta la búsqueda de la "Calidad Total", sin olvidar el paradigma de la complejidad, la administración tiene ahora mi respeto e interés.

En este punto quiero hacer una pequeña reflexión acerca de la "Calidad Total" que está tan de moda. Este modelo está basado en el libro de Sun-tzu "El arte

[41] Joaquín Gairín, Escuelas y planteamientos institucionales, Antología UPN "La Gestión como quehacer escolar", de Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid,1991, págs. 65 a 68.

[42] El análisis de códigos fue tomado de José Gimeno Sacristán, en *El currículum: una reflexión sobre la práctica"*, en la antología de Análisis Curricular, pp. 122 y 123.

de la guerra". Si visualizar la guerra para una empresa es algo exagerado, para la educación es aún peor. Sin embargo, encuentro en este librito un sentido de estrategia sorprendente que invita a reflexionar.

Los cinco factores que hay que valorar son;

- La doctrina, que es aquello que hace que el pueblo esté en armonía con su gobernante para seguirlo sin temor.
- El tiempo, que se refiere a los cambios de estación.
- El terreno que implica a dónde es fácil y difícil desplazarse.
- El mando que ha de tener como cualidades: sabiduría, sinceridad, benevolencia, coraje y disciplina.
- Disciplina, que se comprende como la organización.[43]

A propósito he quitado los términos militares. Se comprende que todas estas evaluaciones nos ayudan en la educación. La educación sí tiene su propia lucha. María Montessori decía que esa guerra la hacemos los adultos hacia los niños. Profundizar en cada una de estas estrategias después de la evaluación invita a un ejercicio constante en defensa de una causa justa del lado de los niños.

Finalmente quedé en ese ánimo guerrero al leer acerca de la *Cibernética* en *El uso humano de los humanos* de Norbert Wiener y *El dilema del prisionero* de Poundstone que analiza la *Teoría de juegos* que se desarrolló durante la Guerra Fría. Las estrategias en una lucha deben tomar en cuenta los riesgos, las traiciones, las necesidades de colaboración y la búsqueda de alianzas. Es en esta perspectiva que los maestros necesitamos aliarnos con los padres y dejar de oprimir a los niños.

Las lecturas más importantes de la Antología de *Bases para la planeación* se refieren a la *Planeación estratégico situacional*. He tenido que presentar por escrito muchísimos proyectos: anuales, mensuales, generales, específicos. La mayoría de las veces se trataron de documentos que cumplían requisitos. Siempre he procurado "jugar a la defensiva" y "curarme en salud" escribiendo cosas que me gustan y que satisfagan tanto lo que se pide como lo que deseo.

Desde hace unos cuatro años se inició dentro de la SEP un programa de gestión escolar. Repite un esquema que conocí hace poco más de diez años en un curso de *Mujeres empresarias*. En cierta forma irrita, pues asusta la homogeneización (versus la diversidad) que el neoliberalismo está imponiendo con esto de la

[43] Sun-tzu, *El Arte de la Guerra*. Legaria Ediciones, México D.F., 2003. pp.7, 8 y 9.

"Calidad Total" a la educación. Guerra, mercado, empresa o educación, se buscan estrategias y uno debe adoptar lo que pueda ayudar.

> "En otras partes he planteado que una de las cuestiones que está en juego en la actual crisis venezolana y quizás mundial es la del modelo de sociedad. Pareciera que de tanto criticar al estado y de tanto alabar al mercado, se estuviera deseando dejar de lado la sociedad de ciudadanos para darle paso a una sociedad de consumidores ... la ideología dominante es la que privilegia la sociedad de consumidores, donde casi todo está regido por las famosas "leyes del mercado". Y es aquí donde creo que la escuela como institución al servicio del bien común y del interés público va a tener que jugar un papel importante, aunque no nuevo."[44]

Procuro usar las herramientas que se imponen. Quiero cumplir y aprovechar el trabajo. Estar en contacto con este mundo tan raro, que a veces me parece suicida. ¿Qué tanta diversidad se permite en esta planeación? Se habla de un diagnóstico con diversas fuentes de información, de una diversidad de opiniones para crear una visión y una misión, de la elaboración de un plan estratégico.

De adolescente, lo que más me irritaba era cuando mi mamá me decía que hiciera algo justo cuando ya empezaba el deseo de hacerlo. La juventud es demasiado prometedora, potente, no debemos intentar encasillarla. Puede ser que en la madurez reconozca que la irritabilidad estuviera equivocada, pero creo que la sociedad debe permitir la revolución de la juventud. La gerontocracia a veces puede ser egoísta y conservadora, más que sabia. Por cansancio. Decía un amigo, no sé si se trata de un adagio popular: "Los viejos *saben* que el mundo *no* se puede cambiar; los jóvenes lo cambian."

> Para poder elaborar el Proyecto Escolar con realismo, necesitamos pensar en cuáles son los recursos con que contamos y con los que sería factible contar.
>
> Los recursos más valiosos con los que contamos somos nosotros mismos ... No supeditemos la realización de nuestro Proyecto Escolar a

[44]Mariano Herrera, *La gestión escolar en la descentralización educativa': los proyectos de plantel y la autonomí de las escuelas* en *Doce propuestas educativas para Venezuela.* Caracas, Venezuela. 1995. pp.245-269 en antología de UPN *Bases para la planeación escolar* pp.81 y 82.

> la obtención de recursos adicionales. Es mejor planear lo que podemos lograr con lo que tenemos. [45]

En este nuevo juego paradójico enfrentamos en todas las fases de un proyecto esta confusión de que nosotros somos la fuente de motivación y los motores del proyecto, a la vez que debemos ser realistas en nuestras limitaciones.

En su *Guía operativa para la elaboración del proyecto escolar* Gómez Villapando mencionan cuatro fases de un proyecto escolar: la presentación, el diseño, la ejecución y la evaluación.

> Con este apartado [la evaluación] concluimos nuestro Proyecto Escolar y estaremos en posibilidad de presentarlo a la comunidad para su consideración.
>
> La evaluación es la revisión colectiva realizada al final del ciclo escolar referente a los cambios observados en nuestros alumnos y en la comunidad, así como la valoración sistemática de todos y cada uno de los apartados de nuestro Proyecto Escolar en función de los resultados obtenidos. [46]

Considero que una evaluación no es la conclusión ni se hace al final del ciclo. La evaluación debe ser continua, tanto en un proceso pedagógico como en un proceso de una institución. Los resultados, no son definitivos ni reflejan un proceso. Decir que "un niño con cierta discapacidad es aceptado y querido" puede ser muy vacío como logro o resultado. Todos somos desqueridos en diferentes momentos durante un proceso. Si al "final de un ciclo" hay una crisis es necesario entender qué se puede aprender de ahí. Además la comunicación a la comunidad también tiene sus dificultades en todos los momentos del proceso, pero debe ser posible mostrarse a la comunidad durante todo el proceso y no solamente hasta el final. Es muy interesante la noción del *Costo de postergación*:

> ...se refiere al costo - no sólo de orden monetario, sino político, social, etc.- que significará a la institución si posterga la solución del problema ...a la vez que al jerarquizar la selección de problemas a

[45] Armando Gómez Villalpando, Manuel Cosío Ceballos y Martina Carrillo Carrillo. "Guía operativa para la elaboración del proyecto escolar". En *El Proyecto escolar,* Guanajuato, México, Secretaría de Educación del Gobierno de Guanajuato, 1995. pp.1-14 en Antología Op. Cit. p. 96.

[46] *ibid.* p.100.

> resolver. Si yo soluciono el problema X ¿en qué medida contribuiré a modificar el problema Y, Z o N?[47]

Enfrentar problemas es el primer intento para resolverlos. Jerarquizarlos después de un ejercicio colectivo de lluvia de ideas y de compromisos asumidos en colectivo ayuda al flujo de transformación.

Patricio Chávez menciona siete momentos para la gestión escolar en la lógica de su método:

- La escuela concertada, donde se reconocen los juegos de poder y los intereses.
- La escuela que tenemos.
- La escuela que deseamos.
- La escuela a transformar.
- La escuela apropiada, la cual actúa priorizando los compromisos elegidos.
- La construcción de la viabilidad.
- La evaluación (al final).

Los momentos asi enumerados dan una guía clara de que es posible una metodología aún cuando se trata de improvisar conforme las situaciones nos obligan a tomar alguna estrategia. Patricio Chávez advierte que no "es un contenido a aprender sino una referencia operativa de consulta permanente." La evaluación y la retroalimentación también deben ser permanentes.

> "La participación de los individuos y actores en el proceso de construcción nunca debe ser obligatoria. Cada uno de ellos expresarán su propia iniciativa y grado de compromiso. Se tratará sin embargo de motivar a la participación a todos los actores de la comunidad y de que cada uno de los participantes genere un "efecto multiplicador" a medida de que se vayan involucrando.

[47] Patricio Chávez. *La lógica del método: momentos para la gestión institucional"*, en *Gestión para instituciones educativas.* Caracas, Venezuela, CINTER-PLAN-OEA, 1995. pp. 21-64 en Antología UPN Op. cit.p. 119

> ...no es necesario para iniciar el proceso la presencia de todos los actores de la comunidad ...lo relevante es que cada uno de los individuos y actores presentes expresen su posicionamiento, su deseo y su compromiso para la construcción, y que a medida que avanza el proceso se conviertan en la "expresión" de los individuos con quienes interactúan directamente en otros espacios. [48]

Alcanzo a vislumbrar que el problema en cuanto a que se me señale como autoridad se vuelve más complejo en el momento de "la escuela apropiada" donde se contruyen los compromisos de acción:

> no se trata de plantear una "norma" o un "deber ser" a futuro, de una "delegación" o imposición; sino que se trata de una relación comunicativa construida a partir de un compromiso que identifica y delimita la acción a ser cumplida por un actor que ha participado en la construcción intersubjetiva del Proyecto Escolar Institucional, es decir, en pasos y momentos previos a compromenterse.[49]

Estudiar la *Organización del trabajo académico* y *La Calidad y la gestión escolar* abrió una actitud cotidiana de gestión responsable. En la antología del séptimo semestre me llamó la atención la investigación de Leonor Pastrana. Esta perspectiva fue una invitación a imaginarme investigando la organización de la escuela como si fuera alguien externo, haciéndome consciente de lo que es una intervención educativa. En uno los primeros semestres de la licenciatura, terminando las lecturas de *Institución Escolar* hice un *Esbozo de intervención educativa en la institución*[50]. En ese primer trabajo no logré tomar distancia, aunque el ejercicio invitaba a hacerlo. La lectura de esta investigadora del CINVESTAV, al acercarse a "los planteles de todos los días", a las "decisiones y distribuciones de tareas sobre la marcha" viendo la dinámica organizacional "más compleja y conflictiva que lo que hace suponer la teoría ortodoxa" (Kente:1990)[51], me permitió descentrarme y aceptar la complejidad como un desafío interesante y estimulante.

---

[48] *ibid*

[49] *ibid*, p. 129.

[50] trabajo que presenté a la Dra. Maria Eugenia Pineda en 2003.

[51] Leonor Pastrana, *La división interna del trabajo* en "Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica." México, DIE/CINVESTAV, 1994. pp.46-70

Al releer el libro de Cecilia Fierro y Susana Rojo, *"Un encuentro de maestros"*[52] para recrear el Consejo Técnico, empecé a formalizar más mis anotaciones para un orden del día en las juntas de maestras, y a revisar las actas anteriores en cada junta. Las evaluaciones de normalización se revisaron con periodicidad en esas juntas. Se tomaron decisiones importantes que había que ejecutar con cierta presteza. En dos ocasiones se presentaron desacatos sutiles a la ejecución y con los protocolos correctos se pudieron reordenar.

Visualizar el proyecto como un centro de trabajo para la formación, innovación y transformación a través de reforzar el liderazgo al analizar las categorías de una gestión ha sido trascendental:

> Algunos elementos que contribuyen a lograr una gestión académica de calidad son:
>
> - Crear ambientes de trabajo propicios donde se manifiesta abiertamente la colaboración y participación ...
> - Desarrollar ... un ambiente escolar integrado ...
> - Entender la toma de decisiones sobre la conveniencia de alternativas construidas grupalmente ...
> - Asumir el juego de roles ... que le dan funcionalidad a una organización creada y desarrollada por nosotros. [53]

La toma de decisiones, la cultura participativa, la vida académica y las condiciones y dificultades de ésta se fueron reflejando en el proyecto de la evaluación de la normalización de todos los niños en Montessori Nautilus.

En las últimas juntas de maestras en el ciclo 2004-2005 se entendía que mi liderazgo era académico pero la dirección no estaba funcionando del todo y yo empezaba a visualizar las necesidades de gestionar una comunidad más fuerte. En un Taller de Actualización para directivos se tocó el tema de *Integración educativa* y surgieron todas las implicaciones de ésta en la gestión de una escuela. Me alegró ver que el proyecto se adelantó a propuestas que ahora son oficiales, pero a veces olvidé la responsabilidad de todo lo que la escuela tiene que demostrar.

[52] Cecilia Fierro y Susana Rojo, *El Consejo Técnico: un encuentro de maestros.* SEP, México, 1994.

[53] Neftalí Ortega Campirán y Justino Castillo, *Categorías de análisis, marco teórico.* en "La gestión escolar y el trabajo grupal". Antologías UPN, p.205

El trabajo colegiado en equipo abre muchas posibilidades. Se necesita tener mucha imaginación para probar cada propuesta y decidir con respeto qué se refuerza y dónde y cuándo se debe poner un límite firme. En esta soledad de compromiso ante las decisiones, se asumen muchos riesgos. No en vano escribe Silvia Schmelkes que *"el director es el problema"*. Quiéralo o no una decisión implica un conflicto que se confronta. Las decisiones fáciles donde el beneficio es claramente mayor que el perjuicio no son problema para nadie. Las decisiones que implican a veces beneficios a corto plazo para una pequeña parte de la comunidad, son muy peligrosas. Conocer la teoría de juegos a que hizo alusión Norbert Wiener en *El uso humano de los seres humanos*[54] para comprender que las decisiones donde hay sacrificios pueden redituar a largo plazo ayuda.

Debemos aprovechar la riqueza de la diversidad para tomar decisiones que puedan involucrar pequeños sacrificios a favor de la comunidad. ¿Traicionar o cooperar? No se trata de un problema moral, se trata de calcular sistemas donde los beneficios de las traiciones sean obviamente menores a las colaboraciones con los oprimidos. La cooperación y el aprendizaje colaborativo deben ser vivenciados en todo su beneficio. Éste es el secreto fundamental de la gestión de una escuela con Integración educativa. No es tan fácil tener siempre presente al otro, si se trata de alguien que es tan diferente a uno y que tiene un perspectiva ante la vida muy diversa. Pensar y trabajar hasta alcanzar una sociedad que no institucionaliza a los débiles mentales sino que los escucha y les deja contribuir, requirió de más de diez años en la provincia de Manchester en Inglaterra.[55]. Si estamos hablando del Primer mundo, ¿cuánto se necesitará en verdad para que nuestra sociedad no se quede en retóricas, propagandas y discursos altisonantes? Mi experiencia es que "no podemos consagrar con palabras más de lo que los actos consagran"[56]

[54]Norbert Wienr, *The Human Use of Human Beings*, Avon, New York, 1967

[55]Me entusiasmó escuchar esta información en una conferencia invitada a la UPN que impartieron Mark Burton y Carolyn Kagan del **Manchester Learning Disability Partnership (Compañerismo para las inhabilidades del aprendizaje de Manchester)** en 2004

[56]palabras del Presidente Abraham Lincoln al dedicar el cementerio de Gettysburg a quienes entregaron la vida en ese lugar en una de las últimas batallas de la Guerra Civil de los Estados Unidos de Norteamérica. Aprendí este discurso en primero de secundaria. Son alrededor de doscientas palabras que siempre resuenan dentro de mí, por su trascendencia en la construcción de una nación donde la diversidad acompaña a la libertad.

Capítulo 3

Estrategias

El diagnóstico fue que la inestabilidad de la población en *Montessori Nautilus* se debía a la falta de normalización en el alumnado y a la necesidad de formar una conciencia verdaderamente integradora en la comunidad de padres de familia. Las causas de estas circunstancias son diversas, pero las más relevantes y factibles de transformar con participación-acción empiezan por comprender el contexto histórico y regional. Al estudiar las asignaturas de *Escuela, comunidad y cultura local* e *Historia regional, formación docente y educación básica*, leí las tesis de licenciatura que escribieron colegas de Chamilpa. Ma. Luz Albarrán trabaja en la escuela Mariano Matamoros. La Maestra Lupita tiene cerca de ochenta años y relata la historia de Chamilpa rural, ahora convertida en una localidad suburbana de Cuernavaca. Ayudó muchísimo hacer conciencia de la zona.

Una vez más consciente del contexto en el que se insertaba mi proyecto pude establecer estrategias en las acciones, siempre enfocadas a la prioridad del sentido de comunidad para salvaguardar la integración. Las experiencias previas de intolerancia y de no participación en la comunidad fueron oportunidades de aprendizaje que señalaban la falta de encuadre en el liderazgo. Me han apoyado dos directores técnicos en la escuela, maestros normalistas jubilados después de ser directores de escuelas federales, quienes me mostraron la necesidad de ser una autoridad estricta en *Montessori Nautilus*. Ahora comprendo que una autoridad es "autora" de los actos que hacen una trama real en una dinámica escolar. Las autoridades escolares deben conocer el "guión" para saber hasta qué punto pueden ser flexibles con los padres de familia y anticiparse a las eventualidades de los conflictos.

3.1. Metodología

La escuela funciona dentro de un marco muy definido por la pedagogía de María Montessori. El proyecto para 2005-2006 no cuestionó ese marco sino mi trabajo de gestión. El problema se planteó con las preguntas:

- ¿Cómo desarrollar una comunicación adecuada y efectiva para involucrar a todos los adultos en la persecución de las metas del proyecto pedagógico?
- ¿Cómo implicar a los padres de familia para favorecer la normalización de sus hijos?

3.2. Justificación

La escuela se consolidará cuando los fundamentos pedagógicos para la normalización estén claramente comprendidos sustentando todas las acciones de la comunidad para beneficio de los niños con necesidades educativas especiales.

El hecho de que la pedagogía de María Montessori surgió a partir del trabajo educativo con niños retrasados mentales es fundamental. Después de una formación en medicina se convirtió en maestra y finalmente su trabajo fue un proyecto social que la trascendió. Proyectos pedagógicos innovadores surgen de escuelas Montessori por todo el mundo. El próximo año se cumple un siglo de su inicio en 1907.

Del *Curso Nacional de Integración Educativa* extraigo una cita del libro *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias.*

> Existe una gran presión por parte de distintas comunidades, asociaciones y organizaciones no gubernamentales para impulsar la integración educativa. Como respuesta a ello, se han iniciado ya algunas acciones que pretenden crear mejores condiciones para realizarlas:
>
> a) cambios legales para posibilitar la integración;
> b) la educación especial está reorientando sus servicios para ajustarlos a esta nueva propuesta;
> c) ya es considerada en la planeación de los servicios que realiza la Secretaría de Educación Pública.

El tema de la integración educativa ha sido reconocido y firmado como un compromiso en la educación nacional e internacional. Implementar la integración

educativa en todas las escuelas es mucho más difícil. La educación especial debe asumir un enfoque más social para que no quede separada de las escuelas regulares y supere el enfoque médico-clínico:

> Es bien sabido que cuando un niño es atendido por el subsistema de educación especial, difícilmente se reintegra al sistema regular. De esta manera es como el diagnóstico se transforma en destino educativo, social y laboral." ... "la escuela especial obstaculizó su proceso [del niño con NEE] de integración a la sociedad" [57]

Somos todos y cada uno quienes podemos hacer una diferencia para cada niño con necesidades educativas especiales (NEE) en su destino al insertarse en la sociedad. Un diagnóstico "científico" realizado sin dolo y con la mejor intención de ayudar, termina siendo parte de un engranaje de alienación y exclusión si el niño no es integrado lo más pronto posible a una escuela regualr. La integración educativa está confrontando este modelo y comprometiéndonos a contribuir en la formación de una sociedad pluralista y diversificada.

Por eso, este proyecto, aunque se trate de una escuela particular con características muy diferentes a la educación oficial, busca demostrar los beneficios de una comunidad que sustente la integración educativa y finalmente, social.

Las aportaciones del proyecto fomentarán un modelo social para la integración educativa a través de:

- La demostración de las ventajas para todos los alumnos cuando se integra a niños con procesos diversos.
- El fortalecimiento de las familias que tienen un niño con necesidades especiales. Por ende, la sociedad aprende a asumir como suyas las posibilidades para personas con discapacidades diferentes como oportunidades originales.
- La optimización del aprendizaje en los niños con necesidades especiales al participar en comunidad.

3.3. Objetivos

Objetivos generales

1. Consolidar una institución autosustentable tanto financiera como pedagógicamente que anime la integración de necesidades educativas especiales en

[57] Ismael García Cedillo *op. cit.* pp. 14 y 28.

aulas regulares.

2. Crear una estructura que mantenga una comunidad educativa continua a lo largo de las generaciones que se van graduando de la primaria.

3. Integrar exitosamente a niños discapacitados o con aptitudes sobresalientes para que desarrollen sus potenciales y convivan armoniosamente en sociedad.

Objetivos específicos

1. Mejorar el grado de normalización de cada niño en la escuela.

2. Tener una herramienta probada para evaluar *la normalización de la institución*.

3. Implicar a los padres de familia en *la normalización* y en el proyecto pedagógico de la institución.

3.4. Planeación

En las juntas semanales del Consejo Técnico decidimos reforzar el proyecto de integración indirectamente a través de aprovechar tres dispositivos de la organización escolar con estrategias para fortalecer a la comunidad educativa:

- Juntas generales de papás, mamás y guías, cada mes.

- Entrevistas individuales acerca del proceso de cada niño al principio, a la mitad y al final del ciclo escolar.

- Monitoreo del progreso de cada niño con sus evaluación de normalización en relación a las respuestas de los padres en juntas y entrevistas, al principio, a la mitad y al final del ciclo.

La lógica general para implementar las estrategias venía de una estructura organizativa de la escuela. La planeación siempre es muy general y queda abierta a tomar herramientas según la situación se vaya presentando con sus exigencias específicas. En treinta años he participado en talleres, diplomados y cursos en coordinación de grupos operativos, animación y apoyo de actividades grupales, y

en materia académica, tenemos los materiales y un dominio de la currícula Montessoriana en preescolar y primaria. No improviso del todo, pero la planeación sí contempla que va a haber espacio para la improvisación no sólo mía sino para las aportaciones de las demás maestras, que también tienen experiencia y conocimiento del propósito de la estrategia.

Siempre hago alusión a la improvisación en Jazz. Recordemos que también Beethoven y Mozart fueron célebres improvisadores en la música clásica siempre dentro de un marco muy definido en tonalidades y métricas. Me gusta hacer esta analogía y dejar muy claro que improvisar en esta manera no está peleado con planear y anticipar.

Creo que si nos enfocamos en desarrollar habilidades y destrezas, si queremos dar un cúmulo de conocimientos y datos culturales, si queremos cumplir con los estándares de eficiencia educativa, vamos a perder la visión holísitca del gozo por el trabajo creativo en cooperación con nuestros compañeros.

Estoy acostumbrada desde entonces a que mi trabajo en Montessori es de preparación del ambiente y de llegar a ver qué pasa. Lo mismo para las horas de escuela que para las juntas con los padres. He construido un ambiente escolar durante años. Si quiero tocar un tema tengo todo lo necesario para ello en la escuela. Cómo lo voy a presentar en cada ocasión es algo bastante impredecible. Con los acontecimientos voy adaptando cada acción.

Las juntas mensuales

Realizar una junta mensual con los padres de familia permite ir construyendo un lenguaje común para animar a la comunidad hacia las acciones pertinentes a la meta del proyecto. En el ciclo 2004-2005 hubo padres de familia que faltaron mucho, sobretodo varones. Se deseaba cuidar el interés de los adultos en los temas que se trataban y avanzar contra los prejuicios de lo que es la educación Montessori. Por ejemplo, qué significa que Montessori “ es una escuela donde los niños hacen lo que quieren”. Para algunos padres de familia esta creencia “está muy bien” pero puede estar muy mal entendida y dejar a los niños en un libertinaje que es un abandono. Para los padres que tienen dudas respecto a esa libertad tan desmedida también es necesario aclarar que no se permite el libertinaje y que la libertad responsable es muy deseable para la formación de una voluntad disciplinada. Solamente en juntas se puede ir dialogando y haciendo una mayéutica de los procesos.

Como madre de tres niños que ya crecieron y estuvieron en escuelas Montessori, puedo defender las juntas generales en la escuela por ser más interesantes y

divertidas que en cualquier otro tipo de escuela. Éstas habían sido exitosas en los primeros años de mi escuela y en otras escuelas donde había trabajado. Los padres de familia eran advertidos de la necesidad de asistir a las juntas para el buen funcionamiento del trabajo educativo. Sin embargo, cada vez más, estaba sucediendo que algunos padres de familia asistían a una o dos juntas al año. Usar otros medios de comunicación, como boletines informativos o sesiones de lecturas resultaban menos eficaces y completos. Por lo tanto las juntas seguirían siendo el medio de comunicación más importante para informar acerca de la pedagogía y sobretodo para cumplir con la meta de fortalecer la comunidad.

En particular las juntas se planearían siguiendo dos corrientes:

- **Para fortalecer la comunidad:** Una o dos actividades que yo aprendí en *Talleres de educación para la paz y los derechos humanos*. Hay ejercicios de distensión, presentación, conocimiento, afirmación, confianza, comunicación, cooperación (al negociar), para finalmente aprender a resolver conflictos. El orden escalonado gradúa la intensidad de implicación hasta que se consolida un grupo capaz de resolver conflictos. (Véase esquema en la figura 3.1). Las fichas técnicas para estas actividades están en dos libros: *La alternativa del juego* de Paco Cascón y Carlos Martín Beristain y *La Zanahoria* que es una adaptación del anterior a México editado por la Sección Mexicana de Amnistía Internacional en la cual participa mi mamá.

- **Para informar acerca de la pedagogía de Montessori:** Un trabajo relacionado con la pedagogía de María Montessori. Para este ciclo iniciaríamos a partir de la segunda junta con los temas de la *Vida práctica*.

El tema de *Vida práctica* fue elegido porque la *normalización* es el propósito indirecto de todas las actividades de *Vida Práctica*. El álbum que hice para prepararme como *Guía Montessori* incluye cinco temas:

- Cuidado de la persona: que favorece la independencia de cada niño. En el programa de la escuela estaba incluída la preparación de los almuerzos diariamente. Los niños decidían los menús y salían a comprar con un monedero de la comunidad y hacían las cuentas con cuidado e independencia. Los padres de familia tenían que firmar un permiso para que sus hijo(as) salieran del inmueble siempre acompañados de un adulto. En la primaria la localidad es una extensión del aula.

- Cuidado del ambiente: que incluye el preparar el ambiente para cualquier trabajo y cuidar la naturaleza.

Figura 3.1: Esquema de los tipos de juegos que se llevan a cabo en las juntas de padres antes de abordar los temas teóricos de la pedagogía en la escuela. Tomado del libro *La Zanahoria* de Franz Limpens et al. (1997).

- Análisis y control de movimientos: que para los niños de 3 a 6 años se inicia en los ejercicios de *caminar sobre la línea en una trayectoria elíptica con equilibrio, ritmo o expresión*. Aquí el adulto debe hacer mucha conciencia de todos los movimientos que realiza frente a niños de esta edad. Se pretendía con esta propuesta hacer lo mismo con los padres de familia.

- Relaciones sociales: donde se dan presentaciones de *Gracia y cortesía* para que cada niño *imite un modelo armonioso de actuar en sociedad* con un acuerdo tácito del grupo. Estas presentaciones son diarias y se pueden adaptar a todos los niveles de la educación básica, en *Casa de Niños* como una propuesta directa, en Taller II como ejercicios teatrales de interpretación para discutir. Platicar estos ejercicios con los padres de familia nos ayudaría a alcanzar niveles de sociabilidad excepcionales.

- El juego del silencio: que se puede realizar cuando un grupo está normalizado. De hecho, concluímos ese ciclo 2004-2005 con un juego de silencio completo entre todo el personal docente. Aspirábamos a lograrlo con los padres de familia al final del ciclo 2005-2006.

Estos cinco temas se abordarían gradualmente en cada junta mensual, uno por uno o quizás dos en una sola junta.

Se planeó dividir la hora y media de cada junta mensual en una parte pequeña para las *actividades para formar grupos* y una parte más extensa para llegar a comprender el término de la *normalización* y la importancia del aprendizaje correcto en la *Vida práctica*. Después de cada junta se escribió una circular informando lo más importante y dando a conocer los acuerdos para quienes no asistieron. (Véanse anexos para informe de resultados.)

Para el ciclo 2005-2006 se presentó como reglamentario asistir. Por experiencia y recomendaciones externas se procura que las juntas no rebasen de la hora y media y que se inicien puntualmente con un tema que deja espacio para la llegada gradual de los retardados. Siempre se ofrece un refrigerio para la conversación informal al final.

Las entrevistas

La comunicación con los padres de familia más relevante tiene lugar en las entrevistas, que en la escuela son equivalentes a los informes de evaluación y a la entrega de calificaciones en una escuela tradicional. Para el proyecto del ciclo

2005-2006 estarían planeadas dentro del mismo discurso para conseguir la normalización de cada niño. En general se abordaría el tema de la necesidad de formar la comunidad para el proyecto conforme se monitoreaba el progreso de cada niño.

En el Manual Operativo se tocan algunos puntos estratégicos que las maestras deben dominar. Siempre debemos estar conscientes de la importancia de los padres de familia como primeros educadores. Cualquier entrevista debe ser formal y cordial a la vez. El lugar de la entrevista debe estar preparado para no tener interrupciones ni interferencias. Si la entrevista es solicitada por los padres las guías deben escuchar y retroalimentar hasta entender la inquietud que los llevó a buscar la comunicación. Si la entrevista corresponde a la programación de la escuela se establece desde un principio que necesitamos ser escuchados en un tiempo claramente delimitado. (Ver *Comunicación con los padres* en el Manual Operativo, Anexo B).

Las entrevistas contemplan todos los temas. En la siguiente página muestro el machote que llevan las guías para las entrevistas:

Expedientes individuales.
Nombre.
Fecha.
Guía.

- Compromiso con el trabajo.
- Ejercicio de la libre elección. Intereses, preferencias, indiferencias, evasiones. Repetición, memorización, paso a la abstracción.
- Uso del material. Ejercicios, repeticiones, iniciativas, creatividad.
- Límites. Reconocimiento. Aceptación. Acatamiento.
- Concentración. Interés. Dificultades.
- Procesos de abstracción. En ciencias exactas. En ciencias sociales.
- Lenguaje.
    - Oral: conversación, cuentos, conferencias, preguntas, escuchar.
    - Escrito: caligrafía, sintaxis y ortografía. Análisis y síntesis.
    - Lectura: Uso de la biblioteca, libros semanales, comprensión lectora. Recreación e análisis y síntesis de la información.
    - Segundo idioma: inglés.
- Calidad en el producto de sus trabajos. Creatividad.
- Orden. Interno. Externo.
- Trabajo en equipo.
- Vida Práctica. Comisiones. Independencia, responsabilidad.
- Actividades artísticas. Plástica. Movimiento. Música. Literatura.
- Educación Física. Análisis y control de movimientos. Coordinación motriz gruesa y fina. Disciplina en el grupo. Atención a instrucciones. Coordinación en equipo. Actitud deportiva.
- Juegos. En psicomotricidad. En el jardín.
- Relaciones con los otros niños.
- Relaciones con los adultos. Maestros. Papás. Otros.
- Participación de los padres en esta entrevista. Dudas y recomendaciones. Acuerdos.
- Participación de los padres a juntas, en actividades, en el apoyo a su hijo/a.

Siempre se ha abordado el tema de vida práctica. La innovación está en el enfoque hacia la normalización y la participación de los padres en la comunidad. Procuramos que todas las maestras impliquen más a cada padre de familia para lograr su colaboración y alcanzar la normalización de sus hijos.

> La colaboración es una construcción permanente que funcionará todavía mejor porque los profesores aceptan tomar la iniciativa, sin monopolizar la palabra, dando muestras de serenidad colectiva, encarnándola en espacios permenentes, admitiendo una dosis de incertidumbre y conflicto y aceptando la necesidad de procesos de regulación.[58]

Monitoreo de la normalización de cada niño para lograr la integración en la comunidad

Era necesario contar con un mecanismo de evaluación para saber si las estrategias estaban funcionando o no. Las primeras dos estrategias habían sido pensadas después del proyecto de evaluación del semestre anterior, pero no estaban directamente relacionadas con la normalización de la institución ni de los padres de familia, quienes eran los adultos que ahora pretendíamos involucrar. Siempre se ha dicho que si el producto es de calidad, los clientes están satisfechos. Había que hacerse un consenso de qué es la calidad para hacer equipo en la persecución de la meta. ¿Cómo saber si estábamos persiguiendo la misma meta? Se nos ocurrió que usando la misma herramienta del ciclo anterior pero con una periodicidad más corta y continua. Ésta evaluación no sería suficiente como estrategia, había que correlacionarla con las otras dos. Por lo tanto se llevó registro de asistencias a las juntas, registro de entrevistas y monitoreo de la relación con la meta hacia la comunidad integradora.

Empezamos por la evaluación de cada niño con el mecanismo que ya habíamos empleado para el diagnóstico.

La normalización se caracteriza por un estado de armonía en el niño que ha desarrollado su voluntad para elegir libremente trabajos que permanentemente lo desafían y le ayudan a desarrollarse. Por lo tanto se le ve concentrado, en perfecto autocontrol y socializando siempre con cortesía y sevicio hacia los demás. Por lo tanto esos fueron los indicadores, enunciados como *amor por el trabajo, autodisciplina, compromiso y socialización*. Los parámetros se cuantificaron en

[58] Philippe Perrenoud, *op. cit.* p. 105.

un rango de cero, .25, .50, .75 y 1.00. Cada maestra hizo su valoración en base a sus observaciones y su subjetividad, para luego confrontarlas al menos con otra maestra. Así fuimos discutiendo cada caso de cada niño y graficando grupos, procesos y momentos. Después se correlacionaron con el monitoreo de las otras dos estrategias. Consideramos que el monitoreo nos ayudaría a comprender las fallas en la gestión.

3.5. Programa de actividades

Plan de trabajo para las juntas mensuales

1. Orden de la primera junta:

   Actividades: Presentarnos, empezar a conocernos y juego de “Equilibrio”.
   Tema: Educación Cósmica.
   Fecha:: primer jueves de septiembre.
   Tiempo total aprox.: 70 minutos.
   Objetivos: Presentar una dinámica de confianza para asistir a las juntas de padres. Iniciar relaciones cordiales. Establecer fundamentos pedagógicos de la pedagogía de Montessori.

2. Orden de la segunda junta:
   Tema: Generalidades de *Vida práctica* y Cuidado de la persona.
   Actividad: Confianza entre las personas.
   Fecha:: segundo jueves de octubre.
   Tiempo total: 70 minutos.
   Objetivos: Que los padres valoren las actividades que realizan sus hijos para hacerse más independientes. Que se introduzca el tema de normalización. Que se valore la convivencia para el apoyo mutuo.

3. Orden de la tercera junta:
   Tema: Cuidado del ambiente
   Fecha: tercer jueves de noviembre.
   Objetivos: Mostrar a los padres de familia la importancia de materiales que den retroalimentación a los niños. Otro objetivo que se buscó en esta junta era aprovechar los recursos humanos de la comunidad para cuidar el ambiente y mostrar una actitud consensada para cuidar el ambiente de la escuela y la naturaleza en general.

4. Orden de la cuarta junta:
   Actividad: Fogata, ponche y música en convivencia.
   Fecha:: 15 de diciembre.
   Actividad: Conocer nuestra biblioteca. *Fecha:*: 16 de diciembre 2005.
   Objetivos: Provocar el aprovechamiento de la biblioteca para valorar los libros como material para disfrutar más que poseer, en el tiempo de consumismo navideño.

5. Orden de la quinta junta:
   Actividad: Presentaciones de *Gracia y cortesía*
   Tema: las Relaciones sociales.
   Fecha: enero de 2006.
   Objetivos; Armonizar las relaciones sociales a través de mostrar a los padres de familia que podemos educar a los niños sin llamadas de atención con regaños y mejor con lecciones en consenso del grupo.

6. Orden de la sexta junta:
   Actividad: Caminar sobre la línea para el análisis y control de movimientos.
   Tema: Ciencias naturales.
   *Fecha:*marzo de 2006.
   Objetivos: Presentar a los padres de familia la importancia del análisis de movimientos elementales como caminar.

7. Orden de la séptima junta:
   Actividad: Ejercicios de observación.
   Tema: Interpretación de observaciones y preparación para observar a sus hijos en la escuela.
   Fecha:: mayo de 2006.
   Objetivos: Preparar a los padres de familia para observar el trabajo en la escuela haciendo anotaciones etnográficas.

8. Orden de la octava junta:
   Actividad: Permitir a todos los asistentes explorar los materiales y trabajar con ellos.
   Fecha: tercer jueves de junio de 2006.
   Objetivos: Que los padres de familia experimenten la forma en que sus hijos aprenden en Montessori Nautilus.

9. Ceremonia de fin de cursos:
   Tema: Aprendizaje de las clases de computación, flauta e inglés.

Actividad: Cartas para los dos niños que se gradúan de primaria. Quema de papeles para abonar la tierra de la maceta para su recuerdo. Convivencia con música de marimba.
Fecha: 4 de julio de 2006.
Objetivos: Elaborar la conclusión de un ciclo a través de una ceremonia significativa que permita la buena convivencia de todos los participantes en la comunidad.

Plan de trabajo para las entrevistas

1. Las entrevistas iniciales: se planearon exclusivamente para los niños de nuevo ingreso. Se programaron para después de un mes de conocer al niño y compenetrarse con sus intereses en la escuela, para discutir las dificultades detectadas y las necesidades de apoyo en casa.

2. Las entrevistas del trimestre: se llevarían a cabo para todos los niños en horarios extraordinarios fuera de las horas de clase. Se firmarían acuerdos para impulsar el progreso de la normalización de cada niño. Los niños mayores en Taller I y los de de Taller II también tendrían que firmar los acuerdos.

3. La entrevista final: Después de una revisión del cumplimiento de los acuerdos se elabora un programa de nuevos acuerdos siempre enfocados hacia la normalización.

4. Las entrevistas extraordinarias; se realizan siempre que un padre de familia lo solicitara o una maestra detectara una situación problemática.

Plan de monitoreo de la normalización

A continuación presento un informe del trabajo que realicé con el Consejo Técnico del personal docente en *Montessori Nautilus* al final del ciclo 2004-2005. El Consejo estuvo formado con cuatro maestras (Lulú, Florencia, Norma y Marlene) y una compañera de UPN (Vicky) quien me apoyó en los trámites para incorporar el Preescolar en este ciclo escolar. Nos reunimos todos los jueves de tres a cinco de la tarde aproximadamente, excepto los jueves que realizamos las juntas con los padres de familia de seis y media de la tarde a ocho de la noche.

Inicialmente planteé a las maestras que tenía que hacer un proyecto de evaluación y que pensaba hacerlo de las relaciones entre los adultos, sobretodo con los padres de familia. El objetivo era mejorar la gestión de la escuela a través de

conocer las actitudes y la participación de los padres de familia en la comunidad educativa. Pero indirectamente también quería concientizar a las maestras de nuestras relaciones internas y ver cómo éstas -según qué tanto nos conformamos como equipo- afectan el rendimiento educativo. Gradualmente, fui enfocándome en evaluar más el resultado del trabajo del ciclo escolar conforme a los propósitos más relevantes de la educación montessoriana: la normalización.

A partir de ésta última fase, pude hacer una autoevaluación de la gestión más allá de los resultados que reportaron las guías acerca de los niños.

1. Objeto de estudio: el grado de normalización de cada niño de la escuela

2. Metodología: calificar numéricamente cada uno de los aspectos de la normalización. Cada maestra hizo sus evaluaciones y comparó con las de otra maestra cuando fue posible, conforme tiempos y disponibilidad. Se discutieron las polémicas en Consejo Técnico.

   Los parámetros son: amor por el trabajo para el ejercicio del libre albedrío (ela) , concentración (con), autodisciplina (ad), y socializaci ’on (soc). Se procuró precisar qué se calificaba con 1.00 en cada parámetro.

   Al principio, a la mitad del ciclo y al final se pidió a cada maestra que hiciera su evaluación de normalización. En todos los casos se hicieron dos evaluaciones de cada niño por diferentes maestras. Se discutieron en el Consejo Técnico Consultivo las discrepancias y se abrieron a más opiniones. Se consensaron para hacer la gráfica correspondiente. Yo ya tenía la hipótesis de que los niños que no se normalizan a pesar de todos nuestros esfuerzos son aquellos cuyos padres no asisten a las juntas. Pero estaba abierta a confirmar o descartar tal hipótesis. Por experiencias anteriores podía decir que sí hay personas que van a las juntas sin participar y sin integrarse en la comunidad. Quizás era necesario otro mecanismo más de evaluación de la participación de los padres en las juntas. Pero eso lo dejamos a nuestra subjetividad y a *la evaluación de normalización* (menos subjetiva, quizás) de cada niño.
   Tiempo de aplicación: Todo el ciclo, durante los consejos técnicos semanales.
   Objetivos: Confirmar o descartar la hipótesis de la relación entre asistencia de los padres a las juntas y normalización de cada niño. Los registros de las entrevistas son todavía más subjetivos, pero al quedar escritos los acuerdos y confirmar si se cumplen o no, se tiene otro referente del proceso en todos los actores: padres de familia, maestros, niños y comunidad.

Capítulo 4

Informe de resultados

A continuación presento un reporte abreviado de cada junta que se realizó en el año. El ritmo de las juntas de padres debe ser mensual y en el ciclo 2005-2006 se hicieron variaciones en diciembre y marzo. Hubieron cambios importantes ante acontecimientos inesperados, pero se adaptaron al programa original.

Después del informe de las juntas, presento un resumen general de las entrevistas y, al final, una muestra del monitoreo de la normalización.

4.1. Resultados de las juntas para papás, mamás y guías

- Orden de la primera junta:
  Actividad: Presentación y para rompehielos, equilibrio.
  Tema: Educación Cósmica.
  Fecha:: primer jueves de septiembre.
  Desarrollo: En la primera junta del ciclo siempre es necesario presentarnos. Para ello, realizamos el juego de "Canasta de frutas", donde todas las personas se cambian de silla a la voz de "canasta de frutas", pero una persona se queda sin silla. Esta persona puede preguntar por una fruta y según diga la fruta uno debe decir el nombre de quien está a la derecha, a la izquierda o el nombre propio. Lo jugamos unos diez minutos y para entonces todos habían aprendido algunos nombres de otras personas de la comunidad a formar. Se discutió la experiencia de aprender jugando. Después se invitó a jugar a hacer equilibrio. Primero mostré con un voluntario cómo dos personas, por diferentes que sean, pueden encontrar un equilibrio al tomarse

de las muñecas estando frente a frente y dejándose “caer” hacia atrás. Después hice un sube y baja en pareja, siempre guardando el equilibrio. Este es uno de los recursos favoritos para mostrar lo que es cooperar entre personas distintas.

En la primera junta de cada ciclo escolar siempre se presenta la primera de las *Cinco Grandes Lecciones* de *Educación Cósmica* del programa de Primaria. Se lee *La fábula del Dios sin manos* de María Montessori con los efectos especiales de percibir la propagación de un perfume, imaginar la imensidad del universo, ver un modelo de volcán. Después de la lectura se discute con los padres de familia cómo sienten esta fábula para iniciar un ciclo escolar. Han habido discusiones filosóficas, teológicas, científicas, y pedagógicas. La escuela tiene un compromiso de laicidad y de multiculturalidad, por lo que esta *Gran lección* va acompañada de lecturas de mitos de todas las culturas que se puedan encontrar e investigaciones actualizadas acerca del origen del Universo.
Tiempo: 20 minutos de lectura y 20 minutos de discusión.
Tiempo total aprox.: 70 minutos.
Objetivos: Presentar una dinámica de confianza para asistir a las juntas de padres. Iniciar relaciones cordiales. Establecer fundamentos pedagógicos de la pedagogía de Montessori.

- Orden de la segunda junta:
  Tema: Generalidades de *Vida práctica* y *Cuidado de la persona*.
  Actividad: Confianza entre las personas, masaje.
  Fecha:: segundo jueves de octubre. Se elaboró circular resumiendo las dos primeras juntas.
  Desarrollo: Se dió una breve introducción de la *Vida práctica* en la educación Montessori y después se invitó a los adultos a formar pequeños grupos de dos o tres personas para platicar de cómo se cuidan su persona, después que les compartí cómo tengo que cuidar mi anemia perniciosa. Después se invitó a compartir en el grupo grande. Se regresó al tema de *Cuidado de la persona* en Montessori y una maestra presentó un marco de vestir de abrochar botones, después el de agujetas y finalmente el de moños. Se vió la importancia del análisis de movimientos y los propósitos directos (abrochar botones) e indirectos (independencia para vestirse) de las presentaciones con estos materiales. Se tocó el tema de la normalización como propósito final al dominar las actividades de *Vida Práctica*. En medio de la conversación se les invita a hacer un corte de tiempo y a estirarse. A propósito de

cuidarnos y apapacharnos surgió la idea de darnos un masaje en los tendones que van del cuello a los hombros. Todos estábamos en círculo y primero lo hicimos en una dirección y luego en otra, de tal manera que devolvimos a de quien recibimos primero. Comentamos.
Tiempo total: 80 minutos. Quedó tiempo para conversación informal y refrigerio.
Objetivos: Que los padres valoren las actividades que realizan sus hijos para hacerse más independientes. Que se introduzca el tema de normalización. Que se valore la convivencia para el apoyo mutuo.

- Orden de la tercera junta:
  Tema: Cuidado del ambiente
  Fecha: tercer jueves de noviembre.
  Desarrollo: Se revisó que los ambientes de cada nivel estuvieran bien equipados para mostrar las actividades de cuidado del ambiente a los padres en la junta. Se planeó empezar por el nivel de *Casa de niños*. El ambiente quedó muy ordenado y se invitó a los adultos a reflexionar en la especificidad de este ambiente para los niños de 3 a 6 años. Luego mostramos algunas actividades que ya hacían los niños ahí y en taller I: trasvasaje de agua, prender una vela, arreglar flores, bordar, lavar ropa, lavar el piso. A la junta llegaron muchos padres con los niños. Se aprovechó la presencia de ellos para mostrar las actividades. Lo que se había calculado como secuencial en la planeación resultó ser simultáneo en un ambiente de trabajo muy armonioso y tranquilo. Después subimos al ambiente del espacio cultural y acordamos las conferencias de permacultura y de separación de desechos inorgánicos. El presentar “prender una vela” era muy importante para hacer conscientes a los padres de familia de que podemos realmente enseñar a los niños a hacerse responsables de asuntos peligrosos y que ellos son capaces de hacerlo con precaución y control. En un “ambiente preparado” para el desarrollo consciente del cuidado del ambiente como es la escuela, hay muchos materiales frágiles que dan una retroalimentación de la calidad de movimiento de cada niño: si un niño juega con un vaso de vidrio y lo tira, se rompe.
  Tiempo: setenta minutos.
  Objetivos: Mostrar a los padres de familia la importancia de materiales que den retroalimentación a los niños. Otro objetivo que se buscó en esta junta era aprovechar los recursos humanos de la comunidad para cuidar el ambiente y mostrar una actitud consensada para cuidar el ambiente de la es-

cuela y la naturaleza en general.
Se elaboró circular para quienes no asistieron.

- Orden de la cuarta junta:
  Actividad: Fogata, ponche y música en convivencia.
  Fecha:: 15 de diciembre.
  Actividad: Conocer nuestra biblioteca. *Fecha:*: 16 de diciembre 2005.
  Desarrollo: Siempre en diciembre con la cercanía del fin de año, hay inquietud y distracción para el trabajo académico, pero aún así planeamos un evento para animar la lectura con una selección de la biblioteca. Además se organizó una sencilla convivencia en la noche del 15 de diciembre.

  El 16 de diciembre se nos invitó a *la Casa de la Ciencia* a una posada científica, por lo que tuvimos que ajustar fechas. Por eso la convivencia en la noche fue un día antes de la animación a conocer la biblioteca en horario de clases. Cada maestra eligió de la bilbioteca los libros que han sido favoritos en algún momento para alguien. Se hicieron grupos de lectura en voz alta por todo el jardín y papás y mamás leyeron libros con sus hijos.
  *Tiempo:*aprox. sesenta minutos.
  Objetivos: Provocar el aprovechamiento de la biblioteca para valorar los libros como material para disfrutar más que poseer, en el tiempo de consumismo navideño.

- Orden de la quinta junta:
  Actividad: Homenaje a la Maestra Carmen Godínez Moyo.
  Tema: las Relaciones sociales. Se escribió invitación con el Currículum Vitae de Carmen para el homenaje.
  Fecha:: 27 de enero de 2006.
  Desarrollo: Se había planeado hacer una junta acerca de las relaciones sociales y presentar *Lecciones de Gracia y cortesía*. Sin embargo. nuestra directora técnica ante SEP por doce años, estaba agonizando con un cáncer terminal. El Profr. Fulgencio Román, compañero de ella y actual responsable de la dirección técnica sugirió hacerle un homenaje, todavía en vida. Al percatarme del tema elegido comprendí que el homenaje era el mejor ejemplo de lo que teníamos que hacer para hablar de relaciones sociales. Se invitó a los maestros de toda la zona escolar, y a todos los padres de familia. Vinieron algunos exalumnos y uno de ellos tocó la guitarra clásica con mucho cariño para la maestra y nuestra escuela. Después “Los Fabimares”, un grupo de dos niños de la escuela y su papá cantaron. Sus amigas y los alum-

nos hablaron de ella con cariño. Una niña que apenas alcanzó a conocerla capturó su escencia: “Siempre estaba arreglada y sonriente”. Se mandó hacer una placa de agradecimiento por su apoyo a la escuela. Se le entregó a su prima, pues ella no pudo asistir por lo delicado de su salud. Cuando murió unas semanas después se hizo un minuto de silencio para ella. Cuando yo sufrí una pérdida dolorosa de un ser querido y trabajaba en una escuela Montessori, la dirección no sabía elaborar la muerte frente a los niños. Desde entonces me convencí que era muy importante aprovechar todas las oportunidades de ser compasivo y solidario ante el sufrimiento de la muerte y la enfermedad. Posteriormente se dieron más situaciones en las cuales toda la escuela se vió involucrada para apoyar enfermos; justamente José, con Síndrome de Down fue hospitalizado y operado de una pulmonía. En la misma comunidad conseguimos donadores de sangre y se aprovechó la ocasión para aprender acerca de la sangre.

- Orden de la sexta junta:
  Actividad: Caminar sobre la línea para el análisis y control de movimientos.
  Tema: Ciencias naturales.
  Fecha:: jueves dos de marzo de 2006.
  Desarrollo: La junta se planeó para hablar de un tema que nos había faltado en los contenidos de *Vida práctica*, y éste tema se desarrolló en práctica haciendo los ejercicios que hacen los niños de preescolar.

  Consideramos que era importante ya tocar otros temas más académicos, para satisfacer ciertas expectativas que habíamos detectado en los padres de familia. Elegimos a Mayra, de segundo año, para que presentara su conferencia de la evolución del caballo, que estaba muy bien preparada. Era un ejemplo de una investigadora impecable. Su conferencia fue tan interesante, que Susana Ballesteros, de Radio UAEM y mamá de otro niño de la escuela, la invitó a presentarse en el radio. Al final la maestra Lourdes presentó algunos materiales de zoología y mostró la importancia de hacer un archivo de nomenclaturas de todas las investigaciones que cada niño hace en la primaria, pues su hijo en Secundaria se había hecho consciente de su valor.
  Tiempo: ochenta minutos.
  Objetivos: Que los padres de familia tengan la vivencia de los ejercicios de análisis y control de movimientos al caminar sobre la línea. Dar un ejemplo de lo que puede hacer un niño motivado por sus propios intereses y mostrar qué es la normlización (no se discutió en presencia de Mayra para no hacerla protagonista.)

- Orden de la séptima junta:
  Actividad: Ejercicios de observación como tarea previa a la junta.
  Tema: Interpretación de observaciones y preparación para observar a sus hijos en la escuela.
  Fecha:: segundo jueves de mayo de 2006.
  Desarrollo: Para concluir el ciclo queríamos invitar a los padres a trabajar en el ambiente preparado con sus hijos. Consideramos importante que ellos se prepararan a ser muy respetuosos del proceso de sus hijos, sobretodo cuando aún no se ha logrado la perfecta normalización. Se les pidió que hicieran de tarea antes de la junta una observación donde anotaran el trabajo de las manos de sus hijos. Al llegar a la junta hicimos más ejercicos de observación para prepararlos a la invitación al ambiente.
  Tiempo: Sesenta minutos.
  Objetivos:Preparar a los padres de familia para observar el trabajo en la escuela.

- Orden de la octava junta:
  Actividad: Permitir a todos los asistentes explorar los materiales y trabajar con ellos.
  Desarrollo: Conforme fueron llegando los adultos (en esta ocasión se insistió mucho en que era especialmente para adultos) se les permitió acudir al ambiente que les interesara y a tomar el material que les interesara. Yo presenté el material que trabajan los niños de Taller II para comprender que la Raíz cúbica de un cubo es su arista. Construyeron cubos y luego les dimos un valor jerárquico a las medidas (un cubo de arista cuatro más cinco cms. por arista se puede tomar como representativo de cuarentaycinco o de cincuentaycuatro.) Entre varios papás se calculó el valor y luego vimos cómo era la extracción de la raíz cúbica. También mostré el material de medidas de capacidad donde se entiende vivencialmente que el volumen de un prisma cuadrangular tiene tres veces la capacidad de una pirámide con la misma base y la misma altura. Al final todos nos reunimos en un solo ambiente y conversamos.
  Tiempo: Las junta se prolongó hasta más de dos horas. Algunos se fueron porque tenían prisa, pero muchos seguían divertidos e interesados en la forma de trabajar.
  Objetivos: Que los padres de familia experimenten la forma en que sus hijos aprenden en Montessori Nautilus.

- Ceremonia de fin de cursos:
  Tema: Aprendizaje de las clases de computación, flauta e inglés.
  Actividad: Cartas para los dos niños que se graduaban de primaria. Quema de papeles para abonar la tierra de la maceta para su recuerdo. Convivencia con música de marimba.

4.2. Resultados de las entrevistas con padres de familia

Indudablemente éste fue el trabajo que más se intensificó en este ciclo escolar. Ante cualquier foco rojo se acudió a este dispositivo. Por ejemplo, se monitoreó el progreso académico de Víctor cada dos meses y siempre se implicó a los padres en la participación en la comunidad. El padre de Víctor (quien tiene necesidades educativas especiales) ofreció una conferencia del proceso de aprender a vivir con diabetes. Todos los niños de la escuela estuvieron atentísimos. Víctor se sentía orgulloso de compartir a su papá.

Ante cualquier deficiencia en la normalización llamamos a entrevista a los padres. Martín tiene aptitudes sobresalientes y a pesar de esto o quizás por esto mismo tuvo serios problemas de socialización. Se habló con sus papás directamente de su evaluación y muy gradualmente logramos mejorar su normalización en todos los niveles inclusive en la socialización. La entrevista con los papás de Diego ayudó a que se mejorara su concentración y sobretodo su elección responsable. También es un niño con aptitudes sobresalientes pero con una historia más difícil. La comunicación fue la solución.

Los casos en que la respuesta de los padres fue evasiva dió lugar a dos bajas y una resultante de normalización pobre. Otras entrevistas dieron lugar a un trabajo gradual para mejorar la comunicación. El caso más severo fue con un niño quien ya había sido detectado con serias dificultades. Se había considerado dar de baja. En este ciclo yo fui su maestra y tardé varios meses en darme cuenta que tomaba cosas ajenas y las escondía. Mentía sistemáticamente. En una de las primeras entrevistas su padre me reprochó que yo “mandara” a su hijo por un balón que él no había pateado. Confrontar el reproche con calma y autoridad responsable fue un gran reto. Poco a poco a lo largo del ciclo escolar, fui marcando claramente los problemas de su hijo y el padre los fue reconociendo. Al final quedó claro que no pude corregir sus desviaciones y que no estaba en mí la responsabilidad de hacerlo, mientras que el padre quedó con sus responsabilidades y sus decisiones

para resolverlas como mejor pueda.

Pero las entrevistas finales fueron las que más impactaron. Se me revelaron problemas profundos de tres mujeres que sufrieron violencia y abuso intrafamiliar en su infancia y confiaron cómo la escuela les había ayudado a ser mejores madres ante la propuesta de una educación respetuosa y diferente. Aquí puedo afirmar que el proyecto es hasta terapéutico, como en estos casos.

Otro aspecto interesante en las entrevistas fue la opinión de algunos papás acerca de las juntas. Uno expresó que se hablaba demasiado de María Montessori y que se aburría mucho por lo que no le gustaba acudir. A pesar de trabajar mucho con la mamá no logramos normalizar a su hijo. Otro papá que sí asistió a las juntas expresó timidez y pena para el masaje de la segunda junta. Éste es un dato importante para hacer las jkuntas dejando abierta la posibilidad de participar o de no hacerlo sin sentirse presionado o excluído de una manera obvia.

En las entrevistas se descubrieron las virtudes y las limitaciones. Al final del ciclo uno está cansado y se siente más crítico hacia las fallas y errores. Pero en cada entrevista los padres de familia nos devolvieron apreciaciones de los frutos del trabajo de la escuela: muchos agradecieron que sus hijos “aprendieron a comer más saludable y variado”; “enriquecieron notablemente su vocabulario”; “se hicieron más independientes”; “mostraron gusto para trabajar y estudiar”. También se revelaron cambios importantes en algunos adultos, quienes expresaron que a lo largo de los años en la escuela comprendieron que deben tratar a sus hijos mejor. O el caso particular del papá de Víctor, quien nos dió la plática de diabetes y compartió cuánto admira a su hijo que casi no ve y que siempre sonríe ante la vida. Estas últimas comunicaciones le dieron todo el sentido a mi trabajo.

En algunos casos los papás (varones) expresaron que las juntas de adultos los habían intimidado y que por eso habían dejado de asistir. Sobretodo a partir de la primera junta en que hablamos del cuidado de la persona y nos dimos oportunidad de darnos un masaje. Debo aprender a cuidar mucho de no intimidar a nadie que acude a una junta. El precio de la evasión para acompañar el proceso de un niño en la escuela es muy alto. Un padre dejó de asistir. Esa experiencia me enseñó que las juntas deben ser una invitación abierta y respetuosa a cualquier actividad, siempre advirtiendo que el derecho a no participar es perfectamente aceptable. Las últimas juntas tuvieron buena asistencia y se creó un ambiente de trabajo entusiasta que nos da pauta para las futuras juntas.

Pero si las entrevistas permitieron entender cómo actuar en las juntas de padres con más cautela, no sucedió lo mismo para las entrevistas. Es posible que un maestro nunca tenga demasiada cautela en una entrevista. Recordando a Perrenoud en el marco teórico, nos damos cuenta que llegar al mejor diálogo con los

padres de famillia es un ideal parecido a la utopía: inalcanzable, pero motivadora de las acciones. Mantener ese ideal de hacer un verdadero equipo con los padres de un niño, pensando en hacer el mejor esfuerzo por darle armas valiosas para defenderse en la vida y realizar proyectos imaginativos, es una manera de pensar en las entrevistas con los padres. Nunca será demasiado escuchar. Pero lo más importante es lograr que los padres escuchen el clamor de sus hijos después de que logramos traducir estas necesidades para los padres..

4.3. Resultados del monitoreo de la normalización

En el siguiente cuadro presento algunos ejemplos de evaluación cuantitiva. Al comparar estos resultados con la asistencia de los padres y su participación en las entrevistas y en la comunidad, detectamos fallas directamente relacionadas con los problemas en la normalización.

Evaluación cuantitativa de la normalización						
NOMBRE	EDAD	ELA	CON	AD	SOC	TOTAL
Liliana	6	1.00	1.00	1.00	1.00	4.00
Verónica	3	1.00	0.50	0.50	0.50	2.50
Víctor	10	1.00	0.75	0.75	1.00	3.50
David	10	0.25	0.25	0.25	0.25	1.00
José	8	0.50	0.50	0.50	0.50	2.00

Cuadro 4.1: Se muestran los nombres (modificados), la edad (años), el ejercicio del libre albedrío (ELA), la concentración (CON), el autodisciplina (AD) y la socialización (SOC) en una escala entre 0.0 y 1.0.

Los padres de Liliana, quien está completamente normalizada de acuerdo a la tabla, asistieron a todas las juntas y participaron con un alto sentido de compromiso en la comunidad. En contraste, los padres de David, quien no se normalizó, asisitieron a la mitad de las juntas y fueron evasivos en las entrevistas. Verónica ha sido parcialmente normalizada y sus padres apenas empiezan a interesarse y participar en la comunidad. Estos casos son representativos. En general, la mayor parte de los niños cuyos padres se involucran con la escuela tienen una normalización exitosa mientras que aquellos cuyos padres evaden su integración a la comunidad no logran normalizarse, independientemente de su edad y de su nivel académico.

Víctor y José deben estudiarse aparte. Los papás de ambos participan mucho en la comunidad pero ellos tienen necesidades educativas especiales. Sus procesos están relacionados con una historia más larga. Victor está más normalizado pues lleva más años en la escuela y su hermana es ex-alumna entusiasta de la escuela. José, en cambio, lleva menos años y sus hermanos están en otras escuelas.

4.4. Interpretación de resultados

En este ciclo puedo apreciar un grupo de adultos que trabajan por sus intereses coincidiendo con los del proyecto. Los maestros voluntarios que aportaron sus conocimientos y habilidades para fortalecer el aprendizaje participaron de distintas maneras: programa bianaual de computación, clases semanales de barro, inglés y ciencias naturales, taller de globos aerostáticos. Aportaciones ocasionales de canto coral, programas de radio y presentaciones teatrales. Es importante y se puede apreciar en las circulares (anexo A), que se demostró sensibilidad y solidaridad de muchas personas en situaciones de necesidad: donadores de sangre para José, asistencia copiosa al homenaje para la Maestra Carmen. Una comunidad siempre se ve probada en esas circunstancias emergentes. El ambiente en general es de cortesía. Cuánto de esta fortaleza es resultado del trabajo en el proyecto específico, no puedo saberlo. Basta vivir en comunidad, no importa saber si todo es resultado del propio esfuerzo.

La evaluación de normalización sí mejoró. Aún falta trabajo, pero sí se logró hacer más equipo con los padres de familia.

El proyecto buscó soluciones a mi deficiencia en el trabajo de gestión con los adultos. Todavía hace falta explicitar más el proyecto de integración y exigir con más claridad el compromiso para consolidar y estabilizar la población. Debo fortalecer la confianza en que mi oferta educativa es de la mejor calidad y a la vez que depende de todos los adultos alcanzar la integración para beneficio de ellos mismos antes que para los “minusválidos” (para expresarme sin eufemismos).

He visto que un compañero de la licenciatura, el maestro Adrián Beltrán Caballero ha sabido trabajar mucho con padres de familia en la escuela pública. Quizás sea más difícil exigir a quien paga por un servicio, pero aprender a comunicar las cualidades del trabajo en equipo con los padres e integrarlos bien en el trabajo comunitario será crucial para el futuro del proyecto.

En este ciclo escolar quedé como responsable del grupo de Taller II (cuarto, quinto y sexto grados de primaria) con quince niños. El ser coordinadora general del proyecto, estudiante casi pasante de la UPN y maestra frente a grupo me ha

abrumado. Como en el principio de Peters, si hacía algo bien quise hacer todo bien hasta que ya no podía hacer casi nada tan bien. Lo más triste son los resultados con algunos niños del grupo a mi cargo quienes no alcanzan una evaluación alta en la normalización. Sin embargo, el llevar un control de asistencia a las juntas, el exigir esta asistencia, el diálogo con los padres en las entrevistas, nos permitió comprender cuánto faltó de parte de esos padres para hacer mejor equipo con ellos. Bien dice una de las citas en el marco teórico “Nadie es responsable de los padres. Nadie puede evitar que algunos perviertan el conjunto de las relaciones.” Pero si la comunidad está fuerte los padres y maestros permanecerán virtuosos ante las perversiones.

En cuanto a la estabilidad de la matrícula, resultó más estable de lo que las maestras imaginamos. Padres que no se mostraron demasiado entusiastas continuaron en la escuela. El preescolar tiene una perspectiva limitada pero prometedora, y la gestión debe repensar cómo arar para sembrar ese futuro tan necesario. En cuanto al Taller II, donde todavía hay algún cupo para los ciclos venideros, todo parece apuntar a que debo ser más selectiva y estricta para permitir el ingreso de alumnos en los grados superiores de la escuela, manteniendo la conciencia de que quiero crear una comunidad integradora.

Otro problema sería la gestión de la comunidad educativa integradora de las necesidades especiales. La gestión debe ser pertinente y mantener claro cuáles son las necesidades especiales concernientes a la escuela y cuáles no.

A lo largo de estos años empiezo a comprender cuánta responsabilidad es de “ dirección” de la escuela, y qué cosas están fuera del alcance de una institución. Definir el rol del director frente a la comunidad y la horizontalidad de la coordinación para la animación a partir de la integración educativa es otro problema a plantear como objeto de estudio.

Conclusiones

Concluir aparece en el diccionario con diferentes acepciones: acabar; llegar a un resultado; deducir una verdad; tener el final de la manera que se expresa; con un verbo en infinitivo o en gerundio indica que al fin se realiza la acción expresada por el verbo. Algunos sinónimos son: consumar, decidir, determinar, resolver; inferir, colegir; cesar. Los antónimos, iniciar, empezar, principiar. Me encanta recurrir al diccionario, porque enriquece tanto la perspectiva de una palabra. Simplemente pensar en el antónimo, *iniciar*, me recuerda que primero terminé los capítulos y al final escribí la introducción. Acaba uno estos proyectos con el principio. Pero también, como dice una de las acepciones he llegado por fin a un resultado, después de examinar y discutir el asunto. Ahora quiero escribir una conclusión de una manera que exprese más que los agradecimientos y las introducciones, un final donde la acción expresada por el verbo al fin se realiza. Por eso presento un nuevo proyecto, que ya se está realizando en Montessori Nautilus. Cada día se alcanzan nuevos conocimientos al final de meditaciones, deliberaciones, experimentos y razonamientos.

Propuesta de innovación

El nuevo proyecto debe anticiparse a un futuro más lejano, de más largo alcance. El énfasis debe centrarse en el preescolar creando una comunidad que viva la normalización tanto en teoría como en la vida diaria. Los nuevos alumnos deben ser integrados con toda su familia para que permanezcan en la comunidad hasta terminar primaria.

La innovación del proyecto 2005-2006 en cuanto al concepto de normalización fue muy acertada, pues no se puede construir una comunidad Montessoriana sin esas bases. Pero se requiere continuar con la misma tónica aunque no se puede repetir en un ciclo contiguo. Dentro de las limitaciones de un ciclo escolar difícil sí hay resultados que apuntan a la continuidad. Los padres de familia se están

involucrando con los compromisos de la normalización y están haciendo mejor equipo con la escuela. Aún cuando el proyecto para el ciclo 2006-2007 da mayor importancia al aprendizaje en lenguaje, sobretodo con la adquisición del inglés al que por tantos años me opuse, creo que nunca cejaré la persecusión por la normalización a través de los ejercicios de *Vida Práctica*. Las lecciones de *Gracia y cortesía* para llegar hasta el *Juego del Silencio* son una meta que toda la escuela debe comprender y buscar.

Las estrategias que he desarrollado a lo largo de tantos años se han sofisticado con muchas sutilezas. Hace más de veinte años, siendo "guía" en una escuela Montessori igualmente preparé juntas y entrevistas con los padres de familia. Cuando encontré necesidades educativas especiales en ese contexto, también fue necesario un esfuerzo especial en las entrevistas. La innovación más importante en las estrategias que desarrollé en este proyecto es la perspectiva de buscar la normalización al preparar las juntas con los padres y al hablar con ellos en todo momento.

Las juntas que se planearon para este ciclo que concluyó tomaron el tema de la *Vida Práctica* para contrastar con la exigencia académica que muchas veces impide un desarrollo armonioso. La primera junta abordó el tema del autocuidado. No había planeado el juego de darnos un masaje en los hombros unos a otros, pero aprecié que las conversaciones habían tocado temas muy profundos y que podíamos darnos la oportunidad de confiarnos entre todos. Probablemnte fue uno de los mayores errores estratégicos, pues arriesgué la confianza en las juntas para la asistencia de los tímidos. Al final del año un padre de familia confesó que dejó de asistir a las juntas por esa experiencia tan atrevida. El deseo de alcanzar una convivencia de plena confianza hizo tomar riesgos no calculados. El aprendizaje en ese sentido va más hacia emplear estrategias cautelosas en las juntas. Hace muchos años una maestra preparaba juntas donde siempre confrontaba a los padres a ser creativos. Uno quisiera que la comunidad escolar fuera creativa, pero ahora creo que la creatividad en la escuela debe nacer desde los niños y que los padres de familia merecen mucha información y generosidad de parte de la escuela, sin exigencias que los asusten. Es prioritario que los padres se sientan apoyados por la escuela en el trabajo de educar a sus hijos.

La estrategia central en las entrevistas también debe partir de una generosidad del personal de la escuela hacia los padres: disposición para escuchar e información precisa del proceso que se va dando en la escuela. Si la normalización que persigue la escuela es comprendida por los padres y lograda en los niños, el proyecto se consolida.

Crear momentos de diálogo en grupo para las juntas, y en privado para las

entrevistas, es un arte que vamos aprendiendo. Detalles como las anotaciones de los acuerdos, las circulares, los momentos de buen humor, deben estar siempre presentes. Atender hasta la conclusión los conflictos es el desafío más importante. Al final de este ciclo escolar surgieron momentos de confianza en las entrevistas que mostraron la trascendencia de una comunidad escolar.

Pero aún falta mucho trabajo para lograr la normalización en todos los alumnos. El proyecto para el ciclo 2006-2007, al solicitar mayor participación en tiempo real a cada padre ha sido una experiencia sorprendente. Vamos trabajando un aspecto más académico: la adquisición de una segunda lengua. El enfoque es para la emancipación, recordando el marco teórico de dar un lenguaje para la argumentación. Entre más herramientas de expresión verbal tengamos en la comunidad mejor preparados estaremos. Los padres de familia se muestran escépticos en cuanto a su capacidad para aprender inglés. Pero me estoy apoyando en que los niños disfrutan la compañía de sus papás y muestran mayor autocontrol ante su presencia. Muchas mamás dicen que sólo vienen por sus hijos, pero se ve que el acompañamiento nos está permitiendo fortalecer la comunidad, porque tenemos consistentemente tiempo de abordar todo tipo de temas, con el pretexto de aprender inglés. Hemos leído diferentes temas de nuestra biblioteca: la bitácora de Cristóbal Colón, poesía, mitología de la creación, cuentos de susto, reportajes de National Geographic, una novela de curanderas en la Edad Media, historietas, el discurso de Martin Luther King, la historia de un joven creativo y rebelde.

Me imagino ser un lector ajeno a esta tesis. ¿Cómo habría entendido la normalización como contribución social del niño? Edgar Morin menciona una normalización muy diferente y me gustaría confrontar estas perspectivas opuestas:

> El imprinting y la normalización
>
> Al determinismo de los paradigmas y modelos explicativos se asocia el determinismo de las convicciones y creencias que, cuando reinan en una sociedad, imponen a todos y a cada uno la fuerza imperativa de lo sagrado, la fuerza normalizadora del dogma, . . . ideas recibidas sin examen, creencias estúpidas no discutidas, absurdos triunfantes, rechazos de evidencias en nombre de la evidencia . . . conformismos cognitivos e intelectuales . . . todas las determinaciones culturales convergen y se sinergizan para encarcelar al conocimiento en un multideterminismo de imperativos, normas . . .
>
> . . . hay una normalización que elimina lo que ha de discutirse. El imprinting cultural marca los humanos desde su nacimiento, primero

> con el sello de la cultura familiar, luego con el de la escolar, y después con la universidad o en el desempeño profesional.
>
> Así, la selección sociológica y cultural de las ideas raramente obedece a su verdad; o, por el contrario, puede ser implacable con la búsqueda de verdad.[59]

En este discurso la normalización es un concepto parecido al que preocupa a los que proponen la integración educativa. La normalización intolerante de las diferencias especiales por discapacidades no es la explicada en este trabajo. Siempre debe quedar claro que no se trata de encajonar en normas culturales al niño. La "contribución social del niño" es una normalización que primero se descubrió en niños con necesidades especiales y después resultó ser universal. Este concepto podría llamarse de otra manera, pero yo no lo puedo cambiar. Precisamente la integración educativa a la que se compromete la educación del siglo XXI nos llevará a entender la contribución escencial que se conoció desde hace cien años. Con esta contribución lograremos cosas maravillosas si tenemos la humildad para reconocerlas.

Nueva situación (menos) problemática

La perfección sin problemas no existe en la vida real. No sería vida. Pero con otro "cuento" quiero recrear la transformación de la situación problemática inicial después de la realización del proyecto de innovación:

"Había otra vez" esa escuela muy rara. Las mamás y los papás se reunían a platicar con los maestros cada mes. Primero reflexionaron de cómo se cuidaban y se descuidaban, que tanto podían hacer por su propio bienestar. Desde las peores dependencias hasta la confrontación con la muerte fueron abordadas.

Otro día caminaron siguiendo la trayectoria de una órbita celestial para comprender que en la simple marcha hay muchas sutilezas, desde el equilibrio y el ritmo hasta las expresiones del corazón.

Los niños de la escuela bordaron, lavaron, prepararon alimentos para sus papás. Les sirvieron y compartieron el gusto de vivir y convivir.

Esa escuela que había tenido tantos "fracasos" ahora miraba cada uno de éstos como milagros; esta otra vez retomaba cada experiencia con agradecimiento. El

[59] Edgar Morin, *Los siete saberes para la educación del futuro.* UNESCO, Paris, Francia, 1999. p.10. (bajado de internet http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf)

susto y la confusión que una vez tuvo su locuaz directora se convirtieron en confianza por la aventura, aceptación de lo que vendría y firmeza para confrontar lo que tiene que cambiarse con nuestras acciones.

Así, conversando en espacios únicos, las mamás, los maestros y la directora se habían dado cuenta de que profundos sufrimientos ancestrales podían terminar y dar cabida a una alegría verdadera: las víctimas dejaron de serlo para convertirse ya no en victimarios sino en ayudantes comprensivos. Los minusválidos habían descubierto sus grandes potenciales y los desarrollaron. Fueron maestros del trabajo.

Los niños gritaban en recreo como en todos los recreos del mundo, pero también podían guardar silencio después de un día de trabajo feliz. Y ese silencio abría espacios para escucharnos mejor y reflexionar.

Programa de trabajo para el ciclo 2006-2007

Apenas he terminado el ciclo 2005- 2006. Las decisiones son a veces tajantes; un sí o un no que debe estar sustentado en una evaluación confrontada de diversas maneras. Los resultados de normalizaciones fallidas apuntan hacia una propuesta que pretenda corregir este problema para fortalecer la comunidad. ¿Por qué no se alcanzó la normalización ni se entendió a partir de las explicaciones en las juntas de padres?

Con el fin de consolidar la comunidad que se está construyendo en Montessori Nautilus he introducido una actividad nueva: clases de inglés media hora a la semana para cada grupo, pero en presencia de los padres de familia, para que toda la comunidad esté avanzando en un aprendizaje al mismo tiempo. Así cada persona de la comunidad reforzará su autoconfianza en una competencia que exige la vida moderna: el dominio de la lengua franca de la hegemonía. Pero el aprendizaje así expuesto debe ayudar a vivenciar la normalización en cada miembro de la comunidad.

Al hacer la actividad semanal pretendo tener una comunicación consistente y sostenida. Es mejor un poquito con más frecuencia que procurar dar mucho en periodos apartados. Cualquier inasistencia significa una pérdida mayor en el caso de las juntas mensuales. El aprovechar los momentos en que de todas maneras los padres de familia se acercan al inmueble para dejar o recoger a sus hijos, y compartir aprendizajes para reforzar el seguimiento de los acuerdos ha funcionado con otros compañeros de la universidad. Siguiendo su ejemplo espero fortalecerme.

¿Se ha fortalecido la comunidad educativa en Montessori Nautilus? ¿Están

más integrados José y Víctor (mis alumnos con NEE)? El trabajo educativo se parece a los mitos de diferentes culturas: siempre estamos empezando de nuevo. Pero este paso de la acción a la palabra, de trabajar y estudiar, reflexionar para trabajar más y volver a la reflexión acompaña todos los momentos. Esos llenos de dudas y ansias, pero también los momentos de entusiasmo y recapitulación serena.

El trabajo de integrar es estar siempre conscientes al aprender y atender las necesidades educativas especiales a la vez que la comunidad celebra todos los procesos con fluidez. Pero hay piedras en el arroyo y saltos inesperados. Víctor y José tienen amigos en la escuela, pero a menudo es necesario exigirles su mejor esfuerzo a la vez que recordar a los demás que se les tome en cuenta más, que se permita la independencia y se les respeten sus diferencias. También se debe estar alerta a cualquier exclusión voluntaria o inconsciente. Trabajar incluyendo e integrando a todos.

Reflexiones finales

Los maestros sabemos que nuestro trabajo es guiar hacia posibilidades desconocidas, reir mucho y llorar un poco, descubrir sutilezas y guardar los secretos. ¿Qué es, entonces lo que podemos compartir y socializar? Los proyectos que inventamos e intentamos realizar, con todos sus acontecimientos inesperados; lo que hicimos y que resultó otra cosa tan distinta pero quizás maravillosa y original.

La confrontación de paradigmas surge en los encuentros con otros adultos a diferencia de los niños que fluyen casi siempre. Las juntas para padres pueden ser la mejor herramienta de la gestión si se planean con extremo cuidado. Sin embargo, aprendí que es un triunfo convocar a una buena audiencia a todas las juntas. Se hacen con disciplina y cuidado pero de todas maneras hay sorpresas con participaciones prolongadas, interferencias impertinentes, transgresiones a las reglas más elementales. Todos estos problemas se pueden y se deben prevenir. Es menester trabajar muy bien como escuela y mejor aún como adulto que entrevista a un padre de familia confundido.

Inicialmente creí que el problema eran las juntas, finalmente comprendo que las juntas son el postre de un buen trabajo en todos los detalles de una escuela. El trabajo con niños debe ser siempre humilde y venerable hacia ellos, respetuoso y amable hacia los adultos involucrados. El resultado de esta receta puede ser muy inesperado pero siempre estará lleno de cariño y dedicación.

Anexo A

Comunicación con los padres de familia: circulares

Octubre, 2005

¡Amigos en Montessori Nautilus!

Damos una bienvenida formal por escrito a todos los nuevos integrantes de esta comunidad: Isabel y Román apoyándonos en la dirección, niños y niñas nuevos en cada ambiente, papás y mamás que con entusiasmo traen energías que fortalecen este proyecto. Hemos convivido maravillosamente en nuestras juntas de septiembre y octubre. Esperamos que la próxima junta de noviembre sea aún más concurrida y todos puedan disfrutar de la exposición de trabajos del mes. Acostumbramos escribir resúmenes de las juntas, pero cada vez más, comprendemos que las vivencias son difíciles de plasmar en letras. Haremos un intento de compartir un poquito de las primeras dos juntas para los que no pudieron asistir.

Como siempre, en la primera junta se abordó el tema de la *Educación Cósmica* que así acuñara María Montessori después de muchos años de trabajar en diferentes escuelas, primero en Italia, después en España, en Estados Unidos y en la India. Al final de su vida vivía en Holanda y estaba invitada a iniciar una escuela en África. Un siglo después de su primera *Casa de Bambini*, su pedagogía tiene impacto y vigencia a nivel mundial (se han abierto escuelas en Rumania, China y Corea). Es importante despertar una cosmogonía propia en cada niño a partir de la capacidad de asombro y de comprensión de los fenómenos naturales siempre respetando las creencias de cada grupo cultural. En cinco *grandes lecciones* acompañadas de otras lecciones claves impresionistas (una tela negra de 45 me-

tros para el tiempo del planeta, otra línea de la prehistoria, un relato del valor de la escritura) se presentan en las primeras semanas de cada ciclo escolar las historias de la formación del universo *(Fábula del Dios sin manos)*, la evolución de la vida, la aparición de la humanidad, el desarrollo del lenguaje escrito y la historia de los números (que también ven en la historia de la computación en Taller II).

En la segunda junta presentamos el proyecto anual de fomentar el área de *la Vida práctica* (con mayúscula *Vida*, para enfatizarla), desde Casa de Niños hasta Taller II. Queremos acompañar el trayecto propuesto por la SEP a nivel nacional para reforzar el estudio de la Historia de México en la primaria. ¿Cómo vamos a compaginar estos dos proyectos en el plan estratégico de nuestra escuela? Necesitamos que toda la comunidad esté sensibilizada a educar a los niños con un enfoque consensado en las juntas.

Vimos que el área de *la Vida práctica* tiene cuatro aspectos: el cuidado de la persona, el cuidado del ambiente, el análisis y control de movimientos y las relaciones sociales. En una hora y media al mes en que nos reunimos como comunidad alcanzamos a tocar temas profundos para cada aspecto. Conversamos en pequeños grupos acerca de nuestro propio aprendizaje para el autocuidado. Compartimos recetas para la anemia, aprendimos que la supervivencia al cáncer es una enseñanza de amor, que apreciar la vida después de tocar el abismo del alcoholismo es un verdadero don. Cony, mamá de Uriel, en taller I, se comprometió a recibir todas las recetas que nos puedan aportar para conformar un folleto de nuestra comunidad, con guisados sabrosos y nutritivos, recomendaciones para la salud y el bienestar, ejercicios, todo lo que nos pueda servir, compártanoslo.

Norma dió dos presentaciones de los marcos de vestir: el marco de agujetas y el de moños. Aunque actualmente hay muchos sistemas sencillos para abrocharse los zapatos, este aprendizaje desde temprama edad es imprescindible para apoyar la independencia en los niños más pequeños. Todos los mecanismos son presentados con un cuidadoso análisis de las dificultades y haciendo un énfasis en el punto de interés para el niño.

Finalmente comentamos acerca del aprovechamiento del tiempo: muchos niños pasan horas frente al televisor sin nuestra supervisión. Reciben ejemplos de formas de actuación que no son pertinentes a nuestra cultura ni a nuestros propósitos para un futuro mejor. Los adultos debemos estar vigilantes para acompañar a los guardianes del mañana a comprender el trabajo colaborativo.

El domingo después de la junta muchos papás llevaron a sus hijos a la Kermesse de la Ciencia. Susana nos felicitó por conformar una comunidad tan entusiasta. Ahora nos queda seguir profundizando en los temas abordados y aprovechar la semillita de la curiosidad: *arma tu virus, cocinando enzimas, ¿quién es el culpable?,*

números de Fibonachi, magia científica, etc.

Felicitamos a los niños que han presentado conferencias para sus compañeros: Mayra *Anfibios*; Karla y Karime, *Estrellas de mar*; Iñaki y Carlos, *Peces*; Marilú y Paty, *Abejas*; en Taller II otra conferencia de peces y una de *víboras*, Diego, Martín, Arturo, Viridiana, Bogar, Rosita y Nitai.

Agradecemos todo lo que compartimos y el apoyo que nos damos: un masajito relajante, muchas risas, festejos, taquitos, platillos tradicionales, galletas y pan delicioso.

Con cariño,

Graciela.

Noviembre, 2005

¡Mamás, papás, niñas y niños de Montessori Nautilus!

Los talleres de actualización para maestros en este ciclo escolar expresan una conciencia de la urgencia de aprender historia de nuestra comunidad, localidad, región y cultura. Para empezar tenemos que hacer una investigación de nuestra microhistoria, es decir las anécdotas de cada uno de nosotros. Por lo tanto les solicitamos la ayuda para conformar una antología de historias locales de nuestra comunidad, Ya tenemos un abuelito que nos va a dar una plática de las lucha libre en Morelos, necesitamos que compartan de sus vidas y sus vivencias de familia todos.

Igualmente, tenemos que aprovechar las huellas históricas más relevantes y cercanas en nuestra región: el sitio arquelógico de Teopanzolco, el museo regional Cuauhnáhuac, Xochicalco, etc. En breve presentaremos la agenda para estas salidas, ya sea en horario escolar, o en familias.

Este jueves 17 de noviembre realizamos la junta mensual. Abordamos el tema del cuidado del ambiente. Empezamos por el ambiente preparado en Casa de Niños, un ambiente lleno de vida y de armonía para el desarrollo de los niños de tres a seis años de edad. Aqui Alan nos mostró cómo ha aprendido a encender una vela. Cuando él terminó todos celebramos con júbilo el control del fuego, como si cada niño fuera un pequeño Prometeo. Después Colibrí nos presentó como exprime una esponja cuidando siempre el orden de su ambiente. Pasamos después a Taller I donde Mariana nos mostró cómo se lavan los trapitos, Liseth se puso a planchar, Paty, Kenia, Viridiana Rosita y Hillary a lavar pizarras, arreglar flores, a pulir metal, a lavar la mesa, a bordar con lentejuelas. Comentamos cómo estas actividades van involucrando a cada niño en el cuidado del ambiente con retroalimentación para una calidad en los movimientos esmerada. También se mostró que los niños ofrecen atenciones especiales a las visitas llevando una charola con una taza de bebida caliente, sea café o té y atender el gusto del invitado. Los niños se sienten valiosos al ser amables y recibir el agradecimiento genuino.

Después platicamos del cuidado del ambiente en el planeta. Poco a poco vamos logrando tener un ambiente de educación ambiental más fuerte. Susana Ballesteros ya consiguió que se nos conceda ser vigilantes de la lluvia y tendremos un pluviómetro. La composta de este primer trimestre ya llenó una caja y esperamos tener tierra fértil de nuestra escuela para la próxima hortaliza.

En la misma junta fuimos acordando cómo aprovechar nuestros recursos: tenemos una invitación a visitar una casa ecológica en Huitzilac, donde hay tratamiento de aguas grises para el riego, acopio de aguas de lluvia y jardineras de

herbolaria. Esta actividad se progrmará más adelante. El próximo lunes 21 de noviembre el tío de Pacal, Luis Catalán, experto en permacultura, vendrá a presentar actividades para los niños a partir de las ocho de la mañana. Les pedimos que traigan a sus hijos con puntualidad y la actividad no tenga interrupciones. El martes 22 estamos invitados a ver una presentación de mamíferos en la UAEM. También estamos haciendo gestiones para que el director de Investigacionees Biológicas nos ayude a realizar un cultivo de hongos. También vamos a recoger mañana viernes 18 las mazorcas para las semillas de maíz. Esta es la última fase de cosecha de la hortaliza realizada el ciclo escolar pasado.

El próximo jueves 24 a las dos de la tarde, la hermana de Luciana, Sofía, quien ha sido delegada de Morelos en los Congresos de Cuidado del Ambiente, dará una plática para todos los adultos. El tema es importante para apoyar la verdadera acción a favor de la ecología: optimizando la eficiencia en la separación de los desechos. Después de su plática tendremos una convivencia donde los FABIMARES nos darán un concierto de música para alegrarnos. Separen dos horitas de su mediodía para enriquecer nuestro espíritu.

Entendemos que algunos de ustedes no pudieron asistir a esta junta por diversas causas, por ello hemos elaborado al vapor esta circular. Permaneceremos con la comunicación abierta y prestos a escuchar todas sus demandas.

Con cariño,

Graciela.

Diciembre, 2005

Queridos papás, estimadas mamás:

El tiempo ha tanscurrido mientras todos trabajamos arduamente y el fin del año 2005 se acerca. Esta semana queremos realizar varias actividades en las que esperamos participen todos:

El jueves 15 de diciembre a partir de las 17:30 horas queremos hacer nuestra convivencia con fogata, ponche y música. Pueden traer un platillo para compartir.

El viernes 16 de diciembre están invitados a partir de las 12:30 horas a conocer una selección de libros de nuestra biblioteca. Será una feria de libros para animar el valor del tiempo de leer en familia para regalarnos ese “oro” (lo que vale el tiempo de buena lectura). Estamos organizando la bilbioteca y con ayuda de algunos de ustedes esperamos poder impulsar más ferias con lecturas en voz alta y descubrimientos periódicamente.

El mismo viernes 16 de diciembre estamos invitados a las 17 horas (cinco de la tarde) a la Casa de la Ciencia de la UAEM en Av.Morelos, a una Posada Científica en la que se presentará el libro *Cuentos, cantos y sabores* publicado por el Instituto de Tecnología del Agua y se regalarán ejemplares del mismo. Esperamos que todos puedan llevar a sus hijos.

El lunes 19, el martes 20 y el miércoles 21 de diciembre están destinados a entrevistas de papás y mamás con las guías, porfavor concierten sus citas a la hora que más les convenga. En estos días no habrá clases con los niños.

El regreso a clases en 2006 será el lunes 9 de enero como está marcado en el calendario oficial de la SEP.

Felices Pascuas y nuestros mejores deseos para el año Nuevo.

Sinceramente,

Román, Isabel, Norma, Lulú, Marlene y Graciela.

Enero, 2006

¡Nuestros mejores deseos para un feliz 2006!

Damos la bienvenida a Cecilia y Estefanía en nuestro equipo de docentes. Cecilia apoyará en taller II. Tiene experiencia como asistente en diferentes escuelas Montessori en Cuernavaca. Realizó un curso para tal función con maestras de la AMI. Inmediatamente se han notado cambios positivos con sus aportaciones al cuidado del ambiente y en ayuda a los niños.

Estefanía fue maestra en la escuela hace tres años, y ahora tenemos la fortuna de contar con su apoyo en clases dos veces a la semana.

También damos la bienvenida a Mateo que se ha incorporado en Casa de Niños. Su papá, Galo, también impartirá una clase de actividades plásticas y música en su grupo y en Taller I.

En las últimas juntas de papás, mamás y guías hemos estado revisando los diferentes aspectos de *"la Vida Práctica"*, quizás el área más importante en la educación Montessoriana.

María Montessori siempre hizo mucho énfasis en que la palabra importante era *Vida* más que *Práctica* aún cuando es muy verdadero el refrán que versa "la práctica hace al maestro". Ésta abarca *"el cuidado de la persona"*, que discutimos en la junta de octubre, *"el cuidado del ambiente"*, que empezamos a trabajar en noviembre y del cual surgieron muchas actividades interesantes, y *"el análisis y control de movimientos y las relaciones sociales"* que todavía debemos revisar y reflexionar en comunidad.

Para este mes de enero nos corresponde estudiar las relaciones sociales y queremos darles algunas lecturas en torno al tema, tanto de anécdotas de las relaciones que surgen cotidianamente en la escuela, como escritos de especialistas de la educación que han investigado recientemente cómo favorecer una socialización más productiva, justa y armoniosa.

La socialización contempla el dar la debida importancia a las historias que se van desarrollando en una comunidad. Nuestra escuela tiene más de doce años de creada. Han habido muchas personas que ya no están en la escuela y que han contribuído con su talento y su trabajo a procurar una educación que sea esperanzadora para nuestro futuro. Una de estas personas es la Profra. Carmen Godínez Moyo, quien fue la directora técnica de la primaria desde 1993. La escuela contaba solamente con nueve alumnos y yo iba y venía al IEBEM sin éxito en mis esfuerzos. Una tarde llegó Carmen con su eterna sonrisa y su presencia catrina y elegante. Se acababa de jubilar aún joven porque le daba a la palabra "jubilarse" el júbilo de la vida. Accedió a apoyarme con su experiencia como directora.

Una semana después ya teníamos la clave para nuestra escuela. Después de dirigir escuelas con ochocientos niños igualmente se preocupó por los nueve que fundaron nuestra escuela. Así, logró que los niños visitaran otras escuelas públicas y apreciaran las diferencias y los privilegios que tenían.

Inmediatamente que se integró a nuestra escuela, abrazó la filosofía Montessori y con especial interés asistió a los Congresos de la Asociación Montessori Mexicana en La Trinidad, Mérida y Cancún. Siempre nos compartió sus experiencias y conocimientos, tanto en lo que iba aprendiendo de Montessori como de su basta experiencia en educación. Fue asesora puntual y cumplida en los talleres de actualización. Jugando cachibol con maestros jubilados promovió un espíritu deportivo animado y disciplinado. Su equipo obtuvo el segundo lugar a nivel nacional. Llegó a ser campeona estatal de trote en 1500 metros y todavía después de tener cáncer obtuvo el segundo lugar en 1200 metros en abril pasado. Carmen siempre ha sido un gran ejemplo de tenacidad y entusiasmo en su deseo de superación. Como autoridad educativa en la escuela nos asesoró con sabiduría, cuidando siempre nuestro buen nombre y la calidad de la educación. Participó en los talleres internos de la escuela demostrando que en todas las edades podemos seguir aprendiendo y enseñando: nos compartió sus limitaciones y nos demostró que se pueden superar.

El año pasado se jubiló después de cuarenta años de servicio en educación. Hoy se encuentra enferma de cáncer. Siempre que la he visitado en este camino de enfermedad ha sido para mí un ejemplo de fortaleza y amor por la vida. Su trayectoria como maestra dedicada y comprometida nos deja mucha enseñanza.

Ahora que se ha jubilado de nuestra escuela queremos agradecerle toda la vida que le brindó. Hemos programado un homenaje para Carmen el próximo viernes 27 de enero a las 17 horas. Aunque ella está muy delicada y no podrá asistir, vendrá en su representación su prima y amiga de toda la vida quien también fue directora en esta Zona Escolar. Esperamos que todos nos acompañen en esta ceremonia tan importante para nuestra historia. El programa será apto para los niños también. Sinceramente,

Graciela.

Febrero, 2006

¡Muy queridos niños y niñas, papás y mamás!

Gracias por acompañarnos a rendir homenaje a nuestra querida directora y amiga la Maestra Carmen Godínez Moyo. Entre música y expresiones de cariño y esperanza recordamos y compartimos momentos intensos. Es difícil enfrentar situaciones dolorosas como la enfermedad que desgasta y nos rinde al destino, pero con la fuerza de Carmen, con su alegría y eterna sonrisa pudimos reflexionar y responder igual que ella.

Prometimos entregarles algunas lecturas para profundizar en el tema de la educación para las relaciones sociales. Ya hice una traducción de un artículo que considero muy interesante. Espero poder discutirlo con ustedes. También hemos compartido algunas anécdotas divertidas relacionadas con *Gracia y cortesía* que estamos redactando para ustedes.

En la *Casa de los Niños* se brindan herramientas para el desarrollo en sociedad a partir de aprender a cuidar la propia persona y hacerse independiente; pasando por amar el ambiente y cuidarlo. Pero diariamente los niños también experimentan un juego puro con su movimiento al *Caminar sobre la línea.* Ésta línea es una elipse sobre la cual ejecutan algunos ejercicios de equilibrio, ritmo o expresión corporal simplemente caminando.

Volvamos a la elipse. Recordemos que Copérnico nos dio una lección de humildad al demostrar que la Tierra al igual que los otros planetas giraban alrededor del sol y no como se creía en la Edad Media que el sol “caminaba” alrededor de la Tierra como centro del Universo. Más tarde Kepler descifró las órbitas de los planetas no en círculos sino en elipses. Dibujar elipses es una lección que aprenden los niños de taller II: se elige la longitud del eje mayor y en el punto medio se decide que tan excéntrica se desea la elipse para localizar los focos sobre el eje mayor. Todos los puntos de la elipse se encuentran a la misma suma de las distancias a ambos focos. En su servicio social, los niños mayores van comprendiendo que sus conocimientos tienen aplicaciones indirectas para el desarrollo de sus compañeros menores. El servicio social tiene uno de los sentidos más importantes para la educación en nuestra escuela.

Una vez que un niño o cualquier persona ha hecho alguna conciencia de su movimiento es mucho más capaz de ser amable y cortés. Una persona que tiene el poder de autocontrol disfruta más las relaciones sociales. Por eso es tan importante ayudar a nuestros hijos a entender cotidianamente las lecciones de *Gracia y cortesía*. Éstas pueden ser tan sencillas como dar un paso atrás para dejar pasar, o tan complicadas como preparar una ofrenda. Mi cuñada Olga Dantus ha sido

maestra de maestras desde hace más de veinte años. Hace unos meses fue a supervisar a una maestra en la Sierra Tarahumara. Una niña le ofreció un café. Dos horas después la invitó a pasar a la cocina. Allí estaba un servicio completo para Olga: una mesita con mantel y arreglo floral, una taza de café aromático y un plato con galletitas. ¡Las galletitas estaban recién horneadas con mantequilla elaborada también por la misma niña!

En nuestra escuela los niños disfrutan de ofrecer un té a las maestras y llevárselos en una charolita hasta su lugar. Las lecciones de *Gracia y cortesía* también abarcan una práctica de interpretación de pedir disculpas, explicar lo que nos molesta, hablar fuerte y claro, cerrar una puerta en silencio o limpiarse los zapatos antes de entrar en un lugar recién aseado. Pensar en las lecciones que podemos dar a nuestros hijos en casa es un ejercicio maravilloso. Las lecciones nunca deben ser amonestaciones, sino juegos amenos en consenso social. Es como "vamos a ponernos de acuerdo en la manera en que queremos hacer esto todos nosotros." Los niños más pequeños, muy sensibles a aprender por imitación, deben recibir una lección clara y sencilla. En primaria la sofisticación del teatro nos abre nuevas posibilidades.

Por último quiero recordarles la invitación de los talleres generales de actualización para todos los maestros de México: reforzar nuestra historia. Empecemos por escribir nuestro cuaderno de la historia familiar. Por ejemplo, recientemente he tenido la fortuna de rescatar historias increíbles de la participación de mis abuelos en la Revolución Mexicana: a mi abuelo materno lo iba a fusilar Victoriano Huerta por llamarlo "asesino" en su revista, pero le perdonó la vida por una deuda con mi bisabuelo Pedro Galván, quien fuera gobernador interino en Colima; encontré una carta de Emiliano Zapata mencionando a mi bisabuelo paterno, Alfredo Quesnel, como digno de toda su confianza; mi tío abuelo, Carlos Carranza, escribió una carta a sus padres la cual siempre leo a los alumnos de Taller II donde menciona cómo escoltó a Madero justo antes de la Decena Trágica. Las historias en nuestras familias nos arraigan a nuestros principios por defender una sociedad respetuosa y en armonía.

Para la junta de febrero/marzo abordaremos un nuevo tema: el estudio de las Ciencias Naturales, desde los tres años de edad hasta la conclusión de la primaria. Habrá presentaciones muy interesantes. Aparten la fecha del jueves 2 de marzo a las seis de la tarde. Los niños que deseen asistir deberán atender las presentaciones con todos los adultos.

Sinceramente, Graciela

Abril, 2006

Queridas mamás y estimados papás de nuestra comunidad:

Es ante las adversidades cuando tenemos que aprovechar la oportunidad de estar unidos y apoyarnos. En la semana de pascua José de Taller I, enfermó de pulmonía y ha estado internado en el Hospital del Niño Morelense ya diez días. Muchos hemos podido visitarlo o platicar un poco con su mamá Angelina. Mañana viernes entrará a quirófano para quitar una parte infectada de la pleura. Esta tarde fue visto de buen ánimo almorzando con apetito y hablando con más claridad. Todos estaremos pensando en él para su pronta recuperación.

Queremos hacer patente la respuesta cariñosa y atenta de toda nuestra comunidad en apoyo a José. En especial agradecemos a Mere, papá de Martín y Fabiola, quien acudió inmediatamente a donar sangre para cumplir con la cuota que el hospital solicita para José. Otras personas ya se han ofrecido y lo agradecemos muchísimo. Si sabemos que es necesario les haremos saber.

El próximo jueves cuatro de mayo realizaremos una junta muy especial: ante la inminente conclusión del ciclo y con tantos días feriados en el mes de mayo les pedimos a todos su cooperación para hacer equipo por bien de los niños.

La pedagogía científica de María Montessori invita a todos los adultos a ser observadores respetuosos y conscientes ante la actividad espontánea y creativa de los niños más pequeños. Es por ello que, con el fin de invitarlos a observar nuestro trabajo para profundizar en el desarrollo de sus hijos realizaremos varios ejercicios que nos preparen para ser mejores observadores. Como todos saben, el primero y cinco de mayo se conmemoran fechas muy importantes que por disposición oficial son descanso obligatorio. El primero de mayo conmemoramos “El día del trabajo” en el cual celebramos la lucha de los trabajadores del mundo por tener una vida digna. El cinco de mayo se conmemora una batalla victoriosa por la defensa de la soberanía mexicana ante tropas invasoras en 1862. La semana próxima es por lo tanto de tres días hábiles. Es muy necesario que todos cooperen para retomar un ritmo de trabajo consistente. A todos los adultos les pedimos cumplan con una tarea muy importante para llevar realizada y escrita a la junta del jueves: observar las manos de sus hijos cuando realizan una actividad interesante. Les pedimos que en su observación escrita anoten en el encabezado la fecha, la hora, el clima y su estado de ánimo. Este escrito será compartido a voluntad, así que no se sientan intimidados porque lo tengan que entregar para ser juzgado por nadie. Solamente es un paso preliminar para que aprendamos a observar sin prejuicios, con atención y aportando una verdadera ayuda a la vida de los niños. Las personas que asistan a esta junta tendrán derecho de asistir a observar a sus hijos trabajando antes de la

entrevista de fin de ciclo.

Esperamos que todos asistan.

Con cariño, Román, Cecilia, Estefanía, Isabel, Marlene, Norma, Lulú y Graciela.

Final, 2006

Queridas mamás y estimados papás de nuestra comunidad:

Es mi deber notificarles que nuestra querida Guía de Casa de Niños Norma Santamaría Díaz de León no continuará trabajando con nosotros el ciclo próximo. Esta situación obedece a causas de fuerza mayor en la estructura del proyecto. Estamos agradecidícimos por su trabajo en estos cinco años de Montessori Nautilus en que iniciamos la Casa de los Niños. Todos los padres de los niños de este grupo reconocen los maravillosos avances que han tenido sus hijos bajo su guía. Norma ha expresado su cariñoso vínculo con cada uno y siempre estará pendiente de su crecimiento. ¡Gracias Norma!

Asi mismo agradecemos a Cecilia su valioso apoyo como asistente de taller II desde diciembre de 2005. Les deseamos suerte en sus futuros trabajos.

Para el ciclo escolar próximo implementaremos un curso de fonética del inglés para que toda la comunidad, niños, padres y maestros tengamos claro el código de la ortografía y la pronunciación del inglés. Este curso requiere unas copias de un libro de Rudolph Flesch, un educador austriaco de mediados del siglo pasado: *Why Johnny Can't Read? (¿Porqué no puede leer Juanito?)* Anexo una copia de una traducción de una carta que él dedicó a padres y maestros para que comprendan los fundamentos pedagógicos del curso.

La primera reunión para organizar el trabajo del ciclo próximo será el jueves 17 de agosto a las 18:30 horas. Les agradeceremos asistan sin los niños. El retorno al trabajo escolar será el lunes 21 de agosto. ¡Disfruten sus vacaciones!

Con cariño,

Graciela.

Traducción libre de un fragmento del último capítulo del libro de Flesch: *Una carta a la maestra de Juanito*

Muchos educadores han argumentado docenas de veces que *el método por palabras* para enseñar a leer se basa en la psicología Gestalt. Esta afirmación es completamente equivocada. Este método es una de las aplicaciones más puras de la psicología del reflejo condicionado que se han inventado.

Los psicólogos Gestalt nos advierten que no aprendemos por pedacitos, sino aprendiendo de repente la estructura total de una cosa. Un rostro, por ejemplo, o una melodía, la vemos o la escuchamos como un todo, no rasgo por rasgo ni nota por nota. Aprender, para un psicólogo Gestalt, no es un problema de memorización de diferentes elementos de lo que se va a aprender, más bien, de captar la totalidad de una sola vez.

Estos "expertos del *método por palabras*" de la lectura siempre dicen que se refieren a esto: "No enseñemos al niño una letra tras otra, enseñémosle toda la palabra. Eso es psicología Gestalt."

Si le preguntaras a un verdadero psicólogo Gestalt cómo desarrollar un método para enseñar a leer, surgiría de su laboratorio con la fonética (*phonics* es el término que designa al método de enseñar lectoescritura con fonética *phonetics*.) En este sistema de enseñanza lo único que cuenta es la estructura, cómo se construye algo, la manera única y particular en que las partes hacen el todo. De tal manera que si le quieres enseñar a un niño a leer la palabra *chicken* usando un acercamiento de psicología Gestalt intentarías enseñar a "ver" en una sola mirada que la *c* y la *h* van juntas, formando una *ch*, que la *ck* también son un combinación de dos letras, que la *i* seguida de ck hace que esta i se pronuncie como una vocal corta en inglés y que la *en* se trata solamente de una finalización sin acento. Definitivamente *no* intentarías que el niño se tragara la palabra *chicken* como un todo en un solo bocado, por decir así, sin ayudarle a entender cómo esta construída.

La clave para la Gestalt está en el momento repentino de introspección, el rayo, el click, la experiencia psicológica cuando todo se acomoda en su lugar. Un niño que ha aprendido fonética aprende a leer *chicken* de esa manera. También leerá *elephant, hippopotamus, internationalism* y todas las palabras del inglés. Se encuentra con la palabra por primera vez, revisa en su mente sus conocimientos de sonidos y letras y algo se relaciona y le da el significado. Ya ha aprendido a leer otra palabra.

Quisiera que los educadores fueran francos acerca de esto y admitieran que el *método por palabras* es una simple aplicación del método de reflejo condicionado. Volvemos directamente a Pavlov y sus perros salivando. Pavlov tocaba una

campana frente al perro cada vez que le mostraba carne, y el perro salivaba cada vez que veía la carne. De esa manera, el perro se acostumbró a salivar cada vez que escuchaba la campana. Aún cuando no recibiría comida, el perro salivaba en vano. Pavlov le había dado un reflejo condicionado, inútil, antinatural y totalmente desprovisto de significado.

No pasó mucho tiempo antes de que los psicólogos se dieran cuenta que el descubrimiento de Pavlov servía para entrenar seres humanos.

Me resulta claro que es un hecho que el método de enseňar a leer por palabras consiste escencialmente en tratar a los niños como si fueran perros. No es un método de enseñanza, es un método de entrenamiento. Es la manera más inhumana y estúpida de forzar algo en una mente infantil.

Los psicólogos Gestalt no tratan a los animales de esa manera. Al contrario, son famosos por sus experimentos en los cuales enseñaron a los chimpancés a alcanzar sus plátanos con palos. En lugar de entrenar humanos como si fueran animales, proceden asumiendo lo opuesto, que puedes enseñar a los animales a pensar como si fueran humanos. Los psicólogos Gestalt son humanistas, los que aplican el reflejo condicionado, son autoritarios.

Anexo B

Manual operativo

PROGRAMA DE LA PRIMARIA MONTESSORI:

La primaria Montessori es una construcción que da continuidad a la experiencia en la Casa de los Niños. Los materiales son medios para un fin: Evocar la imaginación, apoyar la abstracción y generar una visión universal de la tarea y los propósitos del ser humano, cuando ha desarrollado su potencial. El niño trabaja con un sistema filosófico parecido a la mayéutica de Socrates: haciendo preguntas acerca del Universo y de la naturaleza de la vida y los pueblos (afinidades y diferencias). De hecho, los estudios interdisciplinarios combinan geología, antropología e historia natural con ecología. El ambiente preparado refleja una nueva etapa de desarrollo que ofrece integración continua del lenguaje con las artes, la ciencia, la geografía y la historia evocando la imaginación natural y la abstracción.

En el ambiente preparado del taller se propone:

Presentar el conocimiento como parte de una narrativa a gran escala revelando el origen de la tierra, la vida, las comunidades humanas y la historia moderna, siempre en un contexto de integración y completud de la vida.

La presentación de un lenguaje científico formal de zoología, botánica, antropología, geografía, geología, etc. , exponiendo al niño a información precisa y organizada siempre respetando sus intereses y su inteligencia.

El uso de líneas de tiempo, pinturas, cartelones y otros apoyos visuales que proveen de una comprensión de los principios de cada disciplina.

Una currícula de matemáticas presentada con material concreto que revela la correlación de la aritmética, la geometría y el álgebra. Esta currícula reconoce la necesidad del Niño de experimentar y repetir en varios niveles iendo de lo concreto al símbolo y a la abstracción. El énfasis está en que la fórmula y las

reglas son descubiertas después de la experiencia y no son un punto de partida.

Hacer énfasis en la creación literaria, en la elaboración de textos para la exposición clara de temas interesantes, la interpretación de la literatura, la investigación con recursos primarios, el análisis de las oraciones y la gramática, la ortografía fundamentada en un estudio de su utilidad y de la comprensión etimológica y la expresión oral para compartir investigaciones y hacer producciones dramáticas.

Presentar las cinco grandes lecciones. Son narraciones correlacionadas que nos dan un panorama de inspiración organizada e integrada. Abarcan la historia del Universo desde la Teoría del Big Bang; el orígen del sistema solar y de la Tierra; las primeras formas de vida y el momento en que emergen las culturas de la humanidad y la civilización. Apoyándose en cartelones impresionistas y líneas de tiempo, el estudio detallado posterior relacionado con las grandes lecciones lleva al niño a un asombro y respeto por la totalidad del conocimiento.

Hacer énfasis en una investigación abierta generada por los estudiantes y guiada por el maestro, quien los alienta a maravillarse, a realizar más investigaciones, a experimentar, a desarrollar conocimiento, a hacer observaciones, a demostrar sus habilidades. Este estudio a fondo utiliza recursos primarios (entrevistas, observaciones, experiencias) y secundarios (libros de texto, cuadernos de trabajo) siempre utilizados como materiales de referencia y no como trabajo obligatorio.

Salir a participar con y de los recursos de la comunidad más alla de la escuela.

Integrar los estudios no sólo en términos de la materia, sino de un aprendizaje moral, que resultan en un aprecio y respeto por la vida, una creencia fundamental en el progreso, la contribución del individuo, la universalidad de la condición humana y el significado de la Justicia verdadera.

Procedimientos con problemas de disciplina

El niño indisciplinado se disciplinará en compañia de otros, no siendo acusado de ser grosero o travieso. Si se maneja adecuadamente, la disciplina es una experiencia de aprendizaje, nunca una experiencia de castigos.

Nuestro acercamiento debe ser el de guiar al niño a la autodisciplina. Debemos evitar respuestas y reacciones ante los problemas de conducta, confrontando la necesidad de un cambio efectivo hacia una conducta positiva a través de lecciones cuidadosamente planeadas y una enseñanza inspirada. Recordemos las lecciones en la Casa de los Niños de Gracia y Cortesía. Son actuaciones cuidadosamente analizadas en las que se propone una convención consensada para un funcionamiento armonioso.

“Permitir que un niño haga lo que quiera cuando no ha desarrollado ningún poder de autocontrol es una traición a la idea de la libertad.”

En la escuela Montessori la opinión del niño es respetada y siempre se le pide que comparta su punto de vista. Los niños quieren seguir las reglas cuando están bien definidas con claridad e invitan a la conducta responsable. Entonces aceptarán de buena gana las consecuencias de violar una regla si asumieron honestamente la responsabilidad de su conducta.

Si un niño se siente ofendido o maltratado en sus derechos, debe reportar su problema al adulto más cercano, en lugar de reaccionar y golpear o contestar en venganza (devolverla). Por lo tanto el adulto siempre debe dedicar el tiempo y la escucha necesaria a toda la problemática que se plantea desde una queja. A veces la queja puede ser una emergencia y habrá que tomar las providencias para atenderla sin abandonar lo que se hacía. En muchas ocasiones se puede acordar que la queja será atendida en el momento que sea posible.

La disciplina debe partir de la autodisciplina como un proceso que va desarrollándose con la madurez de cada nño. Los límites son un regalo de amor para la libertad entendida como el desarrollo de la personalidad única de cada individuo en un ambiente preparado adecuado a las necesidades específicas de cada etapa. El papel del adulto es de guardián de este ambiente. Da la llave al uso del material de desarrollo, mostrando la técnica, redirigiendo las acciones perturbadoras, vinculando a la niña o al niño con acciones comprometidas, estableciendo una relación de almas.

Gradualmente, el niño se hace independiente y tiene confianza en su habilidad para responder a los retos. El adulto ofrece la libre elección en el ambiente preparado limitándola de acuerdo al desarrollo del niño. Cuando el niño está listo para trabajar con fuego, puede elegir hacerlo; antes no. Con absoluto rigor no se permitirá ninguna acción dañina o peligrosa.

En resumen, los cinco límites que el adulto debe resguardar en el ambiente que prepara son:

1. El interés colectivo es prioritario. Vivimos en comunidad y nuestra libertad está limitada al respeto por la libertad de el otro.

2. El conocimiento precede a la elección. Solamente se puede ejercer la libre elección cuando se conoce entre lo que se está eligiendo. Nadie puede tomar un material cuyo manejo desconoce.

3. Siempre se debe dar el uso correcto al material de desarrollo. Por ejemplo, no se utililzará el material para la raíz cúbica para hacer puentes.

4. En el ambiente se introducen materiales que están comprobados en su operatividad como materiales de desarrollo. Promueven la concentración y permiten el trabajo independiente una vez comprendida la técnica a través de una presentación. Solamente habrá un ejemplar de cada material y tendrá un lugar específico de donde se toma libremente. Una vez que un niño lo lleva a su mesa, lo puede usar por tiempo indefinido y nadie se lo puede "pedir prestado". Una vez devuelto a su lugar, vuelve a estar a disposición del que lo quiera tomar. Cuando alguien toma un trabajo, solamente puede tener un trabajo a su disposición.

5. El adulto presentará con presición y exactitud en todos sus movimientos. "Predicará con el ejemplo."

COMUNICACIÓN CON LOS PADRES

Es parte escencial del trabajo de las guías. Todas las guías deben participar en las comunicaciones escritas a los padres: Boletines educativos, lecturas semanales, minutas de juntas. Se deben archivar todas estas comunicaciones en la coordinación general.

La comunicación con los padres se da en todo momento que un miembro del personal de la escuela habla con un padre, ya sea por teléfono, casualmente o en una entrevista concertada. Nuestra responsabilidad es hacer sentir a los padres bienvenidos y participantes de la escuela. Es importante aprovechar estas oportunidades para ayudar a los padres a entender el método y lo que sucede en un ambiente preparado. Si un encuentro casual toca temas que sugieren una cita para una entrevista formal se debe concertar amablemente.

Debemos estar conscientes que cuando un padre se acerca existe una gran gama de emociones posibles. Es importante establecer un clima de igualdad, de mutua dependencia en relación a que ambos queremos ayudar a sus hijos, para que así nos tomemos esta relación con seriedad.

Al hablar con padres personalmente, la guía debe enfocarse al niño individual y no a las necesidades del grupo.

Los propósitos de las entrevistas deben quedar claros a los padres desde el principio de éstas, con un plan preparado con anticipación .

En las entrevistas debemos escuchar a los padres "con el corazón y con la cabeza".

Debemos estar preparados para tomar acuerdos y proponerlos sin dudar; escuchar sus desacuerdos y buscar su apoyo en nuestras convicciones y recomendaciones.

Debemos evitar generalizaciones y juicios, dando ejemplos específicos y cuidando no etiquetar conductas.

Antes de concluir una entrevista se debe preparar una recapitulación de lo discutido y las decisiones que se tomaron, entregar a los padres un resumen escrito y ofrecer un canal de comunicación para cualquier aclaración.

No es recomendable hablar con los padres cuando tenemos que atender al grupo y la supervisión de todos los niños es prioritaria. Se debe tener clara esta consigna para todo el personal de la escuela y si un padre insiste, se le debe informar con cortesía y firmeza que estas conversaciones se pueden hacer con una cita. En estas situaciones y en todo momento es importante mantenerse informado de las preocupaciones de los padres en una agenda diaria en la coordinación.

Compromisos de tiempo de las guías

Entrevistas individuales semanales con la coordinación. Juntas de guías de toda la escuela, al menos una mensual. Festejos. Responsabilidades comunitarias. Supervisión en el jardín. Entrevistas con los padres. Días de preparación del ambiente. Jornadas pedagógicas. Taller de psicomotricidad. Este tiempo se acordará en grupo.

Código ético

- Discresión:

  Toda la información de conversaciones, problemas de organización , archivos, entrevistas, etc., deben ser manejados para beneficiar al niño y como estrictamente confidenciales.

- Respeto:

  - Ser positivo, optimista y cooperador.
  - Impulsar siempre la independencia.
  - Reconocer la unicidad de cada individuo.
  - Confiar en el trabajo de cada niño, encontrar la actividad adecuada, observarlo y escuchar para seguirlo y acompañarlo.
  - Evitar el orgullo y el enojo.
  - Abstenerse de hablar negativamente de un niño; no usar sarcasmo, no bromear.

- Cuidarse de reaccionar sin control ante la mala conducta. No dar implicaciones de premio o castigo.
- Estar siempre sensibles al deseo del niño de ser tocado o contenido.
- Al dar presentaciones se debe atender el nivel de interés del niño para detenerse antes de que el niño se canse. Las instrucciones siempre deben ser directas y precisas.
- Cuando hables con un niño, ponte a su altura y míralo a los ojos.

- Preparación del ambiente:
  - Incluye desarrollar un programa completo, cuidar a los animales, las plantas y el material. Hacer cambios estimulantes.
- Educación de los padres:
  - Hablar de los principios de la escuela reconociendo el papel de los padres como los primeros educadores.
  - Tener información accesible de cada niño y de todas las actividades generales del grupo y de la escuela.
- Relaciones con todo el personal:
  - Trabajar y socializar en cooperación, no hacer juicios, demostrar respeto y confianza, comunicar lo más posible en las juntas, celebrar las fiestas programadas, apoyar los proyectos de la escuela. Ignorar los comentarios negativos, los chismes o cualquier conducta perjudicial.
- Superación personal:
  - Incluye mantenerse al día en nuestras habilidades, participar en seminarios y talleres, conocer los nuevos desarrollos educativos y estar abiertos a mejorar técnicas y mantener el ambiente preparado dinámico y estimulante.

- Resolución de problemas:
    - Se deben discutir los problemas con la persona que puede hacer el cambio necesario o buscar las razones por las que no se puede hacer el cambio. Una persona que habla con asertividad habla con claridad, directamente, sin apologías acerca de sus sentimientos y expectativas. Hace las críticas descriptivamente, sin emitir juicios, con tenacidad ante la resistencia, con una visión clara. Escucha los otros puntos de vista, hace negociaciones y se compromente.
- Conducta profesional:
    - Mantener los asuntos privados fuera del trabajo, cumplir con todos los acuerdos de obligaciones laborales. Ser sensible a las necesidades individuales de cada niño y de sus colegas dirigiendo los intereses a quien corresponda, apoyando las responsabilidades del proyecto educativo.

Anexo C

Reencuentro con el proceso de normalización[60]

Normalización

Muchos educadores conceden la mayor importancia de su trabajo a la mera transmisión de conocimento y al desarrollo de habilidades. La educación es mucho más que esto. "...el fenómeno de la normalización es el resultado más importante del trabajo educativo" [María Montessori, La Mente Absorbente].

Definamos términos. *Normalización* es un término técnico del campo de la antropología. Significa convertirse en un miembro contribuyente a la sociedad, un ser que puede hacer aportaciones. En la educación Montessori se adoptó el término de normalización para denotar un proceso que la Dra. Montessori señaló entre los niños de San Lorenzo, Roma. De hecho, observó dos procesos. Uno, el proceso de normalización, que ocurre cuando el desarrollo se realiza normalmente y aparecen simultáneamente sus cuatro características: amor por el trabajo, concentración, autodisciplina y sociabilidad.

Al otro proceso que distinguió lo catalogó dentro de las *desviaciones en el desarrollo*. ¿Acaso no nos asustamos al escuchar la palabra *desviación*, o la mención de un niño *desviado*? No debemos hacerlo, pensemos mejor en un rodeo mientras recorremos un camino. Las desviaciones son resultado de obstáculos que se presentan en un proceso. Se manifiestan en una gran gama de caraterísticas que podemos agrupar en dos categorías. Las primeras son aquellas que molestan

[60]Traducción libre de: Rita Schaefer Zener *Revisiting the Process of Normalization*, The NAMTA Journal, **24** No. 1, 86-105 (1999) por Graciela Quesnel. Traducido e incluído en el presente trabajo con permiso expreso de la autora.

a quienes cuidan a los niños y necesitan un correctivo: los caprichos, el desorden, la tendencia a la violencia, los berrinches, la desobediencia reincidente, y/o la posesividad. Las segundas son menos objetables y hasta son aceptables por algunos adultos: la pasividad, la timidez, la pereza, el esperar a ser entretenido, la dificultad para poner atención o para concentrarse, el aferrarse a un adulto y/o el tener fantasías extravagantes.

Tres niveles de la normalización

La Doctora Montessori escribe de la normalización refiriéndose a tres modalidades diferentes. Cada una de éstas corresponde a tres niveles diferentes del proceso de normalización.

> *Primer nivel*. En este nivel hay un *cambio de las conductas desviadas* debido a la aparición simultánea de las cuatro caraterísticas antes mencionadas: amor por el trabajo, concentración, autodisciplina y sociabilidad. Se trata de un fenómeno que puede ocurrir en cualquier momento, de repente, aún cuando nunca se hayan presentado estas caraterísticas con anterioridad. Igualmente, se puede repetir en cualquier momento.
>
> *Segundo nivel*. Se refiere a la *desaparición de muchas desviaciones* del desarrollo. Como veremos más tarde, esta desaparición puede permanecer solamente el tiempo que dure el ciclo de trabajo en tres pasos. En otras ocasiones puede ser que las desviaciones desaparezcan por horas, días o por un período indefinido. Ya que estas desviaciones formaron una conducta aprendida, no son fácilmente olvidadas. Sin embargo, en un ambiente que propicia la normalización, no hay necesidad de usarlas.
>
> *Tercer nivel*. Ocurre cuando los niños desarrollan el proceso continuamente. Las cuatro características de la normalización son cada vez más recurrentes y van formando la personalidad en la niñez [Montessori, El Secreto de la Infancia, La Mente Absorbente, La formación del Hombre]. El tercer nivel es al que más nos referimos como Montessorianos cuando empleamos el término normalización.

En *El Secreto de la Infancia* María Montessori llega a la conclusión que los obstáculos en el desarrollo son algo muy cotidiano en la vida y que las desviaciones, por lo tanto, son inevitables. Una conclusión de la investigación científica de su pedagogía es que el papel más importante de la educación debería ser el reducir los obstáculos del desrrollo normal para promover el proceso de normalización.

El proceso: primer nivel, aparece la normalización repentinamente

Teoría

A veces somos renuentes a hablar de un niño normalizado, a menos que se encuentre en el tercer nivel del proceso. Cuando veamos más profundamente las cuatro características, los invito a tomar una visión mas atrevida y cercana. Supongamos que estos dos procesos de normalización y desviación están sucediendo todo el tiempo en cualquier ambiente. Si no uno, el otro. Por lo tanto, frecuentemente acontecen momentos de normalización. Simplemente los dejamos pasar desapercibidos y no les damos importancia.

Ejemplos y actividad grupal

Hagamos un ejercicio que nos permitirá comprender el poder de estos momentos de normalización.

Primero observa y busca en lo que hiciste hoy o ayer. . . puedes regresarte hasta una o dos semanas atrás, pero trata de acercarte lo más posible al presente. . . estás buscando algo que hiciste con tus manos y que fue lo suficientemente interesante para que hayas involucrado todo tu ser en hacerlo. No importa de qué actividad se trate siempre y cuando tenga estas características. De preferencia piensa en algo que ya esté terminado. Usaste tus manos y estabas involucrado y concentrado en esto.

¿Ya tienes en mente un evento de estas características? Puede tratarse de preparar un guisado, hacer ejercicios en el gimnasio, escribir una carta, barrer, tocar música, estacionarse en un lugar muy reducido o hacer una llamada telefónica necesaria que estaba pendiente. Puede ser algo de tu trabajo o un proyecto personal. Piensa y busca hasta que encuentres algo que te dejó completemente satisfecho al concluirlo.

Ahora imagínate a tí mismo cuando terminaste eso. Adelántate en el tiempo. A la siguiente hora, al resto de la mañana o tarde, hasta la noche. Observa la calidad de vida que experimentaste. ¿Cómo es esta calidad?

¿Cómo sería tu vida si tuvieras este tipo de experiencias cada semana? ¿Varias veces al día? ¿Qué influencia ejercería en tu personalidad? ¿En tus relaciones humanas?

Avanza más en el tiempo. ¿Cuándo desapareció esa sensación que tuviste al concluir tu trabajo? Esto no niega el proceso de normalización. Se está ocultando

bajo otras circunstancias.

La clave del desarrollo normal: el ciclo de trabajo en tres pasos

¿Cómo sería nuestra vida si estas experiencias de trabajo fueran escasas y alejadas en el tiempo? Con seguridad, todos los niños que llegan a una escuela Montessori han tenido experiencias de normalización antes. Están desarollados. Pero tal vez no han tenido suficientes experiencias normalizadoras y comunmente se presentan otras caraterísticas en ellos. Son mas aparentes las desviaciones.

Parece ser que la clave del desarrollo normal depende de poder cumplir los tres pasos del ciclo de trabajo.

El primer paso es la elección de un trabajo. En este paso uno consigue todos los materiales necesarios y prepara el lugar para trabajar. Uno se prepara para la actividad elegida.

El segundo paso es la actividad misma. Hay un principio, una fase intermedia y una conclusión. En este segundo paso aparece la concentración y uno se compromente con lo que está haciendo. Perseveramos hasta completar la actividad.

La paciencia, el respeto, la armonía y el deseo de ayudar surgen en el tercer paso. Aparece una sensación de descanso, de recreo, de alivio. En un salón Montessori los niños devuelven el material a su lugar para que esté listo y disponible para la siguiente persona.

Si niños y adultos no dan muestras de amor por su trabajo, concentración, autodisciplina y de un sentido super-social, podemos asegurar que no tienen experiencias de un ciclo de trabajo completo, que en su camino ha aparecido un obstáculo. En la persona en cuyo desarrollo aparecen desviaciones, se apoderan de su vida otras actividades.

La normalización es una realidad empírica en todas las sociedades; es un proceso universal que aparece independientemente de la cultura, religión o nivel socioeconómico. *Normal* no significa promedio ni tampoco es un término filosófico de *bueno*, como en la ética. No se aplica a un hombre normal abstracto.

Ahora veamos las cuatro características que nos indican cuándo se está realizando el proceso. Las cuatro deben darse al mismo tiempo para que digamos que la normalización, común a toda la humanidad, se está llevando a cabo. No importa que se trate de un momento muy breve. Frecuentemente este proceso es invisible para nosotros, está oculto.

> *Amor por el trabajo.* Incluye la habilidad para escoger y serenidad y regocijo al trabajar. La capacidad de elegir no podrá integrase en la vida tra-

bajadora del niño hasta que haya aprendido varias experiencias de trabajo ordenado.

Concentración. Aparece cuando individuos de un grupo logran estar absortos en su trabajo, cada uno en algo diferente, elegido libremente. “Para favorecer tal desarrollo no es suficiente dotar un ambiente con muchos materiales, tenemos que proveer un mundo organizado con intereses progresivos” [La Mente Absorbente].

Autodisciplina. Nos referimos al empeño, a la perseverancia para completar el ciclo de la actividad que hemos iniciado espontáneamente.

Sociabilidad. La paciencia para esperar lo que uno anhela, el respeto al trabajo de otros, el deseo de ayudar y la comprensión para los demás, el llevar relaciones de trabajo armoniosas en un grupo, conforman la sociabilidad.

Una estructura compleja

La normalización tiene muchas facetas, sin embargo, debe ser trataba como un todo mucho mayor que cada una de sus cuatro características sumadas.

Piaget habla de un proceso similar, la em actividad autoiniciada. Elkind menciona una *actividad autorregulada* que viene siendo una forma potencial de actividad, no necesariamente espontánea, en la que alguien pueda compromenterse dependiendo de su historia personal y de las circunstancias de su ambiente.

> “El genio de Montessori recae en su comprensión de la necesidad de preparar un ambiente que libere y estimule la conducta autorregulada. Aquello que Montessori reconoció como la “naturaleza” de la infancia es tal vez la expresión más afortunada y saludable de las reacciones normales de la niñez” [Elkind]

Práctica

María Montessori nos legó muchas estrategias para promover la aparición de este proceso. En 1994, Rita Schaefer publico un estudio de las actiudes convenientes para guiar el proceso de normalización. Algunas de son citas son:

> “prioritariamente buscamos la concentración”

> “aún cuando no se está usando el material correctamente, no interrumpo”

> "la belleza le da a los materiales un sentido precioso, para ser utilizado de una cierta manera que no sea maltratado."
>
> "poner el ejemplo al mover una silla para ordenar el ambiente puede parecerme muy lento, pero esa velocidad coincide con las necesidades de los niños."
>
> "es necesario saber cuál es el momento apropiado para introducir el vocabulario, asi como cuándo no interrumpir o cuándo dar lecciones."

Entonces un buen guía debe saber cómo cumplir con dos funciones diferentes: Supervisar a todos los niños y dar lecciones individuales. Esto quiere decir que está presentando el uso del material regularmente, con exactitud y precisión. Superar las dificultades para hacer esto resulta merecedor del Premio Nobel de la Paz.

Cuando un niño persiste en sus conductas desviadas podemos llegar a rendirnos y procurar contenerlo para que no haga mucho daño al trabajo de los otros, o definitivamente excluirlo.

Los retos para los educadores son:

- reconocer el momento preciso para intervenir e
- invocar el interés y el regocijo por el trabajo.

> "No fue el método el que produjo las maravillosas manifestaciones de la naturaleza del niño... fueron las manifestaciones las que produjeron el método" [Standing].

El proceso: segundo nivel, desaparición de las desviaciones

Pero ¿qué pasa si un niño no quiere trabajar?

Teoría

Las desviaciones van desapareciendo conforme aparecen las características de la normalización. Si los niños encararan obstáculos en su desarrollo y si las oportunidades de libre elección no continuaran, no permanecerían normalizados. Es importante que los adultos se mantengan alertas para favorecer las condiciones necesarias del proceso.

Conclusiones

Algunos adultos dan más importancia al conocimiento y a las habilidades que al proceso de normalización. María Montessori estaba convencida que el proceso de normalización demostraba otro nivel de la humanidad. Un nivel que siempre ha existido potencialmente, pero que requiere de una atmósfera acogedora para realizarse. El amor por el trabajo, la concentración, la autodisciplina y la sociabilidad debilitan el poder de las desviaciones.

Nunca estamos solos. Cuando una persona presenta su verdadera naturaleza, otros serán atraídos a hacer lo mismo. Podemos alcanzar la normalización reconociéndola en otros y amando el trabajo que realizamos.

Anexo D

Reinventando la cortesía [61]

El doctor en pedagogía Larry Schaefer es fundador de tres escuelas Montessori en Estados Unidos, especialista en enseñanza de la historia y pionero en la educación Montessoriana con adolescentes. En esta presentación nos hace un llamado para el "renacimiento de la cortesía y la civilidad", un retorno a no solamente "los buenos modales", sino a una conducta responsable como ciudadanos promotores del orden y la armonía en la sociedad humana. Este concepto de civilidad, argumenta, provee fundamentos sólidos en la búsqueda del adolescente por participar en la comunidad.

Bienvenidos a St. Paul y Minneapolis.

No es raro para nosotros tener nieve para el Día de Gracias. Ésta cubrirá la tierra hasta fines de marzo. Así es que espero disfruten el invierno tempranero con nosotros. El frío afuera solamente enaltecerá el calor y la amistad acá dentro.

La idea fundamental de esta plática se refiere a un tema especialmente significativo para nuestra cultura y para quienes están educando a estudiantes en primaria y secundaria. Es un asunto que me ha estado preocupando por más de veinte años.

Existe, creo, un problema serio y difícil en *cómo nos relacionamos con otros:* cómo se relacionan adultos con adultos, adultos con niños, niños con niños, hombres con mujeres y mujeres con hombres, niños con niñas y viceversa, y en cómo unos niños se relacionan con niños más pequeños. Este problema no es nuevo, pero temo que hoy en día es peor. Existe una grosería extendida y una falta de cariño por los otros. El lenguaje violento y humillante se ha incrementado. Hay

[61] Traducción libre de: Larry Schaefer *Reinventing Civility*, The NAMTA Journal, **20** No. 1, 138-147 (1995). Traducido por Graciela Quesnel e incluído en el presente trabajo con permiso del autor

indiferencia e intolerancia a otros- especialmente para quienes son o aparentan ser diferentes. Hay peyorativos universales, el molestasr brutal e hiriente (que dejamos pasar con decir, "solamente era una broma"), las travesuras, el atormentar y hostigar al niño impopular y la tiranía de la pandilla popular.

"Reinventando la cortesía" es un tema apropiado para la educación de jóvenes, pues crear una comunidad es una necesidad de desarrollo primordial en la adolescencia.

La descortesía es igual que el analfabetismo y la incomprensión de las matemáticas u otros "padecimientos" que son desventajas educativas permanentes que crean personas y comunidades disfuncionales. Esto es lo que acontece en nuestras aulas y en nuestras escuelas.

Durante todos estos años en que he estado involucrado en la educación Montessori, me han preocupado tres fuerzas sociales que impactan a nuestros niños.

La primera es la rudeza general.

La segunda es una tendencia de los niños a aislarse en amistades dependientes. Relacionado con esto hay un narcisismo poderoso, que dificulta que en los grupos se compartan y cooperen. También hay una intolerancia muy extendida a quienes tienen diferencias.

La tercera fuerza es la conducta abusiva y violenta. Ésta se manifiesta comunmente en un lenguaje sutil y agresivo, pero también la vemos cuando se provocan tropezones, empujoncitos, manotazos, golpes, peleas y juegos bruscos. También lo podemos detectar en la conducta de los "más rudos" de la escuela.

Por unos cuantos años, pensé que el problema se debía a una decadencia general de los buenos modales. Le he pedido a mis alumnos de secundaria que escriban ensayos acerca de los buenos modales. Cuando les pregunto *¿Esperas que los adultos te traten con buenos modales? ¿Esperas buenos modales de tus compañeros? ¿Esperas comportarte con buenos modales?* recibí algunas respuestas interesantes: todos esperaban buenos modales de los adultos, pues deben ser modelos y actuar como tales, pero en la práctica dijeron que los adultos frecuentemente eran irrespetuosos con ellos; todos los adolescentes deseaban ser corteses, pero con frecuencia descubrían que se les olvidaba serlo; sin embargo, no esperaban que sus compañeros los trataran con cortesía, pues éstos rara vez recibían un trato cortés. Entonces podemos decir que en nuestra sociedad existen adultos que rara vez son respetuosos con los adolescentes, y adolescentes que muy rara vez son respetuosos entre ellos.

Parte de la tragedia es que esta conducta ya es muy inconspicua. Nosotros, y por lo tanto nuestros niños, actuamos insensiblemente. Estamos aceptando una especie de *"estado normal de descortesía"*.

Pero el problema no es solamente una falta de buenos modales, como si pudiésemos resolverlo con cursos de cortesía, siguiendo las instrucciones del Emily Post[62] o de la buena urbanidad. Yo creo que podemos entender la naturaleza del problema, y tener esperanzas de resolver algo, solamente si entendemos el significado profundo de la palabra civilidad.[63].

Es el argumento clave de este discurso el que necesitamos desesperadamente un renacimiento en nuestra civilidad, o un genuino nacimiento de la cortesía. La necesitamos no sólo para nosotros, sino para nuestros hijos. Nos estamos ahogando en la grosería, el trato rudo y sus aliados, y nuestros jóvenes ven esta conducta como "normal".

Quiero dar un reconocimiento a la fuente que me ha inspirado estos comentarios. Son las novelas de Jane Austen.[64] Entre los temas principales que ella aborda está la conducta apropiada de una dama o un caballero, o la conducta apropiada en una comunidad civilizada. Sus villanos son personajes que manifiestan muy buenos modales y que aparentan una buena crianza, pero que carecen de contenido moral interior. Sus grandes héroes no solamente poseen modales refinados sino también una estructura moral que les da sustancia y poder.

Hay un intercambio impactante y desconcertante entre Elizabeth Bennet (la heroína de *Orgullo y prejuicio*) y Fitzwilliam Darcy (el héroe). Con un lenguaje fuerte, cada uno acusa al otro de actuar con descortesía. Es un intercambio difícil de entender para nuestra mente de fines de siglo XX.

Darcy declara su amor por Elizabeth y le ha ofrecido su mano para el matrimonio. En lo que parece ser una respuesta con palabras sensibles, ella rechaza su ofrecimiento. Darcy está perplejo y dice, "¡Y ésta es toda la respuesta que tengo, el honor de esperar! Talvez puedo desear ser informado el porqué , con tan poco esfuerzo ante una cortesía, estoy siendo rechazado . . . pero es de poca importancia."

El pequeño discurso de Darcy está lleno de sentimientos heridos, orgullo lastimado, y el sentido de que el orden apropiado de las cosas se encuentra de cabeza.

Pero Elizabeth no se va a quedar atrás. Contesta, "Puedo yo también preguntar, ¿porqué, con tan evidente deseo de ofender y de insultarme, elige decirme que me

[62]una famosa autora de modales de mediados del siglo XX. Sería equivalente al manual de Carreño, aunque éste es anterior.

[63]*civility* está traducido como cortesía, aunque también puede ser *urbanidad*, sin embargo, en este caso escribo *civilidad* por la raíz lingüística que se va a discutir

[64]Hace unos diez años empecé a leer entre los grandes libros de la literatura estas novelas: *Sensatez y sentimientos, Emma, Orgullo y prejuicio.* Así empecé a leer con avidez. (Notas de la traductora.)

quiere contra su voluntad, su razón y contra su carácter.? ¿ No fue esto algún pretexto para la descortesía porque yo fui descortés?"

Doscientos años nos separan del siglo dieciocho y principios del diecinueve, el mundo de Jane Austen. Usando el contexto de la descortesía como una base del conflicto resulta insensato en nuestra era. Hay razones más dramáticas y serias que la descortesía para separarlos.

Y entonces, al final de este intercambio sorprendente, Elizabeth hiere profundamente a Darcy con este comentario: "Está equivocado, señor Darcy, si supone que el modo de su declaración me ha afectado de otra manera, pues me libró del cuidado que pude sentir al rehusarme, si se hubiese comportado como un caballero".

Es necesario un giro enorme en nuestra sensibilidad cultural para entender porqué Darcy está tan herido por su comentario. La noción de de una conducta de caballero es radicalmente diferente hoy que en el siglo XVIII.

Veamos el significado de la palabra civilidad. El *Diccionario Oxford Moderno* la define como *un acto o expresión política o cortés.* El *Diccionario Random* también la define como cortesía, pero agrega el significado arcaico de civilidad, *perteneciente a la civilización, la cultura y la buena crianza.* Otro diccionario *Oxford* más especializado nos lleva a entender también su significado histórico de *ciudadanía* como *buena política, y estado ordenado conforme a derecho civil.* Se refiere también a un conocimiento de las humanidades. En el latín medieval significaba *"comunidad"*, el lugar para albergarse, descansar y estar a salvo.

Civil viene del latín *civilitas* que traducimos a las ciencias políticas. Su raíz es *cieo, ciere* que significa *"el llamado a la batalla, a la ayuda"* y se refiere a la costumbre romana de dividr los *gens* en divisiones de cien personas, para organizarlas rápidamente para la batalla.[65] Solamente los ciudadanos podían servir en las legiones. Era un privilegio muy valorado y la base para que una persona tuviera un lugar en la asamblea.

Así es que el significado de civilidad es *la capacidad de ser ciudadano constructivo, promotor del buen orden y la armonía cívica.* Más tarde la idea de la cortesía se relacionó en la Edad Media con el entrenamiento en la Corte, para desarrollar la buena educación y las humanidades: refinamiento y cultura. Éstas

[65]Cuando los niños hacen divisiones entre un divisor de dos o más cifras, les compartimos esta parte de la historia y les explicamos la función del decurión y el centurión. Cada niño debe vivenciar al menos una vez ser un decurión y repartir a diez niños lo que él recibe. Sería divertido que se pudiera ser centurión y repartir a diez decuriones quienes a su vez repartirían a diez niños cada uno. Pero podemos imaginarnos que el tiempo y el material que se necesitaría para esta actividad es una odisea.

son las capas en el trasfondo de la reacción de Darcy ante el rechazo de Elizabeth. Él es el aristócrata que en un acto de tremenda condescendencia se ofrece a una mujer socialmente inferior. Se trata de una increíble demostración de amor, y está sorprendido de que Elizabeth no se desvanezca por ello. La descortesía de Elizabeth es la falta de repuesta a tan noble esfuerzo, insólito en la sociedad jerárquica del siglo XVIII.[66]

Pero yo creo que la cortesía debe ser característica de los miembros de todas las comunidades humanas, desde la más simple hasta la más compleja, desde nuestra familia hasta nuestra escuela, nuestra vecindad, nuestros equipos, pueblos, estados, hasta toda la humanidad. El propósito de la cortesía es crear una comunidad ordenada y armoniosa. En un sentido real, somos *llamados* a portarnos así al asumir nuestro lugar en una comunidad. Nuestra conducta constructiva y positiva es crítica para la armonía política y social de todos los grupos.

El antónimo de *civic* es *hostis* que significa enemigo. E inevitablemente se crean enemigos cuando nuestra comunidad es ruda, grosera, antagónica, insensible e intolerante. Este problema se complica porque la gente *no se da cuenta* de que ha creado enemigos.

Uno de los patrones más persistentes y preocupantes que veo en mi trabajo es la incapacidad que tienen los adultos para pensar en términos de comunidad, es decir, en términos de los que es bueno para todos, en lugar de lo que es bueno sólo para ellos mismos. Es una cultura obsesiva centrada en uno mismo, irreverente y superficial.

¿Qué es lo que deberíamos esperar en la conducta de los adolescentes? ¿Cómo deberían comportarse? ¿Qué es normal para ellos? ¿Ser crueles unos con otros? ¿Usar un lenguaje soez? ¿Es una conducta normal excluir a otros, nunca saludar a quienes no son los amigos más cercanos?

Es sorprendente lo sabios que pueden ser los adolescentes. Me llegó como una revelación la sensibilidad y la conciencia que tienen de la importancia de la cortesía, los buenos modales y el respeto en un contexto social. Escuchemos las reflexiones de muchachos de doce y trece años: Josh de doce años,"*Los buenos modales son muy importantes. Si nadie tuviera buenos modales, todos nos sentiríamos mal pues nunca nos tratarían bien.*" Alyse, también de doce, "*Los buenos modales moldean tu vida. Sin ellos tendríamos un mundo loco. Todos andaríamos haciendo cosas indebidas. No tendríamos un gobierno.*" Y Erin, de trece, "*Cada cultura y cada sociedad, a través de toda la historia, en todo el mundo, tiene*

[66]Jane Austen, sin ser feminista, siempre creó personajes femeninos de un poder excepcional.(Nota de la traductora.)

algún tipo de modales. Yo creo que es parte de ser humano el respetar y mostrar el respeto para los otros desde un simple "hola" o un saludo de manos."

Jeff, también de doce años, escribe, "*Supongamos que un día estás caminando por la calle y un desconocido te empuja y te saca del camino. Puede arruinar todo tu día. Los buenos modales hacen que el mundo sea parejo.*" Y Juan escribe, "*Los buenos modales son escenciales para cualquier sociedad, o por lo menos un código de ellos. Lo que yo expreso con buenos modales son conductas socialmente aceptables. Sin un código, la sociedad no tendría leyes para nada. Por lo tanto, no sería una sociedad.*" Y Andrés, de trece, escribe. "*Es importante tener buenos modales porque es lo que nos hace civilizados. Sin modales, habría un caos, porque son un tipo de leyes sociales. Si rompemos estas leyes, la gente queda insultada, intimidada y violada.*"

Necesitamos construir más lecciones de "*Gracia y cortesía*" que son tan escenciales en la *Casa de los niños*. Esta construcción necesita desarrollarse en por lo menos dos estilos. En la primaria los niños de seis a doce años necesitan un desarrollo social; conciencia y habilidades sociales. Para un desarrollo de esta conciencia social es crítico el desarrollo de la compasión y la empatía, de la comprensión y el valor de los otros y el porqué son importantes para nosotros. Para el desarrollo de habilidades sociales es importantísimo el desarrollo del lenguaje social, el compartir y cooperar, la virtud de la tolerancia y el respeto y el compromiso con un código de civiidad y cortesía.

Los estudiantes en la adolescencia necesitan asumir sus lugares en la comunidad. Éste es una de las actividades de aprendizaje fundamentales para esta edad. Deben ser "llamados" a ayudar, "convocados a participar en," "solicitados para proteger," "llamados para demostrar su lealtad por," etc. Deben cultivar una conducta apta de un ciudadano (i.e. un miembro del grupo totalmente participativo y responsable). Necesitan que sus voces sean escuchadas. Esta es, por supuesto, educación para la paz en su nivel más fundamental.

En nuestra cultura está presente un analfabetismo de conducta: la incivilización. Debemos nombrarla, y debemos comprender cómo socava nuestras relaciones y cómo está relacionada con una ética. Habría un cambio revolucionario si los niños aprendieran que:

1. la amistad nos abre a los otros y ayuda a comprender la reciprocidad necesaria en las relaciones humanas.

2. todos debemos hablar y denunciar cuando otros actúan en forma hiriente. Como parte de esto, debemos aprender a escuchar.

3. cooperar tiene mucho más valor y más recompensas que competir.

4. la tolerancia y la aceptación de las diferencias son escenciales para la vida con otros. Como parte de esto, debemos desarrollar un respeto entre los géneros.

Es crítico para una escuela Montessori desarrollar materiales y actividades que promuevan el civismo. Necesitamos un “Código de Civismo Montessori.” Tomemos inspiración de Wendall Berry:

> Forma un hogar
> Ayuda a formar una comunidad,
> sé leal a lo que has formado.
> Da prioridad a los intereses de la comunidad.
> Ama a tus vecinos,
> no a aquellos que tú has elegido,
> sino a quienes están contigo.

Bibliografía

[1] *Diccionario Enciclopédico Asuri*, Editorial Santillana, Madrid, 1993. p.2794.

[2] Informe de resultados del exámen de acreditación al curso 2001-2002.

[3] ALBARRÁN Ma. Luz, *La enseñanza de la ética y los valores en la escuela primaria para formar una personalidad equilibrada en los alumnos*, UPN, Morelos, 2003.

[4] BERNAL John D. *Historia social de la ciencia*, Península, Barcelona, 1967.

[5] BOMBECK, Erma, *Motherhood: The Second Oldest Profession* G.K.Hall, Boston, 1984, págs. 41 y 42.

[6] BURTON, Mark y KAGAN Carolyn, conferencia invitada a la UPN, 2004.

[7] CANO DE PABLO, Juan, *El discurso filosófico de Foucault y Habermas*, `http://www.filosofia.net/materiales/num/num13/num13b.htm`.

[8] CASCÓN, Paco y MARTÍN BERISTAIN Carlos, *La alternativa del juego*, Educación para la paz y los derechos humanos, Aguascalientes, 1995.

[9] CEMBRANOS, Fernando, MONTESINOS David H. y BUSTELO María, *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*, Editorial Popular, Madrid 2001.

[10] COOPER, David, *La muerte de la familia* Seix y Barral, Barcelona, 1974. Pág. 5.

[11] CHÁVEZ, Patricio. *La lógica del método: momentos para la gestión institucional"*, en *Gestión para instituciones educativas.* Caracas, Venezuela, CINTER-PLAN-OEA, 1995. pp. 21-64 en Antología UPN Op. cit. p. 119.

[12] FIERRO, Cecilia y ROJO, Susana, *El Consejo Técnico: un encuentro de maestros*, SEP, México, 1994.

[13] GAIRÍN, Joaquín, *Escuelas y planteamientos institucionales*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1991, págs. 65 a 68 (tomado de MORENO FERNÁNDEZ XOCHITL Leticia, *Antología UPN "La Gestión como quehacer escolar"*, UPN, México, 1994.

[14] GARCÍA CEDILLO, Ismael, *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias* SEP, México, 2000.

[15] GIMENO SACRISTÁN, José, en *El currículum: una reflexión sobre la práctica"*, en la antología de Análisis Curricular, pp. 122 y 123.

[16] GIROUX, H y MACLAREN, P (Eds), *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*, Albany, State University of New York, 1989.

[17] GÓMEZ VILLALPANDO, Armando, *Cosío Ceballos*, Manuel y CARRILLO CARRILLO, Martina, *Guía operativa para la elaboración del proyecto escolar* en *El Proyecto escolar*, Guanajuato, México, Secretaría de Educación del Gobierno de Guanajuato, 1995. pp.1-14 en Antología Op. Cit. p. 96.

[18] GUAJARDO RAMOS, Eliseo, (nov.1994, en DGEESEP) citado en GUDIÑO OCHOA, Gabriela *La integración educativa en el discurso de la institución oficial* en *Sujeto, educación especial e integración* UNAM, México, 1998, pág. 40.

[19] HERRERA, Mariano, *La gestión escolar en la descentralización educativa': los proyectos de plantel y la autonomía de las escuelas* en *Doce propuestas educativas para Venezuela*. Caracas, Venezuela. 1995. pp. 245-269 en antología de UPN *Bases para la planeación escolar* pp. 81 y 82.

[20] ILLICH, Iván, *Deschooling Society*, Penguin Education, Australia, 1971, pág. 57.

[21] KAHN, David, DUBBLE, Sharon. L y PENDLETON, D. Renee , *The Whole-School Montessori Handbook, for Teachers and Administrators*, NAMTA, Cleveland Ohio, 1999.

[22] LIMPENS, Franz et al. *La Zanahoria*, editado por la Sección Mexicana de Amnistía Internacional, México, 1997.

[23] MCLAREN, Peter, *Pedagogía, identidad y poder, los educadores frente al multiculturalismo,* Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 1998.

[24] MERANI, Alberto, *Educación y Naturaleza Humana*, Ed. Grijalbo, México D.F., 1972.

[25] MONTEMAYOR, Carlos, Conferencia en la UPN, Cuernavaca, pronunciada para el diplomado en Derechos de la Infancia en abril de 2006.

[26] MONTESSORI, María, *El niño, el secreto de la infancia* Araluce, Barcelona, 1937.

[27] MONTESSORI, María, *La mente absorbente del niño*, Ediciones Araluce, Barcelona, 1971. pág. 254.

[28] MORIN, Edgar, *Los siete saberes para la educación del futuro.* UNESCO, Paris, Francia, 1999. p.10. (bajado de internet `http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf`).

[29] ORTEGA CAMPIRÁN, Neftalí y CASTILLO, Justino, *Categorías de análisis, marco teórico.* en "La gestión escolar y el trabajo grupal", Antologías UPN, p. 205.

[30] PASTRANA, Leonor, *La división interna del trabajo* en "Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica." México, DIE/CINVESTAV, 1994. pp. 46-70.

[31] PERRENOUD, Philippe, *Diez nuevas competencias para enseñar,* biblioteca para la actualización del maestro, SEP, /Editorial Grabó, 2004, págs. 125 y 126.

[32] SCHAEFER ZENER, Rita *Revisiting the Process of Normalization,* The NAMTA Journal, **24** No. 1, 86-105 (1999).

[33] SCHMELKES, Sylvia, *La formación de valores en la educación básica* Biblioteca para la formación del maestro, SEP, 2004, págs. 132 y 134.

[34] SEN, Amartya *Development as Freedom*, Knopf, N.Y., 1999.

[35] VIGOTSKY, Lev, *Pensamiento y lenguaje* Paidós, Barcelona, 1995, págs. 227 y 229.

[36] WIENER, Norbert, *The Human Use of Human Beings, Cybernetics and Society* Avon, N.Y., 1967.

[37] ZEMMELMAN, Hugo, conferencia pronunciada en el Encuentro Nacional de investigación educativa, marzo de 2006, Tabasco, según apuntes de QUESNEL, Graciela (no publicados).