

I N T R O D U C C I Ó N

Expongo a continuación mi presente tesis de maestría con la finalidad de ver la figura del maestro en la interacción entre los valores del autoritarismo en clase y el aprendizaje del alumno.

Esta tesis comprende lo siguiente:

1. Se presenta información documental sobre la opinión de un gran número de autores acerca del autoritarismo del maestro y del aprendizaje del estudiante, a través de libros, revistas, información de Internet y de Proquest, tanto en inglés como en español.
2. Se presentan 50 encuestas aplicadas a los alumnos de diferentes colegios de esta Facultad de Filosofía y Letras.
3. Se examinan 5 entrevistas a alumnos de la misma facultad, contenidos en 2 cassettes.

Se plasma en esta tesis mi hipótesis y la metodología que se emplea.

Finalmente se hace una descripción de los resultados y el análisis e interpretación de los mismos, por lo cual me permito hacer mis conclusiones.

1.1 DESCRIPCIÓN DEL TEMA

Tema: La figura del maestro ante el grupo, ¿autoritarismo o libertad en el salón de clases?

Pregunta: ¿Qué voy a estudiar?

Respuesta: Voy a estudiar el sistema de decisiones en el nivel autoritarismo.

(¿Quién toma las decisiones en el salón de clases?)

- a) El autoritarismo es muy común en todos los niveles escolares. A pesar de que mucho se ha escrito en contra de él considero que algunos maestros aun lo aplican.
- b) En el autoritarismo el maestro manda y el alumno obedece, convirtiéndose así en una especie de robot sin iniciativa propia. Entiéndase que en el salón de clases debe haber autoridad, mas no autoritarismo.
- c) El autoritarismo dificulta el aprendizaje, ya que no hay relación maestro–alumno y no se le da al alumno un trato más justo y personalizado, para que logre un mejor aprovechamiento.

1.2 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

El autoritarismo dificulta el aprendizaje, ya que no hay relación maestro–alumno y no se le da al alumno un trato más justo y personalizado para que logre un mejor aprovechamiento en sus estudios. El autoritarismo coarta la libertad del alumno, impidiéndole

su creatividad, pues se produce un miedo o un rechazo tremendo en el alumno hacia el maestro, que le impide utilizar su raciocinio y sólo memoriza lo que el maestro le explica. Esta es mi impresión y mi inquietud. Por este motivo me interesa hacer esta tesis.

El problema de investigación se enuncia como:

¿Es el autoritarismo un factor que incide en el aprovechamiento escolar de los alumnos?

1.3 ANTECEDENTES

Muchos autores (entre ellos Margarita Pansza, 1988) han escrito acerca del problema del autoritarismo en la sociedad y en la educación, mencionando cómo se desarrollan en el ambiente del autoritarismo las relaciones entre estudiante–profesor, las cuales transforman toda la relación educativa. A pesar de esto, considero que para la mayoría de los maestros es más cómodo seguir actuando igual, en lugar de esforzarnos por cambiar nuestra actitud.

1.4 JUSTIFICACIÓN

(Pertinencia del Problema)

¿Por qué es necesario estudiar este tema o abordar este problema?

¿A quién beneficia?

Es necesario abordar este problema por bien del alumno, ya que es tiempo de que veamos al alumno como persona y no como objeto, pues de esta manera mejorará su perfil, y entre mejor preparado esté éste, mejor será su fruto en nuestra sociedad.

1.5 OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Describir las relaciones entre autoritarismo y aprovechamiento escolar, localizando las diversas formas en que el autoritarismo evita o cancela: la iniciativa, la creatividad, la participación, la espontaneidad y la relación facilitadora entre maestro—alumno.

2. MARCO CONCEPTUAL

De acuerdo con Pansza (1988), el autoritarismo convierte al alumno en una especie de robot, pues en esta relación, el maestro manda y el alumno obedece. “Existe un profesor que habla y unos alumnos que escuchan” (Pansza 1988, pág. 169), aun cuando el sistema de enseñanza no sea el apropiado, este maestro no cambia su forma de enseñar, ya que semestre tras semestre aplica las mismas técnicas (las de la Escuela Tradicional) y él cree que son las mejores formas, por lo que no se preocupa por actualizarse, se encierra en su mundo y su currículo no lo cambia por nada.

Además, “se puede afirmar que el profesor recibe ya hechos los programas” (ibid, pág. 159). El alumno termina por aburrirse, cuando por no rechazar o por temer al autoritario maestro, se impiden las buenas relaciones humanas entre maestro y alumno.

En cambio, a un maestro no autoritario el alumno le tiene la confianza y lo estima, lo cual facilita su aprovechamiento escolar; mientras que “en el autoritarismo el estudiante no realiza un esfuerzo de comprensión e interpretación, sólo existe memorización y repetición” (ibid, pág. 173).

En mi forma personal de pensar, estoy de acuerdo con la autora, pues yo misma he tenido experiencias negativas con el autoritarismo de mis ex-maestros, además de haber observado cómo este autoritarismo ha afectado también a mis ex-compañeros de clase.

2.1 PRINCIPALES FILÓSOFOS DE LA EDUCACIÓN

A continuación presento mi documentación sobre la teoría de los principales filósofos de la educación.

Dentro del estudio de la educación merece atención especial el aspecto filosófico, por el cual se ha procedido a analizar el pensamiento de Fullat (1991), el cual ha servido de base para el fundamento del presente punto.

Lo primero que hay que tomar en cuenta, según Fullat, es que no se debe confundir “educación” con “pedagogía”. Que la educación es una práctica, una actividad social, una acción, mientras la pedagogía es una reflexión, una teorización, un conocimiento o una toma de conciencia.

“Durkheim ya hizo notar la dimensión fáctica del proceso educativo al sostener que éste no era más que la acción que las generaciones adultas ejercían encima de las nuevas” (Fullat, 1991, pág. 11).

A la palabra “educación”, en castellano, corrientemente se le asignaba el significado de “crianza” que denotaba alimentar, proteger y educar a un crío que todavía no se vale por sí mismo, necesitando, por lo tanto, de la ayuda de los mayores.

La expresión “Pedro es un niño muy bien educado” en el sentido de distinguirse por sus modales y cortesía, cae en este significado de “educación”.

Muchas locuciones utilizan “educación” en el sentido del conjunto de actividades desarrolladas en un centro docente –lecciones, recreos, deportes, estudios, excursiones, premios, castigos. Se trata de educación escolar o académica, y todavía se usa mucho, pero no es el sentido que se trata de expresar en este trabajo

Hablando de la sociedad, reproducir una asociación declarada injusta es acometer una educación mala, y suprimir las alienaciones y aquello que aliena dentro de una sociedad, mediante un proceso educativo es realizar una educación buena.

El maestro dice “Muchachos; tenéis que formar vuestra personalidad; es decir, tenéis que educaros” y “se emparenta este sentido de ‘educación’ con el vocablo aristotélico ‘phrónesis’, el cual constituye un saber que se refiere a la totalidad de la vida y del bien del ser humano” (Ibid, pág. 14). Se trata, no de un saber–hacer, sino de un saber–actuar en la vida según el bien y el mal. Este sentido ha hecho aparición en el significado de la dirección de todo acto educativo hacia el mundo de los valores.

Un profesional de la educación se preocupa de que tiene que construir la relación maestro–alumno y qué valor posee la familia. Hombre, cultura y educación son inseparables.

“El hombre es forzosamente educando; no es cuestión de si quiere uno educarse o quedar des-educado, es que o nos educamos y alcanzamos la constitución humana, o nos paramos antes y persistimos en una elemental animalidad. La naturaleza del hombre exige el proceso educativo” (ibid, pág. 74).

“Ingresamos en sociedad, a través siempre de la educación, o no trasparamos las posibilidades del bruto. Educar es socializar” (ibid, pág. 135).

Durkheim define la educación como el modo con el que la generación adulta socializa a la generación joven.

Las concepciones de Ibarrola (1985) son las siguientes:

La educación ha variado constantemente según las épocas y según los países, en las ciudades griegas y latinas la educación formaba al individuo para que se subordinara ciegamente a la colectividad, para que se convirtiera en la causa de la sociedad y que se esfuerce para hacer de él una personalidad autónoma.

“Es vano creer que podemos educar a nuestros hijos como queremos. Hay costumbres que estamos obligados a aceptar: si nos apartamos de ellas demasiado gravemente, se vengan sobre nuestros hijos. Estos, cuando llegan a ser adultos, no se encuentran en condiciones de convivir entre sus contemporáneos, con quienes no están en armonía” (Ibarrola, 1985, pág. 21).

Todo el pasado de la humanidad ha contribuido a elaborar un conjunto de principios que dirijan la educación de hoy; y toda nuestra historia ha dejado ahí sus rastros, e incluso la historia de los pueblos que nos han precedido.

Los sistemas de educación se han desarrollado dependiendo de la religión, de la organización política, del grado de desarrollo de las ciencias, del estado, de la industria, etc.

La educación de la ciudad no es la del campo, la del burgués no es la del obrero.

“Llegamos, pues, a la siguiente fórmula: la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado la sociedad política en su conjunto, y por otro, el medio especial al que está particularmente destinado” (ibid, págs. 24 y 25).

En la escuela, el profesor se halla definido institucionalmente como superior a todo alumno en el plano del conocimiento de las materias del programa, así como el de su responsabilidad como buen “ciudadano” de la escuela.

La mujer profesor se caracteriza por una superioridad general, poseída igualmente por los padres, que le confiere su status de adulto respecto a los alumnos.

“Además, su responsabilidad, comparada con la de los padres, es mucho más general, lo que se halla reforzado por la dimensión de la clase: se interesa igualmente más en el resultado que en las ‘necesidades’ emocionales de los niños” (ibid, pág, 81).

La opinión de Kant sobre la educación es muy valiosa. Aporta pensamientos como: el hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, junto con la educación y agrega que el hombre es niño pequeño, educando y estudiante.

Se entiende por cuidado las precauciones de los padres para que los niños no hagan un uso perjudicial de sus fuerzas.

La disciplina convierte la animalidad en humanidad y ha de construirse el mismo hombre el plan de su conducta, pero como no está en disposición de hacérselo inmediatamente, sino que viene inculto al mundo, se lo tienen que construir los demás. Una generación educa a la otra.

La disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad. La disciplina es meramente negativa y la instrucción, por el contrario, es la parte

positiva de la educación. Y ha de aplicarse la disciplina desde muy temprano, porque en otro caso es muy difícil cambiar después al hombre; ya que entonces sigue todos sus caprichos. La educación comprende la disciplina y la instrucción.

Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre y no es sino lo que la educación le hace ser. Se ha de observar que el hombre no es educado más que por hombres, que igualmente están educados. De aquí que la falta de disciplina y de instrucción de algunos, les hace también a su vez, ser malos educadores de sus alumnos. La falta de disciplina es un mal mayor que la falta de cultura. Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente y que cada generación dé un paso hacia la perfección de la humanidad; pues tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza.

La educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre. La inteligencia, en efecto, depende de la educación y la educación, a su vez, de la inteligencia. De aquí que la educación no pueda avanzar sino poco a poco.

Los padres ya educados son ejemplos, conforme a los cuales se educan a los hijos, tomándolos por modelos. Y los padres mal educados, educaran mal a sus hijos.

Por la educación, el hombre ha de ser:

- a) Disciplinado
- b) Moral
- c) Prudente

d) Cultivado

La educación comprende los cuidados y la formación. Y ésta es; a) negativa, o sea la disciplina que meramente impide las faltas; b) positiva, o sea la instrucción y la dirección; perteneciendo en esto a la cultura. La dirección es la guía en la práctica de lo que se ha aprendido y de esta cualidad nace la diferencia entre el instructor, que es simplemente un transmisor, y el ayo que es un director. Que el instructor educa sólo para la escuela y el ayo, para la vida.

La primera época del alumno es aquélla en que se ha de mostrar sumisión y obediencia pasiva; la otra, aquélla en que ya se le deja hacer uso de su reflexión y de su libertad, pero sometida a leyes.

La educación puede ser privada o pública y la pública no se refiere más que a la instrucción. Y una educación pública completa es aquélla que reúne la instrucción y la formación moral, que tiene por fin promover una buena educación privada. La escuela en que se hace esto se llama un instituto de educación.

De la educación privada cuidan, o bien los mismos padres, o bien otras personas, que son auxiliares asalariados cuando los padres no tienen tiempo, habilidad o gusto; pero en la educación dada por éstos, se presenta la difícilísima circunstancia de hallarse dividida la autoridad entre los padres y los maestros. El niño debe regirse por las instrucciones de los primeros y seguir al mismo tiempo los caprichos

de los padres. En una educación de esta clase es necesario que los padres cedan toda su autoridad a los maestros.

Parece ser más ventajosa, en general, la educación pública que la privada.

¿Cuánto debe durar la educación? Hasta la época en que la misma naturaleza haya decidido que el hombre se conduzca por sí mismo, cuando se desarrolla en él, el instinto sexual; cuando él mismo pueda llegar a ser padre y deba educar, aproximadamente hasta los dieciséis años. Pasado este tiempo, se pueden emplear aún los recursos de la cultura y aplicar una disciplina disimulada, pero no una educación regular.

Es preciso observar los siguientes puntos: a) que se deje libre al niño desde su primera infancia en todos los momentos (exceptuando los casos en que pueda hacerse daño, como por ejemplo, si quiere coger un cuchillo afilado), con tal que obre de modo que no sea un obstáculo a la libertad de otro, por ejemplo: cuando grite o su alegría sea tan ruidosa que moleste a los demás; b) se le ha de mostrar que no alcanzará sus fines, sino dejando alcanzar los de los otros a los demás, por ejemplo: que no se le concederá gusto alguno si no hace lo que se le manda, lo que debe aprender, etc.; c) es preciso hacerle ver que la coacción que se le impone le conduce al uso de su propia libertad; que se le educa para que algún día pueda ser libre, esto es, para no depender de los demás.

Rousseau (1982) en su libro da aportaciones como:

Todo sale perfecto de manos del autor de la naturaleza, pero en las manos del hombre todo se degenera, que nada le place como lo formó la naturaleza, ni aun el hombre.

“La educación primera es la que más importa, y ésta sin disputa compete a las mujeres” (Rousseau, 1982, pág. 1). Y por eso en los tratados de educación se habla especialmente con las mujeres porque además de celarla más que los hombres, les interesa mucho más, puesto que la mayor parte de las viudas se quedan a merced de sus hijos, quienes entonces dejan ver los buenos o los malos frutos de la educación que ellas (las madres) les han dado.

Son las madres las que más se afanan por el buen orden de la familia, pero las leyes no les otorgan la suficiente autoridad y tienen, en general, mayor cariño por los hijos. Pero hay casos en que si un hijo falta al respeto a su padre, puede merecer alguna disculpa, pero si éste faltara el respeto a su madre, que le llevó en su vientre y amamantó, olvidándose de sí misma, este hijo sería como un monstruo que no merece ver la luz del día.

Las madres a veces miman demasiado a sus hijos, y en eso hacen mal, pero no tanto como el padre que los deprava, porque la madre quiere que su hijo siempre sea feliz y es mil veces más perjudicial la tiranía del padre que el cariño ciego de la madre.

“Como en el estado natural todos los hombres son iguales, su común vocación es el estado de hombre; y aquél que para éste hubiera sido bien criado, no pueden desempeñar mal los que con él tengan conexión” (ibid, pág. 5). No le importa que designen a su alumno para la tropa, para la Iglesia, o para el foro, antes de la vocación de sus padres le llamó a naturaleza a la vida humana, y que él quiere enseñarle el oficio de vivir, y conviene que cuando salga de sus manos, no será ni magistrado, ni militar, ni clérigo; que será primero hombre.

Emilio debe honrar a sus padres, pero sólo a él (a Rousseau), como maestro, obedecer, y él quisiera que el alumno y el ayo fueran inseparables. El discípulo mira al maestro como el azote de la niñez y el maestro considera al alumno como una pesada carga y como no hay en ellos verdadero cariño, el maestro tendrá poca vigilancia y el alumno menos docilidad.

Si alumno y maestro se miran como obligados a pasar la vida juntos, les importará hacerse amar uno a otro, y por lo tanto lo logran. Así, el alumno tendrá a su ayo por amigo cuando sea hombre y el ayo recogerá sus frutos en su ancianidad.

A continuación se presentan teorías de Dewey (1926).

Etimológicamente la palabra educación significa justamente un proceso de dirigir, encausar o llevar.

El joven asimila el punto de vista del viejo, o lo que es equivalente, el más viejo logra que el más joven se le asemeje.

El ambiente social.- “Un ser cuyas actividades están asociadas con las de otro, tienen un medio ambiente social. Lo que hace y lo que puede hacer depende de las esperanzas, demandas, aprobaciones y condenas de los demás. Un ser ligado con otros seres no puede realizar sus propias actividades sin tener en cuenta las actividades de los demás” (Dewey, 1926, pág. 34).

Lo que tendemos a poner de relieve es cómo el medio social forma sus miembros no maduros. No ofrece mucha dificultad el ver cómo modela los hábitos externos de acción.

En muchos casos el ser humano es adiestrado como un animal, más que educado como un ser humano.

El medio social como educador.- El medio social forma la disposición mental y emocional de la conducta de la gente llevándolos a actividades que despiertan y fortalecen impulsos que tienen propósitos y provocan ciertas consecuencias.

“Un niño que se cría en el seno de una familia de músicos tendrá estimuladas, inevitablemente, sus capacidades musicales y, relativamente, más que otros impulsos que podrían haber sido estimulados en otro ambiente. Si no toma cierto interés en la música y

obtiene alguna competencia en ella, estará fuera del grupo y será capaz de compartir su vida” (ibid, pags. 44 y 45).

El primer oficio del órgano social llamado escuela consiste en proporcionar un medio ambiente “simplificado”.

En segundo lugar, es misión del medio escolar el hecho de eliminar, hasta donde se pueda, los rasgos perjudiciales del medio existente para que no influyan sobre los hábitos mentales.

En tercer lugar, la misión del medio ambiente escolar consiste en contrapesar, los diversos elementos del medio ambiente social y procurar que toda persona logre oportunidades para libertarse de las limitaciones del grupo social en que ha nacido y para ponerse en contacto directo con un ambiente más amplio.

La escuela tiene también la función de coordinar, dentro de la disposición de cada persona, los diversos influjos de los medios sociales en que entra. Un código prevalece en la familia y otro distinto en la calle, uno más en el taller o en la tienda y otro en la asociación religiosa y que como una persona pasa de un ambiente a otro, “está sometido a presiones antagónicas y corre el peligro de desdoblarse y tener diferentes normas de juicio y de sentimiento en cada ocasión diferente. Este peligro impone a la escuela un oficio integrador y consolidado” (ibid, pág. 55).

El ideal democrático.- Los dos elementos que se ofrecen en nuestro criterio son orientados hacia la democracia. El primero significa no sólo los puntos más variados y más numerosos de participación del interés común, sino también una mayor adhesión al reconocimiento del mutuo interés como un factor en el control social. El segundo significa no sólo una más libre interacción entre los grupos sociales (una vez aislados hasta donde la intención pueda lograr separarlos) sino también un cambio en el hábito social; su continuo reajuste para afrontar las nuevas situaciones producidas por el intercambio variado. “Y estos dos rasgos son precisamente los que caracterizan a la sociedad democráticamente constituida” (ibid, pág. 186).

Desde el punto de vista educativo se nota primeramente que la realización de una forma de vida social, en la cual los intereses se comprometen mutuamente y donde el progreso o reajuste merezca una consideración importante, hacen a una comunidad democrática más interesante que otras que han procurado cristalizar en una educación deliberada y sistemática. La devoción de la democracia hacia la educación es un hecho familiar.

Su explicación superficial es la de que un Gobierno que se apoya en el sufragio popular no puede tener eficacia sino en el caso de que los que elegimos y obedecemos a nuestros gobernantes estemos educados. “Puesto que una sociedad democrática que repudia el principio de la autoridad externa, debe encontrar un sustituto en la disposición y el interés voluntarios, éstos no pueden ser creados sino

por la educación” (ibid, pág. 186 y 187). Hay una explicación más profunda. Una democracia es más que una forma de gobierno, es primordialmente un modo de vida asociada, de experiencia conjunta, comunicada.

La extensión del área de participación y la libertad de una diversidad mayor de capacidades personales que caracterizan a la democracia no son el producto de un esfuerzo deliberado y consciente, fueron causados, por el contrario, por el desenvolvimiento de modos característicos de la industria y el comercio, de los viajes y emigraciones y de la intercomunicación que surge del dominio de las ciencias de las energías naturales.

En la obra de Platón se procura hacer explícitas las implicaciones de las ideas democráticas en la educación. Es la primera teoría que debemos considerar, ya que nada pudiera expresarla mejor que el hecho de que una sociedad es establemente organizada cuando cada persona hace aquello para lo cual tiene natural aptitud, de tal modo que sea útil a los demás (o contribuya al conjunto al que pertenece). La tarea de la educación consiste en descubrir estas aptitudes y adiestrarlas progresivamente para el uso social.

En la medida en que una sociedad se hace democrática, la organización social significa utilización de las cualidades específicas y variables de la persona, y no una estratificación por clases.

“La educación correcta no podría nacer hasta que no existiese un Estado ideal, y después que la educación se hubiese consagrado enteramente a su conservación” (ibid, pág. 195).

El ideal democrático de la educación será una ilusión falsa aunque trágica si no domina cada vez más nuestro sistema de educación pública.

Sumario del autor: “Puesto que la educación es un proceso social y hay muchos géneros de sociedades, un criterio para el criticismo y la construcción educativas, indican un ideal social particular. Los dos puntos seleccionados para medir el valor de una forma de vida social son, la extensión en que el interés de un grupo es compartido por todos sus miembros y la plenitud y la libertad con que reacciona con los otros grupos. Una sociedad indeseable, en otras palabras, es aquella que interna y externamente establece barreras para el libre cambio y comunicación de la experiencia. Una sociedad que procura la participación de todos sus bienes en términos iguales, tal sociedad debe tener un tipo de educación que proporciona a los individuos un interés personal, esta sociedad será democrática” (ibid, pág. 212).

La teoría de Gramsci o Filosofía de la Praxis se ubica dentro de las corrientes contemporáneas del marxismo. Esta filosofía considera a la práctica como la categoría central. Considera al hombre como creador de la realidad y de sí mismo, entendiendo por realidad lo que tiene significación para el hombre; estos elementos la separan de

otras teorías marxistas, y es por ello que puede ser considerada como subjetivista.

Gramsci concibió a la política fundamentada en la filosofía y encuentra en la actividad la posibilidad de transformación de la sociedad; asimismo es considerado como un teórico del marxismo y organizador del movimiento obrero en Italia.

La preocupación de Gramsci por los problemas educativos tenían una doble motivación: por un lado la educación de sus hijos Delio y Giuliano; y por otro, la investigación teórico-práctica.

El centro del análisis gramsciano lo encontramos –a diferencia de Marx– en la superestructura, de ahí la gran importancia que le ha dado el estado a la educación (Gramsci, pág. 1).

Gramsci concibió al estado como un organismo que crea las condiciones para la permanencia y expansión de una determinada clase social, la hegemónica.

La clase hegemónica se consolida cuando se logra el consenso entre las sociedades política y civil.

Gramsci prefería la escuela clásica Italiana, a la que considera como formativa, humanista, capaz de captar todos los aspectos de la realidad. Este tipo de escuelas fue sustituida por la escuela

profesional, especializada, originada en una sociedad de la civilización moderna por el complejo de todas sus actividades prácticas.

El mencionado autor veía con preocupación el reemplazo de la escuela “formativa” por la profesional, el aspecto más paradójico es que este nuevo tipo de escuela aparece y se proclama como democrática cuando la multiplicación del tipo de escuela profesional tiende a eternizar las diferencias tradicionales, pero como en esas diferencias tiende a provocar estratificaciones internas, hace nacer por eso la impresión de ser una formación democrática.

Gramsci presenta una solución tendiente a superar los problemas de las escuelas de tipo liberal y de las especializadas o profesionales, él propone la creación de una escuela unitaria: escuela única inicial de cultura general, humanista, formativa, que equilibre justamente el desarrollo de la capacidad manual (técnicamente, industrialmente) y el desarrollo de la capacidad del trabajo intelectual.

A la escuela unitaria la concibe como “activa, aunque dice se tengan que poner límites a las ideologías liberales: debe ser una escuela ligada a la vida y sostenida por el Estado” (ibid, pág. 4).

De la escuela única se pasará a las escuelas especializadas o a la universidad.

Educación. Para Gramsci la conciencia del niño es el reflejo de la parte de la sociedad civil de la que el niño participa; por lo que su formación no se puede dejar al azar de las impresiones del ambiente.

Gramsci marca en la vida del niño dos etapas: antes y después de la pubertad; en la primera etapa, la educación debe caracterizarse por cierta acción y disciplina necesaria para formar la personalidad del niño; después de la pubertad, toda intervención se hace odiosa, tiránica, insoportable. En esta etapa, la educación debe ser más creativa y libre, fomentando la autodisciplina y la autonomía.

“Cada generación educa a la nueva generación. La educación es una lucha contra la naturaleza para dominarla y crear al hombre adecuado a su época” (ibid, pág. 5).

2.2 TEORÍAS DEL AUTORITARISMO

A continuación presento mi documentación sobre las teorías de algunos autores acerca del autoritarismo del maestro.

2.2.1. El autoritarismo del maestro

Algunas opiniones de Freire (1985) se han tomado muy en cuenta, como son las siguientes:

La educación dominante en las escuelas son de naturaleza narrativa discursiva, disertadora. Narración o disertación que implica un sujeto –el que narra– y objetos pacientes oyentes –los educandos. Y además existe una especie de enfermedad de la narración. Y que la tónica de la educación es ésta, narrar, siempre narrar.

“El educador aparece como el agente indiscutible, como el sujeto real, cuya tarea indeclinable es ‘llenar’ a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad” (Freire, 1985, pág. 71).

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. La narración convierte a los alumnos en ‘vasijas’, en recipientes que deben ser llenados por el educador. Y que aquí no existe creatividad alguna ni saber. Sólo existe saber en la invención, en la búsqueda inquieta.

En la visión “bancaria” de la educación el “saber”, el conocimiento, es una donación para aquellos que se juzgan ignorantes. Esto es ideología de la opresión.

La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador–educando y ambas partes deben hacerse simultáneamente, educadores y educandos.

Al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la “cultura del silencio” la “educación bancaria” mantiene y estimula la contradicción; de ahí que ocurra en ella:

El educador es quien piensa, el sujeto del proceso, los educandos son pensados.

El educador es quien opta y prescribe su opción, los educandos quienes siguen la prescripción.

El educador es quien actúa, los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.

El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos los que deben adaptarse a las determinaciones de aquél.

Si el educador es quien sabe, transmitirá su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de “experiencia realizada” para convertirse en el saber de experiencia narrada o transmitida. Pero el problema radica en que pensar auténticamente es peligroso.

La distancia que existe entre educador y educando y la prohibición de que éstos piensen, resulta en contra de su aprendizaje.

“Para la convención ‘bancaria’ cuanto más adaptados estén los alumnos tanto más ‘educados’ serán en tanto adecuados al mundo” (ibid, pág. 79).

Repasando a Panza (1988) se han extraído algunos pensamientos como: Jacques Guigou al referirse a la escuela menciona “Escuela = cuartel” “institución = cosa” hay autoritarismo de los maestros, represión administrativa, programas conformistas y difusión de la ideología de la clase dominante.

El problema de la “disciplina escolar” que preocupa a un gran número de profesores es una evidencia del problema del autoritarismo, que está profundamente arraigado en la escuela tradicional.

El autoritarismo convierte al alumno en una especie de robot, pues aquí el maestro manda y el alumno obedece. “Existe un profesor que habla y unos alumnos que escuchan” (Panza 1988, pág. 169), aun cuando el sistema de enseñanza no sea el apropiado, este maestro no cambia su forma de enseñar, ya que semestre tras semestre aplica las mismas técnicas (las de la escuela tradicional) y él cree que son las mejores, y no se preocupa por actualizarse porque se encierra en su mundo y su currículo no lo cambia por nada.

“Se puede afirmar que el profesor recibe ya hechos los programas” (ibid, pág. 159). El alumno termina por aburrirse, cuando

no por rechazar o temer a su autoritario maestro, impidiéndole así las buenas relaciones entre maestro y alumno.

En cambio, a un maestro no autoritario el alumno le tiene confianza y lo estima, lo cual facilita su aprovechamiento escolar, mientras que “en el autoritarismo el estudiante no realiza un esfuerzo de comprensión e interpretación, sólo existe memorización y repetición” (ibid, pág. 173).

Las teorías de Kohl (1974) con respecto al autoritarismo han sido revisadas y se considera muy importante su aportación.

Cuando inició su experiencia como maestro su misión consistía en hacer cumplir a sus alumnos un reglamento impuesto por unos libros de texto. Sólo tenía como defensa el saber que si sus alumnos no obedecían las instrucciones podían ser legítimamente castigados y a los provocadores podía suspenderseles.

Kohl últimamente ha conversado con muchos maestros de Estados Unidos y visitado escuelas en ciudades, suburbios y dice:

“En todas partes he encontrado la misma obsesión por la autoridad y la disciplina. Para la mayoría de los alumnos americanos, sólo existe un sistema de enseñanza pública en los Estados Unidos, un sistema autoritario y opresor. En todas partes se ha despojado a los alumnos del derecho a elegir en lo que concierne a su propio destino” (Kohl, 1974, pág. 8).

Sobre sus primeras experiencias en una escuela de Harlem menciona: El ambiente autoritario en esa escuela donde él trabajó fomentó una confabulación en la que todos, menos los alumnos, pretendían que la escuela era buena y que los maestros hacían un buen trabajo.

Lo más esencial para el éxito de un maestro era ejercer la autoridad. "El mando obsesionaba a todo el personal de la escuela" (ibid, pág. 9).

El autor, sin darse cuenta, también ya estaba siguiendo los mismos métodos y aunque los libros de texto le aburrían, los seguía y trataba de imponérselos a sus alumnos.

Cuando se trata de una clase autoritaria se simula que la conducta fastidiosa no existe. En una clase permisiva el maestro tiene que fingir que no lo es.

Asimismo dice que en el autoritarismo no hay lugar para razonamientos o conflictos, ni tiempo para que maestros y alumnos aprendan a vivir juntos y a escucharse unos a otros.

También agrega que dos posiciones que van juntas en el autoritarismo son: el concepto de estar en frente de la clase y el modo autoritario con que les llega el saber desde arriba.

El punto de partida del cambio es el descontento. Si el maestro se encuentra a gusto dentro de un sistema autoritario de enseñanza, cualquier intento de realizar un cambio será una futilidad.

En el caso de Kohl, los recuerdos de la escuela le ayudaron a evitar hacerles a sus alumnos cosas detestables que sus maestros le habían hecho a él.

Menciona Kohl, que la existencia de una clase completamente libre no es posible dentro de una escuela autoritaria y de un sistema escolar autoritario.

También nos dice Kohl que nuestras escuelas están completamente locas, que no sirven a los intereses de los adultos, ni a los de los jóvenes. Que se limitan a enseñar un conocimiento “objetivo” y su corolario, la obediencia a la autoridad, castrando así a los alumnos y sometiendo a un severo control a los maestros.

Talcott Parsons (1959) nos habla de lo siguiente:

Los roles de líder son foco de una gran cantidad de ansiedad y agresión. Por este motivo tienden inclinar la balanza en una dirección individualista y hacia una actitud antiautoritaria.

En lo “político” se puede observar el autoritarismo para eliminar la oposición interna y éste contribuye a su agresividad.

También se observa el autoritarismo en la superioridad patriarcal de la nobleza terrateniente sobre los campesinos.

El sistema chino tendía a ser autoritario.

No existe el incentivo positivo a reconocer la autoridad como inherente, que se da en los casos de autoritarismo positivo.

“La tendencia a la indiferencia ante los grandes asuntos sociales crea una institución en que la autoridad pueda llegar a establecerse con relativa poca oposición. De ahí que la susceptibilidad a la ‘dictadura’ sea común a este tipo de sociedades. La sociedad hispano—americana parece ser un buen ejemplo de este tipo de sociedad” (Parsons, 1959, Pág. 193).

Tomando información de Harris y asociados(1993) se puede expresar lo siguiente:

Cómo el Temor se Manifiesta en la Escuela:

“Los estudiantes que han sido afectados por la violencia pueden ser capaces de sentarse quietos en clase porque tienen, ya sea depresión o miedo. Uno de cada cuatro niños creen que la violencia ha disminuido la calidad de su aprendizaje” (Harris and Associates, 1993).

Los estudiantes sufren de síntomas relacionados con el stress post traumático causado por la violencia en el hogar, descuidados

por los padres, abuso doméstico, etc. Los niños de los que se ha abusado o se han descuidado pueden ser deprimidos y tener significativamente altos promedios de problemas de comportamiento. Los niños que son expuestos a la violencia pueden no ser atentos en clase, agresivos, hostiles y aislados de sus compañeros. Pueden sufrir baja autoestima que les haga hacer actos provocativos o abandonar la escuela.

Proponen ciertas estrategias para mantener la Paz:

“Estas estrategias para tratar con la violencia empezaron hace 20 años a través del programa ‘Community Boards’ en San Francisco. Han sido llevadas a cabo en muchas escuelas a través del país en programas como el Programa para Resolver Conflictos Creativamente en Nueva York, que está ahora implementándose en las escuelas de todo el mundo”. (Lantieri y Patti, 1966). “Se estima que el 10% de las escuelas estadounidenses tienen tales programas que enseñan a la gente a manejar conflictos sin usar la fuerza” (The Fourth R. 1998, p. 2).

En casi la mitad de los estados de las escuelas de Estados Unidos a los oficiales se les permite usar castigo corporal. Los maestros autoritarios hacen a los estudiantes sentirse impotentes.

La orilla cortante de la construcción de la paz en las escuelas de Estados Unidos es ayudar a la gente joven que está sufriendo trastornos de stress post-traumáticos en los hogares donde se abusa de ellos y son descuidados.

Las escuelas oficiales no han descubierto la construcción de la paz, probablemente porque pocos adultos saben lo suficiente acerca de la no violencia para enseñarla a la siguiente generación de líderes. Faltándoles este conocimiento, ellos confían en sistemas bélicos para crear seguridad.

Fathman (1957), cuya información se encuentra en PROQUEST nos relata lo siguiente sobre el castigo corporal:

Megan Cahanin se inclinó sobre una silla, con su corazón latiendo fuertemente y esperaba su castigo. La niña de cuarto año de la Escuela Primaria Zwolle en un lugar rural de Louisiana.

Ella había estado peleando con una niña la mañana del 15 de diciembre del año 2000. “Ella me aventó”, dijo Megan, “así es que yo le dí un codazo en la espalda cuando estábamos en la cafetería”. Las niñas fueron llevadas con la rectora Judy Rials y sentenció a Megan a una medida señalada en el estatuto local: “Pegarle al estudiante en sus posaderas con una tabla de madera un máximo de 5 veces”.

Después de un golpe, Megan, una honorable estudiante que nunca había dado ningún problema, gritó, “No me pegue”. Después de otros dos golpes, con las lágrimas rodándole por sus mejillas, fue enviada a casa y Rials llamó a sus padres para informarlos.

“Me dio un shock”, dice la mamá de Megan, la Sra. Chenette, una ama de casa de 38 años. Cuando su hija llegó a casa y le enseñó los moretones, como de 2 pulgadas de ancho cada uno.

Al siguiente día la Sra. Chenette y su esposo, Robert, llevaron a Megan al ER, le retrataron los moretones y archivaron un reporte de policía. Pero no había infringido la ley, así es que no hubo represalias contra ella.

En marzo del 2001 la familia fue a los archivos en la corte del distrito buscando daños no especificados y abolir los golpes en las escuelas públicas de Louisiana, uniéndose a la acción, que está ahora en una fase inicial, Joy Ebarb, de 30 años de edad, cuyo hijo De Wayne, de 11 años, fue golpeado por Rials y un maestro 17 veces en el otoño de 2000.

Pero en las escuelas Dan Lesile defiende estos golpes “como un mensaje para corregir la conducta. Cualquier educador tiene que tener un número de medidas disciplinarias disponibles”.

Los Cahanin y los Ebarb son parte de un creciente movimiento contra el castigo corporal en las escuelas, el cual es aún legal en 23 estados.

“Es terrible que nosotros estamos intencionalmente enfrentándonos en esta clase de barbarismo medieval”, dice Bob Fathman, de 57 años, quien empezó la Coalición Nacional para

Abolir el Castigo Corporal en las Escuelas después de que su hija fue golpeada en Ohio hace 20 años.

Sobre las pasadas tres décadas, gracias en parte a los grupos como el de Fathman, 26 estados (aunque no Ohio) han prohibido a los maestros golpear a los alumnos que estudian en los estados unidos a New Jersey, el cual prohibió por la ley golpearlos en 1867, así como en China, Japón y cada país en Europa, Centro y Sud América.

Megan, por el contraste fue una estudiante modelo. “Los maestros le enviaban a casa notas con caras sonrientes”, dice Chenette. Aunque después de los golpes, Megan, ahora de 11 años, no quiso regresar a la Primaria Zwolle. Sus padres trataron de llevarle maestros a su casa, pero ella perdió a sus amigas.

Ahora ella está cursando el quinto grado en una nueva escuela. Las marcas negras–y–azules se decoloraron hace tiempo pero su directora le hizo una impresión indeleble. “Ella me lastimó a mí y a mis sentimientos” dice Megan. “Y nunca lo olvidaré”.

Aporta Berge (1959) las siguientes ideas:

En el autoritarismo los maestros son gentes que resuelven de antemano el problema de la libertad en la educación con esta sencilla fórmula: “El alumno debe callarse y obedecer. No obstante ello, es posible notar que no son siempre los mejores “amaestrados”

al principio quienes en definitiva dan menos trabajo a su alrededor” (Berge, 1959, pág. 2).

Es normal que, por una especie de mecanismo reflejo de defensa, se busque encasillar al alumno dentro de reglamentos y prohibiciones, creyendo que ese medio sirve para proteger al educando y al educador.

En el autoritarismo, los educadores buscan realizar por intermedio del alumno lo que, ellos no han sido capaces de realizar a su edad.

El alumno se halla apesado entre los educadores que quieren que obedezca sus órdenes y los que quieren la libertad, o sea, los que quieren que obedezca sus ideas.

“Los educadores que niegan a sus alumnos todo derecho a la iniciativa personal, toda autonomía de pensamiento, y de sensibilidad, se muestran autoritarios sin dar muestras de autoridad” (ibid, pág. 33).

El rostro de la autoridad no puede confundirse con el del autoritarismo. La autoridad es racional, equitativa, eficaz y silenciosa. Y el autoritarismo es irracional, arbitrario, bastante, raramente eficaz y, en general, estruendoso.

Los maestros que, en el fondo de sí mismos, se sienten los más débiles, aquellos a quienes les cuesta reconocer que ya no son más jóvenes, los más inseguros de sus derechos y de su poder son al mismo tiempo los más inclinados a “hacer autoritarismo más que a guiar a la juventud, aspiran a defenderse de ella”.

Las siguientes son las opiniones de dos modernos autores: Giroux (1997) y McLaren (1988)

Al poner en tela de juicio los papeles tradicionales de los estudiantes, profesores y las estructuras institucionales que los unen, Giroux ha formulado una serie de posiciones subjetivas educacionales radicales y nuevos espacios discursivos para el aprendizaje. Giroux se ha convertido en uno de los defensores más francos del movimiento de “pedagogía crítica”.

Teoría de Giroux (1997): en los años 70 Samuel Bowles y Herbert Gintis publicaron un libro titulado *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life* que lanzó una reforma de análisis, unida a teorías de reproducción social. “Esto no era pedagogía crítica sino un intento de desenmarañar ciertas injusticias políticas y económicas dentro de la educación” (Giroux, 1997, pág. 177). El autor, pese a su importancia en la politización del tema de la escuela, estaba aún construido sobre un concepto de dominación que era abrumador y carecía de un discurso de resistencia.

“¿Cómo un profesor que practica la pedagogía crítica no va a comunicar una ideología a otra persona por su propio interés?” (ibid, pág. 183).

Él quiere reiterar que el conocimiento se produce más que se recibe y que esto plantea un interrogante muy interesante sobre el concepto de autoridad y dice, “Puedes ejercer la autoridad de maneras que no establecen las condiciones para que el conocimiento se produzca y se asuma. Yo llamaría a eso autoritarismo. O puedes ejercer la autoridad para crear unas condiciones en las que se encuentren una tensión básica en el núcleo de nuestro modo de enseñar” (ibid, pág. 183). Se debe considerar cómo el conocimiento se entiende dentro de los contextos de las experiencias que los estudiantes traen a nuestras clases y que no estamos allí simplemente para producir conocimiento de modo que éste se pueda debatir, sino también para ser autocríticos nosotros mismos y aprender de las formas de conocimiento producidas en cuanto precedentes de la clase, de nuestros estudiantes, de la comunidad y de sus textos.

“Sin embargo, debemos tener siempre nuestra obligación de no rehuir la autoridad, sino de ejercerla en nombre de la formación personal y social. Esto significa recordarnos siempre que el poder se debe ejercer dentro de un marco que permita a los estudiantes conformarnos y ser más críticos acerca de sus propias voces, así como ser conscientes de los códigos y representaciones culturales de otros, más allá de la inmediatez de su experiencia” (ibid, pág. 184).

Los estudiantes reconocen instintivamente que la institución está ejerciendo una influencia más que determinante sobre lo que ocurre en el aula. Podemos evitar la autoridad, porque es una condición psicológica.

El problema de la autoridad crea otras cuestiones diversas. Que no somos simplemente intelectuales en flotación libre, que estamos inscritos dentro de instituciones que poseen el peso histórico de tipos particulares de poder. La institución determina nuestros propios papeles y debemos no sólo cuestionar dichos papeles, sino deshacerlos cuando sea necesario.

De acuerdo a la teoría de McLaren (1988): Existen rituales de resistencia y éstos son una serie de formas culturales sutiles y dramáticas con muchas de las características de la “inversión simbólica”. Invariablemente estos rituales resisten las doctrinas autoritarias dominantes y códigos de conducta que pudieran haber sido establecidos por el maestro” (McLaren, 1988, pág. 53).

Los rituales de resistencia convierten a los estudiantes en combatientes y antagonistas, mientras movilizan oposiciones y tensiones ocultas con el propósito de romper las reglas de la escuela y subvertir la gramática del discurso dominante en el salón de clases.

Menciona McLaren que la servidumbre autoritaria está siendo cuestionada a toda costa por aquellos maestros involucrados en lo establecido por la pedagogía crítica.

Freire (1972) nos dice lo siguiente:

La concepción “bancaria” al no superar la contradicción educador–educando, por el contrario, al acentuarla no puede servir más que a la domesticación del hombre. De la no superación de esta contradicción resulta lo siguiente:

- a) el educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado;
- b) el educador es quien disciplina; el educando, el disciplinado;
- c) el educador es quien habla; el educando, el que escucha;
- d) el educador prescribe; el educando sigue la prescripción;
- e) el educador elige el contenido de los programas; el educando lo recibe en forma de “depósito”;
- f) el educador es siempre quien sabe; el educando, el que no sabe;
- g) que el educador es el sujeto del proceso, el educando, su objeto.

Esto hace del educando un sujeto pasivo y de adaptación. Desfigura la condición humana del educando totalmente. Para la

concepción “bancaria” de la educación, el alumno es una cosa, un depósito, una “olla”.

Según Watkins y Wagner (1991) a los alumnos se les pueden imponer “treguas” sobre aspectos muy diversos de la vida escolar que no están directamente relacionados con la enseñanza como: no masticar chicle en clase, fumar sólo durante el descanso y tener buena conducta dentro y fuera del colegio.

Los resultados que ha tenido la imposición rígida de ciertas reglas sugiere que tal método es contraproducente para un colegio, ya que ello puede hacer que todo el sistema degenera en una “obsesión por la disciplina” semejante a la del sistema tutorial en su versión más represiva.

“Se podría instituir una revisión de normas que incluyese una consulta a los alumnos respecto a cuáles son las reglas que en su opinión tienen efectos contraproducentes” (Watkins y Wagner, 1991, pág. 56).

Lo que debería hacerse es colaborar en la creación de un sistema de normas que no fuese excesivo, que tuviese sentido para los alumnos y que se negociase con ellos. También afirman que la revisión de normas es una labor importante para cualquier escuela y que debería hacerse, idealmente, de forma periódica.

2.2.2 Autoritarismo en la Familia

El autoritarismo de los padres influye mucho en los traumas futuros de sus hijos. Esta información acerca de la violencia sacada de PROQUEST (Lantier and Patti, 1966, pág. 1) nos dice que existe un programa para ayudar a la gente joven a recuperarse de la violencia paterna o materna.

Menciona que la orilla cortante de la construcción de la paz en las escuelas de Estados Unidos es ayudar a la gente joven que está sufriendo trastornos de estrés post-traumáticos en los hogares donde se abusa de ellos y son descuidados.

2.2.3 Autoritarismo en la Religión

También en las distintas religiones se dice que existe un cierto grado de autoritarismo, cosa que el adepto no advierte. Por ejemplo, en algunas religiones se les prohíbe tomar ni aun una copa de vino o una cerveza. En otras se condena a la mujer que use pantalones, cante canciones populares, etc. Esto es tradición y a la gente se le intimida diciéndoles que esto es pecado, esto se juzga por fuera de estas religiones como autoritarismo (experiencias personales).

2.2.4 Autoritarismo en la Política

Menciona Parsons que en lo “político” se puede observar el autoritarismo para eliminar la oposición interna y éste contribuye a su agresividad.

También dice que se observa el autoritarismo en la superioridad patriarcal de la nobleza terrateniente sobre los campesinos.

También nos dice Parsons que el sistema chino tendía a ser autoritario.

“La tendencia a la indiferencia ante los grandes asuntos sociales crea una institución en que la autoridad puede llegar a establecerse con relativa poca oposición. De ahí que la susceptibilidad a la ‘dictadura’ sea común a este tipo de sociedades. La sociedad hispano–americana parece ser un buen ejemplo de este tipo de sociedad” (Parsons, 1959, pág. 193).

2.3 TEORÍAS DEL APRENDIZAJE.

A continuación presento mi documentación sobre cómo lograr un mejor aprendizaje por parte de los alumnos en el aula, basándose en la experiencia de la escuela abierta o libertad en el salón de clases.

La libertad en el salón de clases es un tema que trata de una didáctica opuesta al autoritarismo. Acerca de ella nos platica Freire (1985) lo siguiente:

En un educador humanista, revolucionario, su acción, al identificarse con la de los educandos debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos, y debe creer en el poder creador de los alumnos.

La concepción "bancaria" no se deja mover por el ánimo de liberar el pensar de los hombres, los unos con los otros, en la tarea común de rehacer el mundo y transformarlo en un mundo cada vez más humano. Y cuando por un motivo cualquiera los hombres sienten la prohibición de actuar, cuando descubren su incapacidad para desarrollar el uso de sus facultades, sufren, y en cambio la educación problematizadora o liberadora, da existencia a la comunicación. Los hombres sometidos a la dominación deben luchar por su emancipación, superando así el autoritarismo del educador "bancario".

La propuesta de la didáctica crítica de Pansza (1988) es la del trabajo en grupo a partir de la concepción de aprendizaje grupal.

La elaboración de nuevos roles anti-autoritarios se enfrentará con una gran resistencia institucional, pero ir ganando terreno frente a ella posibilitará el cambio de actividades, la modificación del tipo de relaciones entre profesores y alumnos en el aula, y al mismo tiempo

irá creando algunas condiciones para posteriores cambios a nivel escolar y social.

En el anti-autoritarismo el profesor no es ya una persona que domina e impone su voluntad. Ahora tiene un papel más importante que es el de constituirse en un elemento orientador, como promotor de cambio de roles. Una función básica del profesor consistirá en observar la dinámica del trabajo grupal, y en hacer señalamientos en los momentos oportunos.

Los profesores enfrentan angustia ante la aparente pérdida de tiempo, el no “cumplimiento” del detallado programa oficial.

La didáctica crítica tiene que abordar las múltiples contradicciones, pensar de un modo y hacer de otro, pretender la creatividad y lograr la reproducción, etc. y manejar un grado óptimo de ansiedad, ya que el aprendizaje requiere de la presencia de ella para que impulse al grupo a actuar, a indagar, a buscar.

La didáctica crítica rechaza definitivamente que el docente se convierta en un reproductor o ejecutor de modelos de programas rígidos y prefabricados.

Los maestros tienen la obligación de elaborar su programa personal, partiendo de la interpretación de los lineamientos generales.

La didáctica crítica plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello.

Todos aprenden de todos y, fundamentalmente, de aquello que realizan en conjunto.

La didáctica crítica supone desarrollar en el docente una auténtica actividad científica, apoyada en la investigación, en el espíritu crítico y en la autocrítica.

El sujeto que inicia un determinado aprendizaje, no es sujeto abstracto, sino un ser humano en el que todo lo vivido, su presente, su pasado y su futuro, aun para ser negado, está en juego. En la didáctica crítica no existe el autoritarismo.

En esta didáctica crítica el maestro se convierte en sólo un mediador o promotor del aprendizaje.

La evaluación es vista como un interjuego entre una evaluación individual y una grupal. Es un proceso que permite reflexionar al participante de un curso sobre su propio proceso de aprender, a la vez que permite confrontar este proceso con el seguido por los demás miembros del grupo y la manera como el grupo percibió su propio proceso. La evaluación, así concebida, tendería a propiciar que el sujeto sea autoconsciente de su proceso de aprendizaje.

Esto rompe con estructuras o esquemas referentes rígidos y encauzan al grupo a nuevas elaboraciones del conocimiento.

En seguida nos narra Kohl (1974) sus experiencias acerca de la libertad en el salón de clases.

Kohl trabajó en una escuela donde se manejaba el autoritarismo, pasaron así algunos meses hasta que conoció a otro maestro de la misma escuela que hablaba de la enseñanza con sinceridad. Entre este maestro y sus alumnos había un intercambio casual y amistoso, en una atmósfera de libertad. Debido a esta ausencia de hostilidad se lograba que los alumnos tuvieran mucha dedicación a las cosas que a ellos les parecían importantes.

El maestro discutía siempre los problemas con sus alumnos. Él y Kohl platicaron de los problemas de este último, y el maestro le contó que él también había tenido dificultades cuando se inició como maestro. Esto hizo al autor tener una esperanza. “Me ayudó a situar el origen de mis dificultades en mí mismo y en la patología de la clase, en vez de achacárselos a mis alumnos” (Kohl, 1974, pág. 11). También le mostró la necesidad de encontrar alternativas a los libros de texto y al autoritarismo por parte suya.

En el curso siguiente a Kohl le fue mucho mejor, empezó a aprender la manera de hacer la clase más interesante. También aprendió a renunciar a su autoridad y a ayudar a sus alumnos, pues ya

era un maestro con quien ellos podían hablar. Él los escuchaba y se regía por sus intereses y necesidades.

Pero esto no se hace con gran rapidez. Kohl necesitaba mucha ayuda que no tenía, porque la institución era autoritaria.

Por fin fue libre, poco a poco fue encontrando vías de enseñanza que estaban basadas no en la coacción sino en la participación, no en las calificaciones, exámenes y programas, sino en los intereses de sus alumnos.

Su libro sirve de guía para aquellos maestros que desean trabajar en un ambiente de libertad. Es difícil definir qué es una clase abierta. Es preciso haberlas observado. No es lo mismo una clase abierta que un ambiente permisivo. “En una clase abierta el maestro debe ser él mismo en la misma medida en que los alumnos son ellos mismos. Lo que quiere decir que, si el maestro está irritado, debe manifestar su indignación y que si el comportamiento de alguien le fastidia, debe explicarlo también” (ibid, págs. 12 y 13).

Su libro intenta prever algunos problemas, ofrecer posibilidades y hacer sugerencias. Aquí se muestran algunas estrategias de transformación, trato con la dirección y profesores, elección de diferentes libros de texto, planes de enseñanza, etc. Se dirige el libro principalmente a los maestros de escuelas públicas, pero también es de gran utilidad para maestros de escuelas comunitarias o privadas, academias, escuelas superiores, o universidades. Todos tenemos el

problema de la autoridad, y se habla de renunciar al autoritarismo y proporcionar alternativas posibles. “Es éste un problema al que deben enfrentarse todos los individuos e instituciones que presumen de dedicarse a la enseñanza” (ibid, pág. 14).

Kohl hace las siguientes observaciones: Hablando de la clase abierta, la misión del maestro no consiste en dominar a los alumnos, sino ayudarlos a elegir y dedicarse a las cosas que les interesan, que se trata de descubrir en los propios alumnos lo que es apropiado para ellos y lo que no lo es, a medida que se desarrolla el curso. Debe dárseles a los alumnos la oportunidad de encontrar nuevas vías de desarrollo en la clase, y que esto significa permitir que los alumnos sean lo que ellos quieren ser, librando así al maestro de los patrones antiguos con los que se medía a todos los alumnos por igual. Una sugerencia para el maestro es hablar con los alumnos fuera de clase y escucharlos. También hablarles de uno mismo, de lo que nos preocupa, los muchachos pueden sorprendernos mostrándonos sus sentimientos, sus aficiones y su inteligencia.

“Debemos enfrentarnos al miedo de que los muchachos se porten como salvajes si no logramos contenerlos o dominarlos” (ibid, pág. 31).

El concepto que se tiene del orden en una clase abierta es diferente del que predomina en las escuelas cuyas normas y rutinas se siguen para evitar contrariedades.

Si los maestros quieren que sus clases sean menos autoritarias, tienen que aprender a trabajar de una forma abierta y creadora.

La clase abierta, el pupitre del maestro puede estar en cualquier lugar, junto con sus alumnos, o también puede utilizar un banco igual al de ellos y estar entre el grupo.

Existen dos planes de estudios: El primero es predecir desde principio de curso, con exactitud, todo lo que se hará en clase a lo largo del período escolar (esto es autoritarismo). El curso está pensado con un comienzo, una mitad y un final bien definidos. Y en el segundo, el programa no descansa sobre un plan que deba seguirse al pie de la letra, que el maestro pueda decir lo que se va a hacer cada día.

La forma de trazar el plan inteligentemente es que el maestro deba observar al grupo y saber qué ocurre en la clase, quién se interesa en algo y quién no. Ésta es la única forma de que el maestro llegue a descubrir los intereses de cada alumno, y también sus posibilidades. A medida que los estudiantes se van interesando por determinados aspectos de un tema, el maestro puede darles libros, ideas, sugerencias y referencias. Y en una clase no autoritaria el "planning" se debe basar en la posibilidad de que haya cambios bruscos.

Kohl dice que los maestros le piden a menudo ejemplos concretos acerca de clases abiertas en acción, que resulta valioso

saber lo que otros han hecho, por lo que menciona ahora algunas experiencias que ha tenido recientemente en el distrito escolar unificado de Berkley, que han sido muy útiles para él.

Estuvo trabajando con el maestro y con el estudiante de magisterio en la clase. Los alumnos estaban empezando a vérselos con la lectura y querían descubrir nuevas formas de mantenerlos interesados en ella. Querían evitar que los alumnos perdieran su motivación inicial para aprender a leer. Kohl sugirió un juego que un grupo de maestros había ensayado la semana anterior. Los alumnos convertirían toda la clase en un poema colocando unas tarjetas con palabras que ellos mismos habían seleccionado sobre los diferentes objetos de la clase y después leerían las tarjetas en orden sucesivo. “Esta poesía al azar puede dar una interesante yuxtaposición de palabras, objetos e ideas a la vez que resulta muy entretenida” (ibid, pág. 71).

El estudiante de magisterio intentó que todos le prestaran atención. Sin embargo, pronto estallaron las peleas y las burlas. Los que escuchaban eran pocos y él estaba realmente enfadado. Después de cinco minutos, se volvió hacia varios chicos y les dijo “Si no tenéis ganas de escuchar, ¿porqué no hacéis otra cosa?” (ibid, pág. 71). Aquello salvó la situación. En vez de pedir a los muchachos que escucharan, les ofreció una opción que ellos aceptaron inmediatamente. Se marcharon al rincón y se pusieron a jugar a ser leones y tigres que se comían a los maestros. Y él continuó explicando el juego al resto de los alumnos. Unos muchachos

decidieron formar un club de poesía y anotaron todos los poemas de la clase. El próximo planning para la siguiente vez se basaría en lo que se había observado este día.

La mayor parte de los ejemplos de Kohl están sacados de clases de inglés y de trabajos manuales. Pero no porque estas materias sean las únicas o en las que es más fácil desarrollar una atmósfera abierta de libertad, sino porque eran las que Kohl conocía mejor.

En el aula de un maestro había un aspecto notable. En un rincón había un espacio cerrado. Era un lugar de meditación para los alumnos, y también para los profesores. Un lugar para ir solo y estar solo. Es el único lugar de que dispone la Escuela Superior de Berkeley para la reflexión. Está considerado como algo raro.

“El libre juego de la imaginación y de la inteligencia es sin duda uno de los componentes del pensamiento creador en cualquier disciplina” (ibid, pág. 82).

El autor narra que las personas que han sido alumnos en una clase autoritaria no se imaginan desarrollando sus propias clases abiertas con facilidad. Él empezó como maestro autoritario, era el único modo que conocía de enseñar, pues así le habían enseñado a él. Tardó varios años en ser capaz de trabajar en un ambiente más libre.

Seguramente los alumnos estaban mucho más preparados para la libertad que sus maestros. Su creencia personal en una clase libre, no autoritaria, fue siempre por delante de su capacidad personal de enseñar en una de ellas.

Una forma de iniciar el cambio es dedicar diez minutos diarios a hacer algo distinto, durante los cuales se puede exponer a la clase un cierto número de cosas que hacer para que ellos elijan las que más les gusten. También se les pueden sugerir diferentes opciones que el maestro crea que les pueden interesar. Es mejor dejarles también la opción de sentarse y de no hacer nada si ellos lo prefieren así.

El maestro se hará a un lado y observará las preferencias de sus alumnos, pero no desaparecerá. Les explicará antes a sus alumnos, procurando que lo entiendan bien, que no les va a decir lo que tienen que hacer ni cómo lo tienen que hacer, pero que está a su disposición, para ayudarles en lo que le sea posible. Dejará de ser maestro durante estos diez minutos, para ser un amigo, no un juez o verdugo. Estos diez minutos pueden alargarse hasta que sean quince o veinte.

En la clase de inglés se podrá leer, escribir, hablar y actuar. El maestro puede dar tres o cuatro temas y dejar vía libre a los alumnos para que desarrollen otros temas.

En estudios sociales se puede hablar de historia, de periódicos, de sucesos, de gente, escribir sobre ellos o escuchar poemas, cantar canciones con los alumnos, etc.

“Mantengamos nuestra libertad respecto al quehacer autoritario y ayudemos a nuestros alumnos a conservar la suya, por modesta que sea. El maestro debe aprender, aunque le resulte muy difícil, a dejar a sus alumnos la posibilidad de decir ‘No’ a lo que él quiere que aprendan, sea cual sea el empeño que haya puesto en ello” (ibid, pág. 88).

“La clase abierta debería ser un centro comunitario, un ambiente acogedor en el que fuera posible hacer planes y tasar las experiencias. Sin embargo, hay más posibilidades de abrir efectivamente la clase dando un paso hacia el exterior que modificando la vida en su interior”. (ibid, pág. 92)

Cuando el maestro debe abstenerse de su autoridad, debe darse cuenta de que las cosas van a ser diferentes en la clase tocante a la disciplina. Y la posición del maestro es a menudo incierta, que un día aparece libre y relajado, mientras que al día siguiente se muestra - rígido y autoritario, ya que la evolución hacia una clase abierta constituye un vía difícil para la mayoría de los maestros y la manera más fácil de sobrellevarlo es compartirlo con los propios alumnos, diciéndoles dónde él, como maestro, desea estar y darles una noción de la dificultad que supone cambiar los propios métodos y las propias costumbres. “Libertad en la clase significa libertad tanto para el maestro como para los alumnos” (ibid, pág. 99).

“Un ambiente de libertad basado en el respeto y la confianza mutuos sólo puede desarrollarse cuando el maestro llega a mostrarse como una persona distinta” (ibid, pág. 100).

El grado de libertad que puede tener un maestro varía considerablemente de una escuela a otra, y cuando uno busca un puesto de maestro debe ser capaz de calcular lo que pueda obtener. Además de que algunas veces, cuanto más desorganizada y desmoralizada está una escuela, mayor es el grado de libertad que se puede obtener.

“El maestro debe ser fuerte y creer firmemente en el valor de la libertad para él y para sus alumnos” (ibid, pág. 103).

Si un maestro antiautoritario se las ha arreglado para trabajar durante un cierto tiempo en una escuela autoritaria logra encontrar amigos que son maestros antiautoritarios, pueden empezar a constituir una escuela dentro de la escuela, uniéndose y pueden organizar juntos los programas de sus clases respectivas, además pueden compartir su material y sus aptitudes individuales, aunque esta alianza antiautoritaria puede causar grandes problemas con los superiores.

Una maestra con mucha experiencia llamada Zelda Wirtschafter dice que su propia experiencia es que, a medida que los maestros logran librarse del sentimiento de que “no están enseñando nada a sus alumnos” y aprenden a considerar como el verdadero aprendizaje: las actividades, preguntas y conversaciones que surgen

espontáneamente en sus clases, se van volviendo mucho más confiados y tranquilos y muchos de los problemas iniciales de autoridad sencillamente desaparecen.

Para el maestro la evaluación del trabajo del alumno no debería ser lo único importante, sino que debería preocuparse también de evaluar su propio trabajo. Ninguna evolución se hace por arte de magia, la libertad y la llaneza no son fórmulas que abran la puertas del éxito y que realmente es muy difícil averiguar las diferentes posibilidades de vida en una escuela. Tener una clase libre consiste en ofrecer un ambiente en el que mucha gente pueda descubrirse a sí misma y no existe ninguna serie sencilla de reglas que prescriba la forma en que este ambiente pueda ser creado.

Es casi seguro que, dentro de nuestros sistemas escolares, el desarrollo de la clase abierta costará miedo, depresión y pánico a maestros y alumnos, porque siempre existirá el miedo a estarse equivocando si se deja que la gente escoja su propia vida en vez de legislar sus papeles en la sociedad.

Ni para el maestro ni para el alumno es fácil romper con esta estúpida enseñanza. Se requiere una larga y solitaria lucha para huir de la creencia de que uno necesita hacer lo que la gente le dice que haga, y de que uno debería ser la persona que la gente espera que sea. "No obstante, es posible avanzar un paso en esta huida si nos decidimos a empezar de nuevo y a convertirnos en los maestros que

no habíamos nunca sospechado que podíamos llegar a ser” (ibid, pág. 145).

Se hablará ahora de los símbolos expresivos (la comunicación del afecto) de Parsons (1959), quien manifiesta lo siguiente:

El complejo del simbolismo expresivo se extiende a la reciprocidad individual de gratificaciones amorosas difusas. La relación erótica amorosa se convierte en un núcleo principal del sistema familiar.

Estas referencias primordialmente eróticas del sistema de simbolización expresiva tienen su continuidad en un complejo ramificado mucho más ampliamente que se extiende a todos los aspectos de la conducta que son relevantes para la interacción y a toda clase de objetos incluidos en la conducta.

“Consideraciones en esencia familiares son aplicables a aquellos casos en que una actitud de aprobación o estima constituye la base primaria de la organización de la relación interactiva. Un buen ejemplo de ello es la relación que se da entre profesor y estudiante, digamos por caso en un campo técnico de aprendizaje profesional. En tanto en cuanto se trata de una relación de vinculación particularizada, por parte del estudiante se enfoca en una admiración por la competencia y especialización del profesor en aquel terreno” (Parsons, 1959, pág. 367).

El profesor será respetado y será su “promesa” para el futuro, así como para sus resultados durante el aprendizaje. El maestro será estimado por sus alumnos como hombre.

El alumno tenderá a sensibilizarse a las actitudes del profesor para con él, y a interpretar los actos de atención personal como expresiones de esta actitud o las faltas de atención como expresión de una actitud negativa. Esto se centrará en actos como reconocimiento directo de sus cualidades, como una alta calificación en un trabajo o un elogio ante el resultado de un examen. También puede expresarse con un acto de amabilidad o consideración.

Las relaciones dinámicas de los sentimientos de aprobación y estima y las de amistad se encuentran tan próximas entre sí que será difícil que no se presenten juntas.

Johnson and Johnson (1955) manifiesta:

“Enseñar a los estudiantes a ser pacifistas los involucra a crear un contexto cooperativo que alienta a los disputantes a alcanzar mutuamente compromisos aceptables y no dominar uno al otro. Esto evitará la violencia o autoritarismo del maestro” (Johnson and Johnson, 1990).

Hablando de la libertad en la educación, menciona Berge (1959): La libertad del alumno significa el aflojamiento de los lazos de dependencia que este tiene respecto del maestro.

El papel del maestro no debe ser el de conducir a sus alumnos, sino enseñarles a conducirse. Y el maestro necesita mucha prudencia y abnegación para descubrir que el más grande homenaje que los alumnos pueden brindar a la enseñanza del maestro consiste en independizarse de él.

En la libertad, el educador tiene múltiples ocasiones de interrogarse sobre la cantidad y calidad de libertad que debe dejar al alumno, su liberalismo tropieza siempre en algún lugar, con su desvelo por educar. "De lo que se trata es, en realidad, no es solamente del problema cotidiano de la obediencia, que puede tener que exigir; también se trata del problema de su injerencia inevitable en el desarrollo del pensamiento y de la afectividad de los jóvenes que tiene a su cargo" (ibid, pág. 12).

La educación, si bien termina fatalmente por reclamar el renunciamiento progresivo a cierta cantidad de satisfacciones instintivas, puede aparecer como un aprendizaje de la libertad, desde que ejercita al individuo a ponerse de acuerdo consigo mismo y con el mundo exterior y ponerse de acuerdo con el mundo exterior no significa someterse a él sin restricción. El ser libre concuerda con el mundo exterior, no sometándose a él sino insertándose en él sin rochinamientos inútiles.

Apenas le parece posible al autor discutir la oportunidad en la educación, ya que educarse en una educación digna de este nombre

tiende a dar al individuo, a cada instante, el máximo de valor y por consecuencia de libertad. Y la libertad resulta de la satisfacción de necesidades profundas.

“Las libertades”, por el contrario, son engañosas, porque a menudo estimulan los deseos sin saciarlos. El alumno que consigue todo lo que desea y jamás choca contra una prohibición puede estar perfectamente desamparado, pues nota que a pesar de todo le falta algo esencial, sin poder discernir que es. Tiene todo lo que quiere o cree que quiere, pero no tiene todo lo que necesita, entonces busca obtener aún más, pasando todos los límites. Lo que Berge refiere es seguridad y ésta no la encuentra sino al sentirse guiado, en la medida en que no es capaz de guiarse sólo.

Hablando de la libertad en el salón de clases, Freire (1972) opina:

Ya no cabe más la distinción entre el educando y el educador. “No más educando, no más educador, sino: *educador–educando con educando–educador*” (Freire, 1972, pág. 16).

Esquema de la liberación que postula Freire:

- a) no más un educador del educando;
- b) no más un educando del educador;
- c) sino un educador–educando con un educando–educador.

Esto significa:

- 1) que nadie educa a nadie;

- 2) que tampoco nadie se educa solo;
- 3) que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo.

La educación que propone Freire es eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora. Dice que al plantear al educando o al plantearse con el educando el hombre y el mundo como problema, está exigiendo una permanente postura reflexiva, crítica y transformadora y, por encima de todo, una actitud que no se detiene en el verbalismo, sino que exige la acción.

Hay una práctica de la libertad así como hay una práctica de la dominación. Y la pedagogía de Paulo Freire es por excelencia una “pedagogía del oprimido”, y ésta se convierte en la práctica de la libertad.

Rogers (1991) nos transmite lo siguiente:

Una maestra apellidada Shiel creía profunda y claramente que el método de autodirección y libertad era apropiado para suscitar un aprendizaje significativo, y para esto son esenciales el compromiso y la convicción.

También enfatiza la autonomía para evaluar y juzgar, que es el maestro quien decide en qué momento el programa no funciona como estaba previsto y que es necesario formar dos grupos, el autodirigido y

el dirigido por el maestro. No se trata de agradar a nadie o de seguir algún modelo “correcto”.

“Si centráramos la facilitación del aprendizaje –cómo, por qué y cuándo aprende un estudiante, y cómo es el aprendizaje visto desde adentro– estaremos en un buen camino, más provechoso que los tradicionales (Rogers, 1991, pág. 159).

Las condiciones que facilitan el aprendizaje son los tipos de actitudes que se manifiestan en la relación entre facilitador y alumno.

Para promover el aprendizaje debe haber una autenticidad transparente del facilitador y su voluntad de mostrarse como persona con un profundo aprecio, confianza y respeto por el alumno. Esto crea un clima libertador que estimula un aprendizaje autoiniciado.

“Aquellos individuos que son lo suficientemente valientes como para actuar en consecuencia, no modifican simplemente los métodos educativos, sino que los revolucionan. No realizan casi ninguna de las funciones tradicionales del maestro. Son catalizadores, facilitadores, que dan libertad, vida y oportunidad de aprender a sus alumnos” (ibid, pág. 159).

El facilitador del aprendizaje plantea a sus alumnos este tipo de preguntas: ¿qué quieren aprender? ¿qué cosas les intrigan? ¿qué cosas despiertan su curiosidad? ¿qué temas les interesan? ¿qué problemas desearían ustedes poder resolver?

En la libertad también se ahorra mucho tiempo de los maestros por la marcada disminución de problemas de disciplina o control, ya que existe un recurso inexplorado: la capacidad de un chico para ayudar a otro a aprender. También explica el autor la experiencia de una maestra que, cuando dejaba a los alumnos libres para aprender, ella disponía de más tiempo para dedicarse a cada uno de ellos.

El autor que se hace a sí mismo estas preguntas “¿me atrevo a permitirme tratar a este chico como persona, como alguien a quien respeto? ¿me atrevo a abrirme a él y a dejar que él se abra a mí? ¿me atrevo a reconocer que puede saber más que yo acerca de ciertos temas, o que en general puede tener mejores dotes que yo?” (ibid, pág. 165).

Y él cree que las respuestas se pueden encontrar en algún tipo de experiencia grupal intensiva, como el grupo de comunicaciones, el grupo de relaciones humanas, el grupo de encuentro, etc.

El autor asume que aunque ha constatado los resultados altamente positivos de una relación abierta y personal entre alumno y facultad, esto no significa que le resultaría fácil entablarla en todas las clases y con todos los estudiantes, pero que también sabe que se ganaría mucho si su relación con los estudiantes fuera de persona a persona, y que si él estuviera dispuesto a admitir que algunos estudiantes lo superan en conocimientos, otros en claridad de ideas y otros en perceptividad de las relaciones humanas, él podría descender

de su “pedestal magisterial” y pasar a ser un facilitador, con actitud de aprender entre alumnos que también aprenden.

Se formula otra pregunta ¿cuáles son los intereses, metas, objetivos y gustos, no sólo del grupo, sino de cada uno, ¿qué le entusiasma a cada uno?.

Es muy bueno dejar a los alumnos libres para experimentar su creatividad poniendo estos dos ejemplos: “A Thomas Edison se le catalogó de lento y tonto. La aviación surgió tan sólo porque dos mecánicos tenían tal ignorancia de los conocimientos especializados, que ensayaron la idea alocada y tonta de hacer volar a una máquina más pesada que el aire. Los profesionales instruidos no habrían perdido tiempo en semejante tontería” (ibid, pág. 169).

Otra recomendación del autor consiste en que el maestro ponga a disposición de sus alumnos un estante de libros y algún otro material impreso, los alumnos leerán más y estarán más estimulados a utilizar la biblioteca para realizar sus tareas. Y dice también que el recurso más importante es el propio maestro que se pone él mismo, y sus conocimientos a disposición del alumno, pero sin imponerse. También, enfatiza que uno de los recursos humanos que debe utilizarse es la posibilidad de los estudiantes de consultar a sus compañeros más avanzados, y que para ambos ésta es una experiencia muy valiosa.

También nos recomienda el autor la enseñanza a cargo de los pares, es decir que la relación entre tutor y alumno es un modo de promover el aprendizaje que beneficia a ambas partes, como se mencionó anteriormente, que el alumno mayor o más avanzado transmita sus conocimientos.

El autor hace hincapié en la división del grupo, ya que no es razonable imponer libertad a alguien que no la desea y que por lo mismo sería prudente que cuando se ofrece a un grupo la libertad de aprender bajo su propia responsabilidad, se tengan también en cuenta a los alumnos que no deseen esa libertad o que prefieran la orientación del maestro.

Los estudiantes que prefieren un aprendizaje guiado podrán elegir la educación programada, y aquéllos que prefieren seguir su propia dirección o iniciar por sí mismos el aprendizaje, podrán integrar un grupo con un facilitador de aprendizaje, para cualquier consulta individual, en la cual el alumno podrá plantear preguntas, objeciones y sugerencias personalmente. Recomienda el autor grupos de facilitación de aprendizaje de 7 a 10 personas donde haya un presidente que deberá ser cambiado cada semana. Este será el moderador del grupo y deberá reunirse con el facilitador antes de cada reunión. También deberá haber un informante, que se reunirá con el facilitador después de cada sesión de grupo, y es aconsejable que los grupos planifiquen el trabajo con anticipación de dos sesiones. También se recomienda mucho la investigación.

Cuando la experiencia personal es fructífera, produce una comunicación más directa, y el alumno se vuelve más auténtico e independiente, aceptando y comprendiendo mejor a los demás. Aunque todavía queda mucho por aprender, como la experiencia en grupos intensivos (como taller intensivo en relaciones humanas), es evidente que esto ayuda a crear actitudes grupales que tienden a un aprendizaje más vivencial.

El autor recomienda la autoevaluación, ya que estimula al estudiante a sentirse más responsable y por esta razón es importante un cierto grado de autoevaluación para promover un tipo de aprendizaje vivencial, y esto trae como consecuencia que el maestro puede resolver el problema de las calificaciones por medio de los mismos alumnos.

Finalmente el autor opina que “el profesor que se esfuerza por crear un clima de libertad responsable en el aula puede sentirse alentado al saber que, según lo demuestran los trabajos de investigación más relevantes, sus alumnos saldrán beneficiados de un modo muy importante para su vida futura en un mundo que no cesa de cambiar” (ibid, pág. 190).*

Shipman (1968) dice que es crucial la diferencia entre poder y autoridad.

PODER:

Es la aptitud de conseguir obediencia y esto puede, en la educación, construir una barrera entre maestro y alumno, pues indica un exceso de presión por parte del maestro, ya que la educación es imposible si la obediencia es impuesta, pues el profesor se encuentra en una posición obligatoria de conductor, de líder y el alumno en una posición de subordinado, rodeado de restricciones.

AUTORIDAD:

“Los alumnos pueden conceder autoridad a un profesor a causa de que posee un status de profesor y símbolos del poder. Pero, particularmente, en una época de cambio social, están cambiando también todas las bases desde las que se deriva la autoridad” (Shipman, 1968, pág. 169).

Menciona Shipman que la base de la cual surge la enseñanza es el establecimiento del derecho del maestro de ser escuchado y respetado, y que de esta manera se logra que la autoridad sea aceptada como legítima.

Max Weber opina que la autoridad es vista como natural porque las cosas han sido ordenadas siempre de ese modo, y que si se siguen las tradiciones los maestros pueden estar seguros, porque su autoridad no será puesta en discusión. Pero esto restringe la libertad del maestro de cambiar el *vitae* o las actividades sociales. Pero que la autoridad racional-legal y la tradicional son impersonales, normativas institucionales y derivadas de leyes y costumbres.

“La autoridad legitimada por la influencia del líder se halla en contraste directo. Está basada en el carisma, la magia personal, tipificada por el profeta y sus discípulos, el héroe y sus guerreros, el dictador y sus seguidores” (ibid, pág. 172).

Algunos maestros ejercen poderes extraordinarios sobre sus alumnos por medio de la proyección de su personalidad, ya que todos intentan consolidar su autoridad exhibiendo cualidades didácticas, buen humor, deportividad, energía, dignidad, etc., y esto puede resultar en que los alumnos vean el poder como legítimo.

Parsons opina que la autoridad profesional se basa en la posesión de destrezas.

Weber considera que los alumnos en general aceptan lo que dice el maestro como verdad y que rara vez se encuentran en posición de retar su conocimiento, aceptando con confianza lo que éste dice, pero que en los campos moral y social, pueden discutir la autoridad del profesor.

¿Qué es carisma? Es una relación entre el alumno individual y el maestro cargado emocionalmente. La autoridad personal, carismática se basa en la personalidad del maestro y no en las normas. “Cada maestro emplea alguna cierta combinación de elementos normativos, carismáticos y profesionales para hacer que su autoridad sea aceptada como legítima” (ibid, pág. 176).

Shipman dice que por experto que sea el maestro, algunos alumnos no estarán motivados y que las bases tradicionales, profesionales o institucionales para la legitimación presentan serias limitaciones, muchas de las cuales han aumentado rápidamente.

B. Wilson subraya que las relaciones personales entre maestro y alumno son las bases para la destreza profesional.

“Sin duda, el mejor trabajo es dado cuando el profesor `se pierde´ en la implicación del alumno en su tarea, o en su autoexpresión” (pág. 182).

Cuando un maestro corta una lección hasta que “todos los que hablan hayan callado”, es igual a decir: “cuando yo hablo todos deben guardar silencio”, el maestro intenta dejar claro un significado.

El `maestro, para establecer relaciones con algunos alumnos perturbadores, debe ser ameno y agradable y que cuanto más se hallen los alumnos expuestos a su influencia, conseguirá mayor eficacia. Ya no habrá tensión y los alumnos aceptarán entonces las instrucciones sin rechazo, porque aceptan la legitimidad de su posición. La educación debe significar algo más que transmitir información y seguir rutinas escolares, que con una relajada amabilidad ha de lograrse causar una buena impresión para que la clase acepte al maestro como persona.

Lantieri y Patti (1996) nos muestran lo siguiente:

Una escuela pacífica es un lugar donde los estudiantes pueden aprender y los maestros pueden enseñar en un medio ambiente tibio y acogedor, libre de intimidación y temor a la violencia. Los administradores pueden desempeñar un papel clave en producir tal cultura.

Las escuelas pacíficas mantienen una vigilancia acerca de cambiar normas que sostienen conducta violenta. Todo lo que sucede en esa escuela —el currículo, los boletines diarios, las actividades escolares, los procedimientos de disciplina— todos manifiestan claramente que la violencia no está bien. “Los maestros platican con la gente joven acerca de los asuntos que están confrontando. Ellos exploran juntos las alternativas y consecuencias de sus acciones. Juntos construyen una ‘cultura de seguridad’, un sentimiento de seguridad emocional y física” (Lantieri y Patti, 1996, pág. 235).

Los directores interesados en crear un clima de escuela de no violencia pueden educar a los padres acerca de la importancia de no golpear a sus hijos. Los medios físicos de disciplinar a los niños proveen malos modelos de resolución de conflictos, más baja autoestima de los niños y hacen difícil para los niños confiar a los adultos todo lo que es contraproducente para el éxito en la escuela.

2.3.1 El Aprendizaje Significativo

Nos dice Ausubel (1989) en su libro "Psicología Educativa" que el aprendizaje de salón de clase se ocupa principalmente de la adquisición, retención y uso de grandes cuerpos de información potencialmente significativa.

"El aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos son producto del aprendizaje significativo, esto es, el surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo" (Ausubel, 1989, pág. 48).

La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial, no al pie de la letra, con lo que el alumno ya sabe y por relación sustancial y no arbitraria significa que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. El aprendizaje significativo presupone que el alumno manifiesta una actitud de aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar sustancialmente y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva. El material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria y no al pie de la letra. Independientemente de cuánto significado potencial sea inherente a

una proposición particular, si la intención del alumno consiste en memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como los resultados del mismo serán mecánicos y carentes de significado.

El tipo básico de aprendizaje significativo, del cual dependen todos los demás aprendizajes de esta clase, es el aprendizaje de representaciones, que consiste en hacerse del significado de símbolos solos (generalmente palabras) o de lo que éstos representan. Las palabras solas de cualquier idioma son símbolos convencionales o socialmente compartidos, cada uno de los cuales representa un objeto, situación, concepto u otro símbolo unitario de los dominios físico, social e ideativo. Pero para cualquier principiante lo que un símbolo significa, o representa, es primero algo completamente desconocido para él, algo que tiene que aprender y al proceso mediante el cual aprende se le llama aprendizaje de representaciones, y es coextensivo con el proceso por el que las palabras nuevas representan para él los objetos o ideas correspondientes.

Hay tres tipos básicos de aprendizaje significativo: a) el aprendizaje de representaciones, b) el aprendizaje de conceptos y c) el aprendizaje de proposiciones. El primero se ocupa de los significados de símbolos o palabras unitarios y el último de los significados de las ideas expresadas por grupos de palabras combinadas en proposiciones y oraciones. También explica qué es el aprendizaje de conceptos. Los conceptos (ideas unitarias genéricas o categóricas) también son representados por símbolos solos.

El aprendizaje de representaciones normalmente estaría más próximo a la forma repetitiva, y los aprendizajes de conceptos y de proposiciones pueden extenderse a las formas más elevadas (más complejas) del aprendizaje significativo.

Ausubel habla de la importancia del aprendizaje significativo en la adquisición del conocimiento. “El conocimiento nuevo se vincula intencionada y sustancialmente con los conceptos y proposiciones existentes en la estructura cognoscitiva, no puede hacerse empleo directo del conocimiento establecido para internalizar la tarea del aprendizaje” (ibid, pág. 69).

Miller y Selfridge demostraron inequívocamente que el material sin sentido, sí manifiesta las mismas restricciones contextuales que la prosa potencialmente significativa, se recordará tan fácilmente como el significativo, pero es importante no olvidar que ellos exigieron el recuerdo “al pie de la letra” de las prosas. Tal aprendizaje al pie de la letra o “por repetición” del discurso conexo potencialmente significativo incluye obviamente todas las ventajas del procesamiento y almacenamiento de información del aprendizaje verbal significativo.

2.3.2 Teoría de Jean Piaget sobre el Aprendizaje

Grace Craig y Anita Woolfolk (1990) establecen que:

Existen muchas diferencias entre los teóricos respecto a su aproximación al estudio del desarrollo, en especial en el interés que le

ponen a la naturaleza y a la educación –lo que es biológicamente determinado y lo que es resultado de la interacción con el ambiente. Otro punto de desacuerdo es si el desarrollo se da o no por etapas o en un orden determinado. Sin embargo, los teóricos del desarrollo están de acuerdo con tres principios: 1) las personas se desarrollan a diferente velocidad; 2) el desarrollo es relativamente ordenado y 3) el desarrollo ocurre en forma gradual.

La teoría de Piaget se basa en la suposición de que las personas buscan darle sentido al mundo y crear activamente sus propios conocimientos mediante la existencia directa con los objetos, las personas y las ideas. La maduración, la actividad y la transmisión social influyen en la forma en que se desarrollan nuestros procesos de pensamiento y conocimiento.

El desarrollo cognoscitivo llega mediante la adaptación (los procesos complementarios de asimilación y acomodación) y los cambios de organización (el desarrollo de esquemas). La necesidad de equilibrio también tiene un papel determinante. El pensamiento se desarrolla cuando el equilibrio de la percepción del mundo de una persona se ve amenazado y la adaptación sirve para recuperar ese equilibrio.

Piaget creyó que los niños pasan por cuatro etapas de desarrollo llamadas: sensoriomotriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales.

En la etapa sensoriomotriz, los niños exploran su mundo con los sentidos y mediante la actividad motriz y se encaminan a lograr la permanencia del objeto y desarrollar actividades orientadas hacia una meta. En la etapa preoperacional, aparece el pensamiento simbólico y las operaciones lógicas. En la etapa de las operaciones concretas, los niños pueden pensar de manera lógica sobre situaciones tangibles; se han denominado los procesos de conservación, reversibilidad, clasificación y seriación. El pensamiento abstracto —capacidad de coordinar variables, formar y probar hipótesis, imaginar otros mundos— marca la etapa de las operaciones formales.

Algunos teóricos creen que los maestros deben restringir su enseñanza al nivel del desarrollo cognoscitivo de sus alumnos; otros, que debe estimularse el desarrollo cognoscitivo y más aún, ser acelerado. Sin embargo, otros expresan que existe un momento óptimo para la realización de una tarea, cuando el niño puede pedir ayuda y apoyo para lograr el dominio de la misma.

Las explicaciones del desarrollo cognoscitivo que se basan en el procesamiento de la información se centran en procesos cognoscitivos específicos como la atención, la memoria y la capacidad de controlar los procesos del pensamiento. En la medida en que el niño crece, desarrolla nuevas capacidades que le permiten enfocar su atención, utilizar estrategias para recordar información y mantener un seguimiento del proceso. A su vez, estas capacidades originan capacidades más fecundas de pensamiento y razonamiento.

El desarrollo del lenguaje parece estar estrechamente relacionado con el desarrollo cognoscitivo. Los niños tratan de entender y aplicar las reglas del lenguaje; intentan coordinar su propia capacidad a partir de lo que oyen. Parece que la capacidad para hablar es innata. Los niños hacen uso de varias estrategias para resolver el misterio del lenguaje. En general todos los niños pasan de la forma de hablar basada en holofrases a la forma telegráfica mediante la sobregeneralización y la sobrerregulación, finalmente, terminan la solución del problema del lenguaje entre los cinco y seis años.

Con frecuencia, los maestros oyen varios dialectos en su grupo. Un dialecto puede ser la variación de un lenguaje normal. Es importante recordar que los dialectos están regidos por reglas y son lógicos.

Los maestros pueden estimular la comprensión y el uso del lenguaje mediante la lectura en voz alta y las interacciones personales.

2.3.3 Los Conductistas y el Aprendizaje

Grace Craig y Anita Woolfolk (1990) establecen que:

El estudio de la motivación es en esencia aprender cómo y por qué las personas inician acciones dirigidas a ciertas metas y persisten en sus intentos para alcanzarlas.

Los conductistas tienden a desatacar la motivación extrínseca, causada por estímulos externos y el reforzamiento, donde las condiciones y las necesidades físicas como el hambre pueden tener cabida.

De acuerdo con la teoría cognoscitiva social, las fuentes de motivación incluyen nuestras creencias acerca de la propia aptitud (eficiencia), las proyecciones acerca de nuestros éxitos y fracasos futuros y las metas que nos fijamos.

Los psicólogos cognoscitivistas dan importancia a la búsqueda personal activa del significado, del entendimiento y de la aptitud. La teoría de la motivación de la atribución sugiere que las explicaciones que de la conducta dan las personas, especialmente de sus propios éxitos y fracasos, influyen de manera trascendente en las metas y en el desempeño futuro. Una de las preguntas importantes acerca de una atribución es si ésta es interna (bajo el control de la persona) o externa (fuera de su control).

Al igual que los cognoscitivistas, los humanistas destacan la motivación intrínseca. Los humanistas también subrayan la necesidad de crecimiento y realización personal. Maslow ha sugerido que las personas están motivadas por necesidades jerarquizadas, empiezan con requerimientos físicos y van subiendo hacia la autorrealización.

Las necesidades y las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje deben ser tomadas en cuenta cuando se planean las actividades y lecciones.

La necesidad de logro se encuentra balanceada por la necesidad de evitar el fracaso. Juntas, son fuerzas motivadoras de mucho peso. Un sentimiento pobre de autovalía parece ser ligado a estrategias para evitar y aceptar el fracaso.

Los maestros pueden incrementar la motivación de los estudiantes estimulando su curiosidad, tomando en cuenta sus intereses, manteniendo un clima emocional positivo mediante técnicas de cooperación y ayudándoles a que se responsabilicen de sus metas y acciones.

Idealmente, una lección en el salón debería incrementar el sentimiento de aptitud de los estudiantes. Éste incrementa la motivación para las lecciones siguientes. Si la lección es rutinaria, el maestro tiene que buscar reforzadores dentro de la actividad.

Varios estudios han señalado el importante papel que juegan las expectativas del maestro y las estrategias resultantes de la motivación en los estudiantes. Los maestros tienden a tratarlos de forma diferente, según como consideran que le irá a tal o cual estudiante. Los estudiantes podrán comportarse de acuerdo con las expectativas del maestro o manteniéndose a un nivel de rendimiento esperado.

En el salón de clases, la ansiedad parece interferir en el desempeño en las tareas y exámenes complejos y, por tanto, puede minar la motivación.

2.3.4 Teorías de Chomsky

Chomsky (en Elizondo y otros) sugiere lo siguiente:

Que podría haber una facultad lógica, que consiste en una serie de ideas lógicas y que podría haber una facultad moral y ética, con una serie de ideas relacionadas. Sin embargo, un interés particular es la serie de ideas que él postula para servir a una función de lenguaje, como facultad. Estas ideas de lenguaje se dicen por Chomsky que son innatas en todos los seres humanos y son la base en la cual las gramáticas se construyen.

2.3.5 Teorías de Vigotsky

En Coll (1997), se menciona que hay que establecer una diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer y de aprender por sí sólo y lo que es capaz de hacer y de aprender con la ayuda y el concurso de otras personas, observándolas, imitándolas, siguiendo sus instrucciones o colaborando con ellas. La diferencia entre estos dos puntos, que Vygotsky llama Zona de Desarrollo Próximo porque se sitúa entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo

potencial (Vigotsky, 1977; 1979), delimita el margen de incidencia de la acción educativa.

2.3.6 Teoría de la Enseñanza de Krashen

2.3.7

Krashen, compilado por Elizondo y otros, nos habla de la relación entre profesor – estudiante y su importancia. Habla del filtro afectivo y cómo esta afectividad es necesaria para la enseñanza, motivando así al estudiante y observando sus mejores logros en su aprendizaje.

2.3.8 Obstáculos y Problemas del Aprendizaje

Según los diferentes autores que he leído, uno de los más grandes problemas u obstáculos para el aprendizaje es el autoritarismo del maestro, ya que éste inhibe al alumno y le impide la creatividad y la espontaneidad, nulificando así su autoestima y disminuyendo su capacidad de aprender realmente.

2.4 HIPÓTESIS

He revisado las teorías de diferentes autores, además de hacer encuestas y entrevistas a los alumnos de esta Facultad de Filosofía y Letras, lo cual me permite proponer la siguiente hipótesis de trabajo:

La percepción que tiene el alumno del autoritarismo del docente incide para favorecer el ambiente de su aprendizaje en sentido positivo en tanto que sea menos marcado, por lo que, en sentido inverso, una fuerte percepción de autoritarismo obstaculiza el ambiente favorable para el aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

Dentro de la enseñanza ocupa un lugar especial la metodología, que suele ser un término impreciso, confundido con “método” de enseñanza, por lo tanto, es importante definir los ámbitos de cada una de ellas.

3.1 CIENCIA, CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

Ciencia es todo aquello que se puede y debe comprobar. En el caso de esta tesis se aplica el conocimiento científico a las ciencias sociales, que son las que se estudian en esta facultad.

“En el centro mismo del debate sobre programas de investigación ha habido diferencias en las concepciones fundamentales de las ciencias sociales. Esto no es exclusivo del estudio de la enseñanza. El mundo de las ciencias sociales y la investigación educativa ha estado lleno de debates acerca de las concepciones de investigación correctas en esos campos. Si bien los modelos de las ciencias naturales dominaron los primeros cien años en las ciencias sociales contemporáneas, ahora se están expresando serias dudas acerca de la corrección de esos modelos. Lee Cronbach ha sido de las voces críticas más enérgicas. Cuestionó la separación de las ciencias sociales entre sí, así como su separación de las humanidades. Aconsejó una menor preocupación por las ortodoxias metodológicas y sostuvo que el criterio más importante para una

buena investigación en el campo de las ciencias sociales debe ser la claridad con que se iluminen problemas específicos en determinados contextos de lugar y tiempo” (Wittrock, 1986, págs. 74 y 75).

3.2 INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Después de haber revisado la propuesta de Hernández Sampieri y otros, presento a continuación dos párrafos de su libro: Metodología de la Investigación.

“La investigación científica es esencialmente como cualquier tipo de investigación, sólo que más rigurosa y cuidadosamente realizada. Se puede definir como un tipo de investigación sistemática, controlada, empírica y crítica, de proposiciones hipotéticas sobre las relaciones entre fenómenos naturales. Que es sistemática y controlada implica que hay una disciplina constante para hacer investigación científica y que no se dejan los hechos a la casualidad. Empírica significa que se basa en fenómenos observables de la realidad. Y crítica quiere decir que se juzga constantemente de manera objetiva y se eliminan las preferencias personales y juicios de valor. Llevar a cabo investigación científica es hacer investigación en forma cuidadosa y precavida.

La investigación puede cumplir dos propósitos fundamentales: a) producir conocimiento y teorías (investigación básica) y b) resolver problemas prácticos (investigación aplicada). Gracias a estos dos tipos de investigación, la humanidad ha evolucionado. La

investigación es la herramienta para conocer lo que nos rodea y su carácter es universal” (Hernández Sampieri, 1988, págs. XXVI y XXVII).

Considero que Hernández Sampieri es un autor reconocido, ya que su libro es un best seller como lo anuncia en la portada del mismo, por lo tanto estoy de acuerdo con su teoría.

3.3 TIPOS DE ESTUDIO

Hay algunos autores que señalan diferentes tipos de estudios. El estudio que yo elegí lo señalan los autores de los siguientes dos puntos.

3.3.1 Cualitativos

He tomado del libro Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa el párrafo que a continuación presento:

“En líneas generales y brevemente se puede caracterizar la perspectiva cualitativa porque la primacía de su interés radica en la descripción de los hechos observados para interpretarlos y comprenderlos en el contexto global en el que se producen con el fin de explicar los fenómenos. Si desde la perspectiva cuantitativa interesa primordialmente la explicación causada derivada de unas

hipótesis dadas, desde la cualitativa interesa la comprensión global de los fenómenos estudiados en su complejidad. La síntesis de ambos enfoques podría ser: preocupación por la comprensión explicativa de los fenómenos” (Cook y Reichardt, 1977, pág. 20).

Me pareció muy interesante cuando el autor habla de comprensión, ya que esto es esencial en todo, ya sea estudio, investigación, etc.

3.3.2 Cuantitativos

Después de haber revisado la teoría de Hernández Sampieri, nuevamenete presento párrafos tomados de su libro:

“Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. Desde el punto de vista científico, describir es medir. Es decir, en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así describir lo que se investiga. Los estudios descriptivos miden de manera más bien independiente los conceptos o variables a los que se refieren” (Hernández Sampieri, 1988, págs. 60 y 61).

“Los estudios correlacionales que pretenden responder a preguntas como ésta: ¿Conforme transcurre una psicoterapia

orientada hacia el paciente, aumenta su autoestima? Este tipo de estudios tiene como propósito medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables” (Hernández Sempieri, 1988, pág. 62).

Como ya lo mencioné antes, creo que el autor escribió un libro de muy alta calidad, de donde tomé esta información, llamado: Metodología de la Investigación, por lo tanto, acepto su teoría.

Por ejemplo: para que una investigación científica sea efectiva, tiene que haber medición.

3.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

He fundamentado mi investigación en documentos, leyendo a un gran número de autores, los cuales aparecen en la bibliografía. Además, hice 50 encuestas a los alumnos de esta Facultad de Filosofía y Letras, de diferentes colegios. Por último, realicé 5 entrevistas a estudiantes de la misma, todo esto con el propósito de obtener datos empíricos que fortalecieran la argumentación teórica en torno a la hipótesis.

Inicialmente se puede considerar como una investigación descriptiva, pero al tratar de establecer la relación entre el autoritarismo del maestro con el aprendizaje del alumno se aspira a ser un trabajo descriptivo-correlacional.

3.5 INSTRUMENTO ESCRITO

Como instrumento escrito utilicé 50 cuestionarios, los cuales fueron hechos de la siguiente manera:

En una hoja se hicieron algunas preguntas, con previas instrucciones escritas al principio de la hoja. Dichas preguntas se relacionan con el autoritarismo del maestro y el aprendizaje. Son preguntas concisas y claras donde el alumno tuvo que contestar de la siguiente forma:

SÍ NO NO SÉ

Marcando con una señal la opción elegida. En otras preguntas sólo se pidió:

SÍ NO

Hubo una pregunta que decía: ¿Por qué? Y en otra se pedía relatar brevemente una experiencia con el autoritarismo, en caso de haber tenido dicha experiencia. En la última pregunta el alumno contestó subrayando una de las dos opciones escritas. Al final el alumno anotó el colegio en el cual estudia, a manera de identificación.

3.6 INSTRUMENTO PARA LAS ENTREVISTAS

Como instrumento para las 5 entrevistas que realicé, utilicé grabadora de mano y dos cassettes.

Las entrevistas fueron diseñadas basándome en lo que yo había leído y en las preguntas hechas en las encuestas, todo ello acerca del autoritarismo del maestro y la libertad en el salón de clases. Cada una de las entrevistas se llevó aproximadamente 20 minutos.

Los tópicos tratados en las entrevistas fueron:

- ✓ La opinión del alumno acerca del autoritarismo del maestro.
- ✓ Preguntar al alumno si el autoritarismo del maestro apoyaba su aprendizaje, si obstruía su desarrollo personal, si favorecía a la disciplina, si los obligaba a asistir a clase.
- ✓ También se le preguntó al alumno si había tenido una experiencia negativa con el autoritarismo, y relatarla en caso de haber contestado: Sí.
- ✓ Otra pregunta fue si la libertad en el salón de clase facilitaba su aprendizaje.
- ✓ Otra pregunta: ¿Si tú fueras maestro, serías autoritario?
- ✓ Y también que dijera si su calificación aumentaba o disminuía con el autoritarismo del maestro.

4. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1 ENCUESTAS

Preguntas acerca del autoritarismo del maestro:

1. ¿Apoya tu aprendizaje?
2. ¿Obstruye tu desarrollo personal?
3. ¿Favorece a la disciplina?
4. ¿Te obliga a asistir a clase?
5. ¿Has tenido alguna experiencia negativa debido al autoritarismo en clase?
 - 5.1 Relátala aquí brevemente.
6. ¿Crees que la libertad en el salón de clase facilita tu aprendizaje?
 - 6.1 ¿Por qué?
7. ¿Si tú fueras maestro(a) serías autoritario(a)?
8. ¿Aumenta o disminuye tu calificación con el autoritarismo del maestro? (Subraya)
9. Carrera que estudias.

Categorización

1. Sí
2. No
3. No sé
4. Palabras descriptivas sobre malas experiencias del autoritarismo.
5. Palabras descriptivas sobre la libertad en el salón de clases.

6. 1 = Aumenta 2 = Disminuye

En seguida se presentan los cuadros que describen los resultados de las encuestas hechas a los alumnos de los diferentes colegios de la Facultad de Filosofía y Letras. En algunos ítemes se ofrecen 3 opciones y en otros casos solamente 2, además de indagar acerca de las causas.

CONCENTRACIÓN DE RESULTADOS

No. de orden	1	2	3	4	5	5.1	6	6.1	7	8	9
01	2	1	2	2	1	despotismo	1	diálogo	2	2	Pedagogía
02	2	1	2	1	2		1	desarrollo	2	2	Pedagogía
03	2	1	1	2	1	desconfianza	1	aprendizaje	2	2	Pedagogía
04	2	1	1	2	1	no corrección	1	desestresado	2	2	Lingüística
05	2	1	2	2	2		1	participación	2	2	Pedagogía
06	2	1	2	1	1	limitación	1	confianza	2	2	Pedagogía
07	2	1	1	1	1	no valorización	1	acercamiento	2	2	Pedagogía
08	2	1	2	2	1	memorización	1	sin respuesta	2	2	Sociología
09	2	1	2	1	2		1	no inhibición	2	2	Sociología
10	2	1	2	2	1	imposición	1	más críticos	2	2	Pedagogía
11	2	1	2	1	1	humillaciones	1	opiniones	2	2	Sociología
12	2	3	2	1	2		1	comprensión	2	2	Letras
13	3	1	1	2	2		1	no cohibición	2	2	Lingüística
14	3	1	1	1	1	memorización	1	aprendizaje	2	2	Lingüística
15	2	1	2	2	1	sin respuesta	1	opiniones	2	2	Pedagogía
16	2	1	1	2	2		1	desenvoltura	2	2	Pedagogía
17	2	1	2	1	1	no ir al baño	1	no temor	2	2	Pedagogía
18	2	1	2	1	2		1	interés	2	2	Pedagogía
19	2	1	1	2	1	expulsión	1	sin respuesta	2	2	Pedagogía
20	2	1	1	1	2		1	aprendizaje	2	2	Letras

21	2	1	2	1	2		1	comodidad	2	2	Letras
22	2	1	2	1	2		1	aprendizaje	2	2	Bibliotecología
23	2	1	1	2	1	no aprendizaje	1	conveniencias	2	2	Historia
24	2	1	1	2	2		1	facilidad	2	2	Pedagogía
25	2	1	2	1	2		1	no presiones	2	2	Lingüística

No. de orden	1	2	3	4	5	5.1	6	6.1	7	8	9
26	2	1	1	1	1	no expresión	1	confianza	2	2	Lingüística
27	2	1	2	2	2		1	mejoramiento	2	2	Pedagogía
28	2	1	1	1	1	no desarrollo	1	comodidad	2	2	Pedagogía
29	2	1	2	1	2		1	equilibrio	2	2	Lingüística
30	2	1	2	1	2		1	confianza	2	2	Pedagogía
31	2	1	2	1	1	imposición	1	mejoramiento	2	2	Pedagogía
32	2	1	2	1	1	amenazas	1	tranquilidad	2	2	Pedagogía
33	2	1	2	1	1	despotismo	1	más ideas	2	2	Pedagogía
34	2	1	2	2	2		1	expresión	2	2	Pedagogía
35	2	1	2	1	2		1	sin respuesta	2	2	Pedagogía
36	2	1	1	1	2		1	creatividad	2	2	Lingüística
37	2	1	2	1	2		1	enriquecimiento	2	2	Lingüística
38	2	1	1	1	1	presiones	1	opiniones	2	2	Lingüística
39	2	1	1	1	2		1	aprendizaje	2	2	Lingüística
40	2	1	2	1	2		1	confianza	2	2	Lingüística
41	2	1	2	1	2		1	opiniones	2	2	Lingüística
42	2	1	1	1	1	imposición	1	discusión	2	2	Lingüística
43	2	1	2	1	1	injusticia	1	desarrollo	2	2	Lingüística
44	2	1	1	1	2		1	opiniones	2	2	Lingüística
45	2	1	1	1	1	injusticia	1	opiniones	2	2	Lingüística
46	2	1	1	1	1	injusticia	1	aprendizaje	2	2	Lingüística
47	2	1	1	1	1	ofensas	1	mejoramiento	2	2	Lingüística
48	2	1	2	1	2		1	liberación	2	2	Letras
49	2	1	2	1	1	humillaciones	1	sin respuesta	2	2	Lingüística
50	2	1	2	1	2		1	sin respuesta	2	2	Pedagogía

4.1.1 Autoritarismo del maestro.

Este aspecto pretende, a través de algunas preguntas, investigar qué tan productivo puede ser este autoritarismo. El autoritarismo del maestro se estudia con cuatro ítemes, que se presentan a continuación.

4.1.1.1 Apoyo al aprendizaje.

Cuadro No. 1. Apoyo al aprendizaje.

Opción	Frecuencia	%	% Acumulativo
1. Sí	0	0	0
2. No	48	96	96
3. No sé	2	4	100
Total:	50	100	

En este cuadro se puede observar que ningún estudiante contestó que el autoritarismo sirviera de apoyo al aprendizaje. El rechazo a esta propuesta es contundente alcanzando el 96% de la población. Solamente dos casos (4%) dudaron acerca de su respuesta. Por lo que se concluye que el autoritarismo no apoya al aprendizaje, desde el punto de vista de los estudiantes.

4.1.1.2 Obstrucción del desarrollo personal.

Cuadro No. 2. Obstrucción del desarrollo personal.

Opción	Frecuencia	%	% Acumulativo
1. Sí	49	98	98
2. No	0	0	98
3. No sé	1	2	100
Total:	50	100	

Este cuadro muestra que el 98% de la población contestaron que el autoritarismo obstruía su desarrollo personal, ninguno opinó lo contrario. Solamente el 2% (una persona) opinó no saber qué contestar. Por lo tanto, se concluye que el autoritarismo obstruye el desarrollo personal del alumno, desde el punto de vista de los estudiantes.

4.1.1.3 ¿Favorece a la disciplina?.

Cuadro No. 3. ¿Favorece a la disciplina?.

Opción	Frecuencia	%	% Acumulativo
1. Sí	20	40	40
2. No	30	60	100
Total:	50	100	

En el cuadro 3 el 40% de los alumnos opinaron que el autoritarismo sí favorece a la disciplina y el 60% opinaron que no favorece. Aunque la diferencia no es mucha, se concluye que, por mayoría, el autoritarismo no favorece mucho a la disciplina.

4.1.1.4 ¿Obliga a asistir a clases?.

Cuadro No. 4. ¿Obliga a asistir a clases?.

Opción	Frecuencia	%	% Acumulativo
1. Sí	36	72	72
2. No	14	28	100
Total:	50	100	

Después de observar este cuadro, se ve que al 72% de los estudiantes el autoritarismo los obliga a asistir a clase y al 28% no. En conclusión, a la mayoría de los estudiantes sí los obliga el autoritarismo a asistir a clases.

4.1.1.5 Experiencias negativas con el autoritarismo.

Cuadro No. 5. Experiencias negativas con el autoritarismo.

Opción	Frecuencia	%	% Acumulativo
1. Sí	25	50	50
2. No	25	50	100
Total:	50	100	

En este cuadro se observa que exactamente el 50% de los estudiantes han tenido experiencias negativas con el autoritarismo y el 50% no, por lo cual se concluye que el autoritarismo ha afectado negativamente a la mitad de los estudiantes.

Cuadro No. 6. Descripción de la experiencia negativa.

Expresión	Frecuencia
No aprendizaje	1
memorización	2
limitación	1
desconfianza	1
despotismo	2
injusticia	3
ofensas	1
humillaciones	2
No ir al baño	1
imposición	3

amenazas	1
presiones	1
expulsión	1
no desarrollo	1
no expresión	1
No valorización	1
no corrección	1
sin respuesta	1
Total	25

En este cuadro el total es de 25 frecuencias, debido a que sólo se toman en cuenta a los alumnos que expresaron haber tenido una experiencia negativa con el autoritarismo, dato que proviene del cuadro anterior.

4.1.1.6 Libertad facilita aprendizaje

Cuadro No. 7. Libertad facilita aprendizaje.

Opción	Frecuencia	%	% Acumulativo
1. Sí	50	100	100
2. No	0	0	0
Total:	50	100	

Este cuadro muestra que el 100% de los estudiantes opinan que la libertad en el salón de clases facilita el aprendizaje. La conclusión es obvia, ya que no hubo ninguna opinión contraria.

Cuadro No. 8. Descripción de ventajas de la libertad.

Expresión	Frecuencia
aprendizaje	6
desarrollo	2
comprensión	1
interés	1
mejoramiento	3
más ideas	1
enriquecimiento	1
diálogo	1
participación	1
opiniones	6
más críticos	1
desenvoltura	1
facilidad	1
equilibrio	1
expresión	1
creatividad	1
discusión	1
desestresado	1
confianza	4
acercamiento	1

no inhibición	1
no cohibición	1
no temor	1
comodidad	2
conveniencias	1
no presiones	1
tranquilidad	1
liberación	1
sin respuesta	5
Total	50

Este cuadro muestra una variedad de respuestas, entre las cuales, su mayoría son acerca de que la libertad en el salón de clases facilita el aprendizaje y que los alumnos pueden expresar sus opiniones con libertad. Todas las respuestas fueron positivas, por lo cual se concluye que la libertad en el salón de clases es totalmente recomendable para que el maestro lo aplique y así lograr que el alumno tenga un mejor aprendizaje.

4.1.1.7 ¿Serías maestro(a) autoritario(a)?

Cuadro No. 9. ¿Serías maestro autoritario?

Opción	Frecuencia	%	% Acumulativo
1. Sí	0	0	0
2. No	50	100	100
Total:	50	100	

En el cuadro 9 se puede ver que el 100% de los estudiantes, si fueran maestros, no serían autoritarios, lo cual muestra que a ellos no les agrada tener maestros autoritarios.

4.1.1.8 ¿Con el autoritarismo tu calificación aumenta o disminuye?

Cuadro No. 10. Con el autoritarismo tu calificación

1. aumenta 2. disminuye

Opción	Frecuencia	%	% Acumulativo
1. aumenta	0	0	0
2. disminuye	50	100	100
Total	50	100	

Al ver este cuadro se observa que el 100% de los estudiantes afirma que su calificación disminuye con el autoritarismo del maestro,

por lo cual se concluye que el autoritarismo afecta bastante el aprendizaje del alumno, si éste se mide con la calificación.

4.1.1.9 Carrera que estudias.

Cuadro No. 11. Colegio en el que estudias.

Colegio	Frecuencia	%
Pedagogía	22	44
Lingüística	19	38
Sociología	3	6
Letras	4	8
Bibliotecología	1	2
Historia	1	2
Total	50	100

La mayoría de los colegios están representados en este cuadro, excepto el de Filosofía.

4.2 ENTREVISTAS

4.2.1 Autoritarismo

En seguida se presentan los cuadros que describen los resultados de las 5 entrevistas hechas a 5 alumnos de esta Facultad de Filosofía y Letras. En primera instancia se presentan los datos de las opiniones dadas acerca del autoritarismo del maestro.

Cuadro No. 1. El autoritarismo

No. de orden	Palabras Claves
1	obstruye desarrollo personal "lo que yo digo" no expresión calificación disminuye no vocación rechazo al maestro no aporta nada sólo memorización
2	maltrato métodos no ayudan no favorece disciplina "te reprueban" no expresión expulsión ridiculización calificación disminuye alumno sólo escucha no programa propio problema en sistema

	<p>no relaciones humanas memorización = olvido no comprensión odio al maestro temor al maestro asistencia por temor</p>
3	<p>no apoya aprendizaje no favorece disciplina “no entras a clase” ofensas “yo no sería autoritaria” no actualización de programas cohibición no relaciones humanas maestro cae mal autoritarismo no sirve agresión</p>
4	<p>no apoya aprendizaje intimidación obstruye desarrollo personal limitación temor “tengo mala experiencia” no valorización “te avergüenza” deserción presión agresión ridiculización “yo no sería autoritaria” calificación disminuye</p>
5	<p>degradación baja autoestima deserción obstruye desarrollo personal no aprendizaje no asistencia humillación experiencia negativa depresión</p>

	no espontaneidad no confianza en sí mismo "somos seres humanos con sentimientos" "yo no sería autoritaria" calificación disminuye regaños no participación ridiculización no capacitación personal no relaciones humanas
--	---

En este cuadro se puede observar que ningún estudiante contestó que el autoritarismo del maestro sirviera de apoyo al aprendizaje ni al bienestar del alumno. El rechazo a esta propuesta es contundente, por lo que se concluye que el autoritarismo no apoya al aprendizaje, desde el punto de vista de las 5 personas que fueron entrevistadas.

Los alumnos opinaron lo siguiente:

Persona entrevistada No. 1

Esta persona menciona que el autoritarismo del maestro obstruye su desarrollo personal, ya que éste quiere que los alumnos hagan solamente lo que él dice y no les da oportunidad de expresarse, que el maestro no tiene verdadera vocación y que no aporta nada, sólo pide memorización en lugar de comprensión, que además los estudiantes sienten un rechazo hacia este maestro, y que por lo tanto su calificación disminuye.

Persona entrevistada No. 2

Esta persona opina que un maestro autoritario maltrata a sus alumnos, que sus métodos no ayudan en nada y que el autoritarismo no favorece a la disciplina. Que no les permite expresarse y que como consecuencia los reprueba. Que éste ridiculiza y expulsa a sus alumnos. Opina como en el caso No. 1 que su calificación disminuye, ya que el alumno sólo escucha en lugar de participar y que el maestro no hace su propio programa, sino que sigue programas antiguos ya establecidos. Cree que el problema del autoritarismo radica en el sistema, que no hace nada para que éste sea eliminado. Menciona que el maestro autoritario debería tomar cursos de relaciones humanas. Además dice que pide sólo memorización y que lo que se memoriza solamente para un examen, sin haberlo comprendido, aunque apruebe este examen, pronto lo olvida. También expresa que el autoritarismo causa odio al maestro y también temor, y que asisten a clase, pero solamente por temor.

Persona entrevistada No. 3

Esta persona, como en el caso No. 1, opina que el autoritarismo del maestro no apoya a su aprendizaje, y como en los casos No. 1 y No. 2, que tampoco favorece a la disciplina, que los alumnos no entran a clases, pues él los ofende mucho y menciona esta persona que si

ella fuera maestra no sería autoritaria. Que este tipo de maestros no actualizan sus programas y opina, como el caso No. 2, que deberían tomar cursos de relaciones humanas. Que este maestro cae mal y que hay cohibición por parte del alumno. Opina que el maestro autoritario es agresivo y que, por lo tanto, el autoritarismo no sirve.

Persona entrevistada No. 4

Esta persona opina que el autoritarismo del maestro no sirve. Opina, al igual que en el caso No. 3 que éste no apoya a su aprendizaje, ya que causa intimidación en los alumnos. También opina, como en el caso No 1, que obstruye su desarrollo personal y que hay una gran limitación y temor en el alumno. Nos menciona que ha tenido muy malas experiencias con el autoritarismo. Que esta clase de maestros no valoran a sus alumnos y además los avergüenzan y que por lo tanto existe mucha deserción debido a las presiones y agresiones de éstos, además de ser ridiculizados. Menciona como en los casos No. 1 y No. 3, que ella, si fuera maestra no sería autoritaria. También opina, como en los casos No. 1 y No. 2, que con el autoritarismo su calificación disminuye.

Persona entrevistada No. 5

Esta persona opina que el autoritarismo del maestro no es nada bueno, puesto que este tipo de maestros degradan a sus alumnos y

les bajan su autoestima, y que esto ocasiona la deserción. También opina, al igual que en los casos No. 1 y No. 4, que no hay aprendizaje de esta manera. Dice que no favorece en nada a la asistencia, ya que estos maestros humillan a sus alumnos. Que ella tuvo una experiencia negativa muy horrible con el autoritarismo, que la llevó a una fuerte depresión. Que reprobó ese semestre y que muchos de sus compañeros se salieron del curso por este mismo motivo. Que con ese maestro no había espontaneidad ni confianza en ellos mismos. Menciona: "Somos seres humanos con sentimientos". Esta alumna tiene 40 años y es madre de familia y maestra de inglés. Dice que como maestra ella no es autoritaria y no lo sería nunca, igual que en los casos anteriores.

Coincide con los casos anteriores también que su calificación disminuye mucho con el autoritarismo y que además recibe regaños, que no se le permite participar en clase y que ha sido ridiculizada. Menciona que todos los maestros deberían tomar cursos de capacitación personal y de relaciones humanas, como ya se mencionó en los otros casos, y que el personal administrativo de la Facultad debería estar enterado de esta situación para ponerle una solución.

4.2.2 Libertad en el salón de clases

En seguida se presentan los cuadros que describen los resultados de las 5 entrevistas hechas a 5 alumnos de esta misma

Facultad de Filosofía y Letras, sólo que esta vez los datos son acerca de las opiniones dadas acerca de la libertad en el salón de clase.

Cuadro No. 2. La libertad en el salón de clases.

No. de orden	Palabras Claves
1	creatividad libertad de expresión opiniones amistad con alumnos libertad de cátedra más aportación cooperación de alumno avanzado
2	expresión investigación confianza equipos programas propios bienestar relaciones humanas diálogo maestro-alumno "platicarle tus problemas" comprensión "vas a clase por gusto"
3	programas actualizados programas propios relaciones humanas "interés en tus problemas" equipos cooperación de alumno avanzado
4	opiniones creatividad investigación equipos
5	confianza humanitarismo acercamiento capacitación personal

En este cuadro se puede observar que todos los estudiantes contestaron que la libertad en el salón de clases (o escuela abierta) favorece al aprendizaje y que ésta da confianza para el acercamiento y diálogo con los maestros y esto aumenta su creatividad y participación. Por lo tanto, se deduce que la libertad en el salón de clases favorece al aprendizaje.

Los alumnos opinaron lo siguiente:

Persona entrevistada No. 1

Esta persona opina que la libertad en el salón de clases es muy buena, pues ayuda a la creatividad de los alumnos y su libertad de expresar sus opiniones. Que es fabuloso que el maestro haga amistad con sus alumnos, pues así ellos dan más aportación a la clase. Que debe haber libertad de cátedra y también que los alumnos que están más avanzados ayuden en clase a algunos de los que están más atrasados en la materia, ya que esto favorece a todos.

Persona entrevistada No. 2

Esta persona opina, como en el caso No. 1 que la libertad en el salón de clases es muy recomendable porque hay libertad de expresión por parte de los alumnos y confianza con sus maestros. Porque se aplica mucho la investigación y el trabajo en equipo, que da muy buen resultado. Que los maestros hacen sus propios programas y que se respira un ambiente de bienestar en el grupo, ya que los maestros practican las relaciones humanas y que existe el diálogo maestro-alumno y así pueden aun platicarle sus problemas. Que esos maestros tienen comprensión con sus estudiantes y que los estudiantes asisten a clase por gusto.

Persona entrevistada No. 3

Esta persona opina que apoya la libertad en el salón de clases porque los maestros tienen sus programas actualizados y además los hacen ellos mismos, como en el caso No. 2. También como en el caso No. 2, opina que los maestros practican las relaciones y humanas y que se interesan por los problemas de sus alumnos y los ponen a trabajar en equipos, lo cual les gusta mucho. Opina además, como en el caso No. 1, que el alumno más avanzado debe cooperar ayudando al que sabe menos.

Persona entrevistada No. 4

Esta persona es de la opinión que la libertad en el salón de clase la prefiere al autoritarismo porque el alumno puede expresar sus opiniones y tiene mucha creatividad, igual que en el caso No. 1, y, como en el caso No. 2, opina que el sistema de investigación y trabajo en equipo le parece un excelente método, porque de esta manera aprende más.

Persona entrevistada No. 5

Esta persona menciona, como en el caso No. 2, que está a favor de la libertad en el salón de clase porque los alumnos tienen más confianza con el maestro. También opina que este tipo de maestros son muy humanitarios y los estudiantes tienen un acercamiento muy favorable con éstos. Que se puede observar que los maestros han tomado cursos de capacitación personal y, como lo menciona el caso No. 2, de relaciones humanas.

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

5.1 AUTORES.

Con referencia a los autores leídos para elaborar esta tesis, el manejo estuvo en la siguiente forma:

Se leyeron todos los autores y por lo general, todos coinciden con que el autoritarismo del maestro es obsoleto y que redundo en malos resultados, afectando el buen aprendizaje del alumno, mientras que la libertad en el salón de clases (o escuela abierta) facilita el estudio, garantizando un mejor futuro para el futuro egresado, así como un mejor aprendizaje.

5.2. ENCUESTAS

En las 50 encuestas hechas a los alumnos de los diferentes colegios de esta Facultad de Filosofía y Letras se puede observar que todos ellos se inclinan sobre la libertad en el salón de clases y rechazan el autoritarismo del maestro. Esto se demuestra en el punto 4.1.

5.3. ENTREVISTAS

En las 5 entrevistas hechas a 5 personas alumnas de esta facultad se demuestra que las estudiantes rechazan rotundamente el autoritarismo del maestro, mientras que acogen con buena voluntad la libertad en el salón de clases (o escuela abierta). Esto se demuestra claramente en el punto 4.2.

CONCLUSIONES

La hipótesis de esta tesis fue la de tratar de probar que la libertad en el salón de clases favorece mucho más al aprendizaje del alumno que el autoritarismo del maestro en el salón de clases. A través del análisis e interpretación de los resultados se ha podido valorar que esta hipótesis fue correcta, ya que todo contribuyó (los autores, las encuestas y las entrevistas) a que esto se demostrara. Por lo tanto, se deduce que la hipótesis tiene argumentos suficientes para ser aceptada como válida, y posteriormente ser utilizada como antecedente para otras investigaciones o estudios referentes al mismo tema.

SUGERENCIAS

Para corregir el error del autoritarismo del maestro sugiero que éste tome cursos de capacitación, tales como los cursos de relaciones humanas, además de leer autores como los que se presentan en esta investigación, tratando de lograr que cada día su enseñanza sea mejor aplicando la libertad en el salón de clases, como se sugiere en esta tesis, logrando así una mejor comunicación maestro – alumno y, por ende, un mejor aprendizaje por parte del estudiante. Que los maestros detecten las nuevas problemáticas en torno a la enseñanza a través del intercambio vivencial con los alumnos.