

**EDUCACIÓN PERSONALIZADA  
DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS**



**LUIZ FERNANDO KLEIN, S.J.**

**EDUCACIÓN PERSONALIZADA  
DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS**



**OBRA NACIONAL DE LA BUENA PRENSA, A.C.**  
CIUDAD DE MÉXICO

**Educación Personalizada**  
**Desafíos y perspectivas**  
Luiz Fernando Klein, S.J.

Edicoes Loyola.  
Sao Paulo, SP, Brasil

Primera edición, mayo 2002

*Hecho en México.*

**ISBN:** 970-693-139-2  
Con las debidas licencias.

Derechos © reservados a favor de  
**OBRA NACIONAL DE LA BUENA PRENSA, A. C.**  
Apartado M-2181. 06000 México, D.F.  
Orozco y Berra 180. Sta. María la Ribera.  
Tel. 5546-4500. Fax 5535-5589  
ventas@buenaprensa.com  
www.buenaprensa.com

*Sucursales*

**Librería Miguel Agustín Pro, S.J.**

- ♦ Orizaba 39 bis, Col. Roma.  
06700 México, D.F. Tels. 5207 7407 y 5207 8062

**Librería Loyola**

- ♦ Congreso 8. Tlalpan. 14000 México, D.F.  
Tels. 5513 6387 y 5513 6388

**Librería San Ignacio**

- ♦ Donceles 105-D. Centro. 06020 México, D.F.  
Tels. 5702 1818 y 5702 1648

**Librería San Ignacio**

- ♦ Rayón 720 Sur, entre Padre Mier y Matamoros  
Monterrey, N.L.  
Tels. 8343 1112 y 8343 1121

**Librería San Ignacio**

Madero y Pavo, Sector Juárez, Guadalajara Jal.  
Tels. 3658 1170 y 3658 0936

Se terminó de imprimir esta primera edición el día 30 de mayo de 2002, festividad del Cuerpo y la Sangre de Cristo, en los talleres de Editorial Progreso, S.A. Sabino 275 Col. Sta. María la Ribera 06400, México, D.F.

*A la memoria de  
Sheila Caroline Cortopassi de Oliveira (1986-1993)  
Sin saber, le hizo ver incluso al joven y al enfermo, el valor  
del individuo*

*A tantos educadores amigos que se  
esfuerzan en ayudar a sus alumnos  
para que sean cada vez más personas*



## *Agradecimientos*

El presente trabajo es fruto de la colaboración fraterna de muchas personas, de diferentes partes del mundo, que me proporcionaron información, documentos y bibliografía. Sus nombres los llevo en el corazón, con inmensa gratitud.

Las horas de trabajo que Andrea Cecilia Ramal, Sonia María Magalhães y Sueli Bulhões da Silva, colegas y amigas del Centro Pedagógico Pedro Arrupe, dedicaron al texto me ayudaron a mejorarlo.





# Índice

<b>Prólogo .....</b>	<b>15</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>19</b>
<b>Capítulo I: El proyecto pedagógico de Pierre Faure: La persona y la comunidad .....</b>	<b>23</b>
<b>1. Pierre Faure: Obra y contexto .....</b>	<b>24</b>
1.1 La trayectoria del educador .....	24
1.2 El contexto educativo en la Francia de la posguerra ..	25
<b>2. Bases del proyecto.....</b>	<b>26</b>
2.1 Bases teórico-prácticas .....	26
Base antropológico-religiosa .....	27
Base biopsicológica.....	29
Base pedagógica.....	32
2.2 Las convicciones de Pierre Faure .....	34
La persona no nace, se hace.....	34
Educación, escuela y sociedad.....	36
Proceso de enseñanza y aprendizaje .....	40
<b>3. Identidad del proyecto.....</b>	<b>42</b>
3.1 Originalidad de Pierre Faure.....	43
3.2 Educación personalizada: concepto y metas .....	46
3.3. Pierre Faure en el panorama pedagógico .....	49

3.4 Los principios educativos .....	51
Personalización .....	51
Autonomía y libertad .....	52
Actividad .....	54
Creatividad .....	55
Sociabilidad .....	56
Trascendencia .....	57
<b>4. Configuración de la enseñanza Personalizada y Comunitaria .....</b>	<b>58</b>
4.1 Instrumentos del trabajo personalizado .....	60
Plan de trabajo .....	62
Indicaciones de trabajo .....	64
Material didáctico .....	66
Material de autocontrol del alumno .....	68
4.2 Momentos didácticos .....	69
Trabajo independiente .....	70
Trabajo en grupo .....	71
El intercambio .....	72
Síntesis y registro personal .....	74
Expresión oral o escrita .....	75
Evaluación .....	76
Toma de conciencia o Grupo de animación .....	79
4.3 Papel y actitudes del profesor personalizador .....	80
El profesor: estimulador y tutor .....	80
Actitud fundamental .....	82
Acogida .....	83
Observación .....	84
Coherencia y testimonio .....	86
Colaboración entre los profesores .....	87
4.4. Actitudes en la educación personalizada .....	88
Normalización y disciplina .....	88
Participación de los alumnos y de los padres .....	93

4.5	Algunas dimensiones de la educación personalizada	94
	Educación religiosa .....	95
	Educación social .....	97
4.6	Organización del ambiente escolar personalizador...	101
	Composición curricular .....	101
	Organización del tiempo .....	102
	Disposición de la clase .....	104
4.7	Consideraciones de Faure sobre la aplicación de su proyecto .....	107
<b>Capítulo II: El proyecto de Pierre Faure desde el punto de vista de actores e investigadores.....</b>		
<b>1. La investigación empírica .....</b>		
<b>2. Para una historia de la implantación del proyecto Faureano .....</b>		
2.1	Principales factores de expansión .....	114
2.2	En Brasil: el proyecto faureano y las “clases experimentales .....	121
2.3	En España: un movimiento de renovación pedagógica .....	126
<b>3. Consideración teórica sobre el proyecto de Pierre Faure .....</b>		
3.1	Génesis del proyecto faureano .....	128
3.2	Identidad de la propuesta.....	129
3.3	Principales fuentes inspiradoras .....	132
	La espiritualidad y la pedagogía jesuitas .....	132
	Faure, Montessori y Lubienska: relación y mejoras .	134
3.4	Proyecto faureano: Cuestionamientos y límites.....	137
3.5	Novedad de la contribución .....	142

<b>4. Realización del proyecto de Pierre Faure.....</b>	<b>144</b>
4.1 Principales contribuciones .....	145
Desarrollo integral de la persona .....	145
Atención privilegiada al alumno .....	147
Renovación de la enseñanza y el aprendizaje .....	148
Ambiente y relaciones escolares .....	150
Normalización.....	151
Formación comunitaria y social de los alumnos .....	152
4.2 Incoherencias y obstáculos en la realización de la propuesta .....	154
Límites de los actores .....	155
Inadaptación y acoplamiento de los alumnos.....	155
Falta de sintonía de los padres de los alumnos .....	156
Diversos problemas con los profesores.....	156
Falta de preparación de los directores .....	158
Distorsiones en la aplicación de los instrumentos de trabajo .....	158
Interrupción del proyecto en los últimos grados .....	161
4.3 Principales interpretaciones y adaptaciones al proyecto faureano.....	164
Conciencia de la fidelidad con flexibilidad .....	164
Incorporación de enfoques pedagógicos actuales.....	165
Adaptaciones específicas .....	169
Método de alfabetización.....	169
Programación .....	169
Guías de trabajo .....	170
Aula colectiva .....	172
Toma de conciencia.....	174
Trabajo personal y trabajo de grupo .....	174
Intercambio .....	175
Evaluación y promoción.....	176
Adaptaciones en la organización escolar .....	178
Organización escolar en general .....	178
El sistema de rotación .....	179
Acompañamiento e interés del personal.....	180

4.4. Resonancias del proyecto faureano .....	183
En el ámbito académico .....	183
En el desempeño de los exalumnos en la universidad .....	186
En el sentir de la sociedad y de otros colegios .....	188
En algunas legislaciones educacionales .....	189
En las escuelas brasileñas actuales .....	191
En la memoria de colaboradores y pioneros .....	193

### **Capítulo III: Viabilidad actual del proyecto Faureano** 195

#### **1. Aplicación radical y riesgo de domesticación** ..... 195

#### **2. Identidad y enriquecimiento del proyecto** ..... 199

##### 2.1 El legado pedagógico de Faure .....

##### 2.2 La marca de la *Ratio Studiorum* en el proyecto faureano .....

##### 2.3 Elementos para la epistemología del proyecto faureano .....

##### 2.4 Persona y comunidad: constante interrelación .....

##### 2.5 Aplicación del proyecto faureano: diálogo con la contemporaneidad .....

#### **3. Correcta aplicación de los instrumentos de trabajo** 207

#### **4. Papel, formación y supervisión del profesor** ..... 211

#### **5. Coherencia en la organización escolar** ..... 217

#### **6. Implicación participativa de los segmentos** ..... 220

### **Conclusión** ..... 221

### **Bibliografía consultada y citada** ..... 225

#### 1. Autoría de Pierre Faure .....

#### 2. Obras relacionadas con la educación personalizada y Pierre Faure .....

Libros y tesis .....	231
Artículos .....	234
3. Sobre pedagogía en general .....	239
<b>Anexo bibliográfico .....</b>	<b>241</b>
1. Publicaciones de Pierre Faure .....	241
Libros: .....	241
Artículos: .....	242
2. Publicaciones referentes al proyecto de Pierre Faure ..	252
Libros y tesis .....	252
Artículos .....	255
Referencias breves al proyecto de Pierre Faure .....	264
3. Sobre la educación personalizada en general .....	265
El autor .....	269

## Prólogo

Los autores contemporáneos hablan de la importancia de la educación centrada en la persona del alumno, de cómo éste construye el conocimiento, de los diferentes procesos y ritmos de aprendizaje, de las inteligencias múltiples, del aprender haciendo y experimentando, y de varias otras corrientes pedagógicas.

Me siento honrado en presentar el excelente trabajo de Luiz Fernando Klein: *Educación personalizada –desafíos y perspectivas*. Después de varios años de estudio, trabajo e intercambio con educadores, alumnos y padres de familia en el campo educativo, éste es, desde mi punto de vista, el mejor libro sobre educación personalizada que ofrece una visión más completa sobre sus desafíos y perspectivas.

Debido a mi conocimiento personal de Pierre Faure, y a que trabajé con él, así como el estudio que he hecho de su obra, considero que Luiz Fernando muestra con fidelidad la visión, experiencias educativas y significativa influencia que el pedagogo francés tuvo en la renovación de la educación en América Latina a lo largo de las últimas décadas. El valor y la importancia del espíritu educativo faureano responden grandemente a los desafíos y perspectivas del nuevo milenio.

Sin duda, el presente libro se apoya en la investigación, sin embargo no se trata sencillamente de una publicación producto de esa investigación, ya que en ella encontramos una presentación completa y clara del proyecto de Pierre Faure –como lo perciben aquellos que lo han aplicado en la vida real de la escuela, o lo vivieron como alumnos– y las posibilidades que poseen ese proyecto y enfoque en la educación actual y futura.

Por la amistad y el trato personal frecuente con Luiz Fernando, al igual que por el privilegio de haber participado en la junta examinadora de su tesis doctoral, pude comprobar que no sólo investigó exhaustivamente el pensamiento y las experiencias pedagógicas de Pierre Faure sino que incluso analizó con profundidad la literatura y comparó las experiencias de gran cantidad de educadores y estudiantes mediante visitas y entrevistas de campo, que le permitieron conformar y ofrecer una visión objetiva y realista de la educación personalizada.

En este libro de Luiz Fernando, puedo destacar cuatro aspectos principales que hacen que su lectura sea particularmente recomendable para todos aquellos, que como él bien dice en la dedicatoria: *Se esfuerzan en ayudar a sus alumnos para que sean cada vez más personas.*

Primero: la presentación sistemática y organizada de la visión pedagógica de Pierre Faure es especialmente significativa, ya que hasta hoy ningún autor había siquiera intentado hacerlo. Luiz Fernando contextualiza y fundamenta con claridad y precisión el proyecto de Faure, al conferirle una identidad propia y muy bien delineada. El autor se ocupa correctamente de uno de los vacíos o carencias que encontrábamos en el proyecto faureano: la falta de bases epistemológica y antropológica, y el hecho de que Faure, de manera concreta, no hablara de ética ni se refiriera a los valores, criterios y principios.

Segundo: por igual, cabe destacar, la contribución y los aportes que realiza el autor al presentar la realidad de cómo se entendía, practicaba y apreciaba el proyecto de Faure en los colegios donde se llevaba a cabo. La presente obra también es la única presentación sistemática y organizada conocida sobre su aplicación en la vida concreta y real de la escuela. La amplia serie de visitas y entrevistas que llevó a cabo el autor, junto con educadores que conocen y aplican la educación personalizada y con alumnos que la vivieron, le dan un matiz muy propio y peculiar que le permiten ofrecer una apreciación y valorización más objetiva y realista, al mismo tiempo que incrementa el interés y la receptividad del autor.



Tercero: Además, se resalta la concretización y viabilidad del proyecto faureano en la vida real y actual de las escuelas de estos tiempos. Una de las valiosas contribuciones del autor consiste precisamente en que no se detiene en consideraciones teóricas o en análisis especulativos o comparativos de otros educadores, sino que enfrenta la cuestión de cómo esas experiencias valiosas pueden contribuir, de manera constructiva, a dar respuesta a los desafíos que presenta el nuevo milenio a la escuela actual. Por eso, Luiz Fernando presenta otro punto que Faure no trató y que tiene importancia decisiva para la eficacia de la aplicación práctica de la educación personalizada: la formación y actualización permanente del profesorado y de los directores de las escuelas.

Este libro es especialmente valioso para renovar y estimular a los educadores brasileños, así como los de otros países de América Latina que siguen el estilo personalizado. En la actualidad hay muchos colegios brasileños (yo mismo conozco algo de los esfuerzos que realizan varias instituciones dirigidas por la Compañía de Jesús y por las Religiosas Concepcionistas Misioneras de la Enseñanza) que enfrentan con entusiasmo y decisión el desafío de preparar y capacitar a sus educadores en esa misma línea pedagógica. Esta obra constituye una rica fuente de inspiración y actualización.

Cuarto: Debido a la especial consideración que se merece la bibliografía final, que sin duda es la más completa y rica que conozco, además del acierto en su forma de presentarla, distinguiendo las fuentes consultadas y consideradas en su estudio, y del amplio Anexo Bibliográfico que ofrece un complemento paralelo, los educadores podrán encontrar una guía amplia y de orientación para la capacitación y renovación permanentes.

*Educación personalizada –desafíos y perspectivas–* es la más reciente de las publicaciones serias, profundas y enriquecedoras a las que Luiz Fernando nos ha acostumbrado. Lo felicito, siendo portavoz de sus lectores, y agradezco de corazón esta excelente aportación.

Finalmente, nuestro deseo es que su lectura no sólo sea inspiración para otros libros de esta misma naturaleza, sino que nos motive y estimule a ser educadores cada vez más personalizados, aceptando y respondiendo de manera adecuada a los desafíos que nos presenta la educación en el nuevo milenio.

Santa Fé de Bogotá, 19 de enero de 1998.

*Álvaro Vélez Escobar, SJ*  
Pontificia Universidad Javeriana

## Introducción

¿En la educación escolar, instruir y formar son términos excluyentes, antagónicos o complementarios? ¿Le corresponde a la escuela, en medio del progreso tecnológico fascinante de este cambio de milenio, trabajar conceptos o actitudes con sus alumnos? ¿En mayor medida éstas que aquéllos, o viceversa? En la actualidad, ¿cuál es la función de la educación escolar, en un momento en que la obtención de información se logra más rápidamente, de manera abundante y sin mayor problema a través de incontables medios de comunicación, formal e informal?

Además, al mismo tiempo que el avance de las ciencias genera progresos hasta hace poco insospechados, existen innumerables contingentes de seres humanos despiadadamente al margen de esos logros. Y debido a esto se degradan, se rebajan, y no se realizan como personas. Frente a tal cuadro malévolo surge la pregunta: ¿Por qué el progreso insiste en beneficiar a tan pocos, si puede extenderse a mayor cantidad de personas? ¿Sería posible que el apoyo a ese equilibrio cuente con cierta complicidad por parte de la educación escolar? ¿Qué podría hacer la escuela para revertir ese juego?

La escuela, como lo señalaba el más reciente informe de la Comisión Internacional de la UNESCO sobre Educación para el siglo XXI, es la brújula, el rumbo, para el progreso alcanzado por la humanidad. A ella le corresponde educar con valores, visualizando la humanización de la persona, su desarrollo integral.

Sin embargo, ¿cómo podría educar con en valores cuando la escuela se siente sometida por las legislaciones gubernamentales, sin autoridad para los exámenes de admisión para la

enseñanza superior, “utilizada” por los alumnos en vista de una capacitación profesional? ¿Acaso es posible educar eficazmente en valores y trabajar seriamente los contenidos? ¿Cómo puede desarrollarse un trabajo escolar en el que la instrucción y la formación sean la opción de toda la escuela, y constituyan el empeño de todos los educadores y caminen en forma integrada?

Este tipo de cuestionamientos, producidos por la práctica y reflexión pedagógicas, que hemos desarrollado desde hace 30 años en diversos puestos, nos motivaron a buscar su respuesta en el programa de doctorado en la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (FEUSP). Bajo la orientación de la profesora y doctora Selma Garrido Pimenta, asistida por la profesora y doctora Vera Candau, de la PUCRJ, desarrollamos una amplia investigación sobre la articulación de dos propuestas de educación en valores: la actual formulación de la pedagogía jesuita expresada en los principales documentos del gobierno central de la Orden de los jesuitas, y la educación personalizada y comunitaria, promovida por el pedagogo jesuita francés Pierre Faure, quien falleció hace diez años. El fruto de dicho trabajo fue la tesis aprobada en abril de 1997: *El paradigma pedagógico actual de los jesuitas y la propuesta de Pierre Faure: educación personalizada y solidaridad*.

En nuestro libro *Atualidade da pedagogía jesuítica* (Loyola, 1997, 171 pp.) [Este libro aparecerá publicado en español por Editorial ITESO a principios de junio del 2002], publicamos la primera parte de ese trabajo: los elementos determinantes de la renovación de esa pedagogía, sus categorías principales y posibilidades de respuesta a los desafíos de la contemporaneidad. Ahora presentamos la secuencia de nuestra investigación, específicamente sobre el proyecto de educación personalizada y comunitaria según Pierre Faure.

La elección de ese proyecto pedagógico como objeto de nuestra investigación, se debe, primordialmente, a las semejanzas de sus instituciones con las de la actual pedagogía jesuita, en cuanto que también defiende la valorización de la persona como protagonista de su proceso formativo dirigida hacia la solidaridad con los demás. Además de

esto, la propuesta pedagógica faureana se aplicó en varios colegios de Europa y de América latina, como lo indicaremos en la copiosa documentación y gran número y variedad de entrevistas, en el capítulo II. El tercer factor para tal elección es la influencia de Faure en la formulación del proyecto de “clases experimentales” presentado por varios colegios católicos de Brasil ante el Ministerio de Educación en 1959. Finalmente, 24 colegios brasileños adoptaron, desde 1993, la educación personalizada y comunitaria según ese enfoque, como un medio lo suficientemente claro y flexible para realizar en el aula escolar la *educación en valores* contemplada. En el capítulo III exponemos las condiciones para la aplicabilidad de dicho proyecto en la educación contemporánea.

Debido a diversas razones, que analizaremos a lo largo del trabajo, Pierre Faure es poco conocido en el medio académico educativo brasileño. Sus visitas anuales a Brasil, durante los años cincuenta y setenta, para sesiones pedagógicas y visitas a colegios que concretizaban su proyecto, fueron consignadas en pocos informes y anotaciones personales de los asistentes, sin originar ningún estudio específico. Gersolina Antonia Avelar (1978), al hablar sobre la introducción del método Montessori en Brasil, menciona los antecedentes e influencia de Faure. La única obra en portugués salió a la luz en 1993: *Enseñanza personalizada y comunitaria*, último libro de Faure, publicado en francés en 1979. De entre la bibliografía extranjera, los estudios más amplios sobre el proyecto de Faure hasta hoy son el de María Nieves Pereira: *Educación personalizada: un proyecto pedagógico en Pierre Faure*, publicado en 1976, producto de su tesis de doctorado en la Universidad de Murcia (Nieves, 1997), y el de Anne-Marie Audic: *Pierre Faure S.J.: Vers une pédagogie personnalisée et communautaire*, fruto de su tesis doctoral en la Université Lumière-Lyon en 1997. Los trabajos de Galino (1991), Jaramillo (1988), Vélez Escobar (1996) y Verduzco (1985) presentan de manera detallada la propuesta pedagógica faureana. Otras publicaciones y disertaciones del profesorado abordan aspectos específicos de la propuesta o estudian su conexión con otros autores y corrientes pedagógicas, tales como Carlos

Vásquez Posada (1993), que estudia a Faure y Mounier, y José Alberto Mesa (1986), quien compara los diversos estudiosos de lo que llama el movimiento de la educación personalizada. Además de los anteriores, existen otros autores que tratan sobre dicha propuesta pedagógica que, como veremos, es anterior y más amplia que la contribución del pedagogo francés.

Nuestro trabajo pretende realizar una contribución científica importante y compartir con los educadores y eruditos un enfoque pedagógico para promover, en los salones de clase actuales, la educación en valores, mediante un itinerario preciso, suficientemente flexible y reflexiones y enriquecimientos ulteriores. De igual manera, compartimos, la extensa bibliografía que recopilamos hasta este momento.

*Luiz Fernando Klein, SJ*  
Río de Janeiro, 15 de enero de 1998

## Capítulo I

### **El proyecto pedagógico de Pierre Faure: La persona y la comunidad**

Frente a lo exiguo de los estudios sobre Pierre Faure, en el capítulo I hemos optado por escuchar, lo más posible, al autor: su cosmovisión, sus convicciones filosóficas y pedagógicas, sus reacciones ante las experiencias que pudo observar en varios países.

Por lo tanto, nos apoyamos en una investigación, documental y bibliográfica de fuentes primarias de Faure, hasta ahora poco divulgadas. Se trata de sus escritos (libros y artículos) y conferencias. Por eso hemos recurrido en menor medida a otros comentarios e interpretaciones, a no ser de aquellos que se refieren más directamente al objeto de estudio definido. En diferentes circunstancias orientamos al lector hacia otros autores, en caso de que desee una mayor profundización.

En el presente capítulo, intentamos identificar la preocupación por la atención personal para con el alumno en lo relativo a su acción social, explorando el contexto socio-político-educacional que señaló Pierre Faure, las bases en que se apoya para formular los principios y las metas pedagógicas, la identidad, la configuración y las condiciones de su proyecto pedagógico.

## 1. Pierre Faure: Obra y contexto

### 1.1 La trayectoria del educador

Pierre Faure falleció el 10 de enero de 1988, a los 84 años, en Pau, al sur de Francia, lugar a donde se había retirado tres años antes, después de haber militado durante cerca de 60 años en el campo de la educación.<sup>1</sup> Dejó una producción bibliográfica que consta de diez libros y más de un centenar de artículos publicados en las revistas *Pédagogie* y *Recherche et Animation Pédagogiques*. Fue secretario de la educación jesuita en Francia. Dio clases durante cinco años, en su época de seminarista jesuita, y 38 años después de haber sido ordenado sacerdote, en el departamento de pedagogía del Institut Catholique de París, del cual también fue su director. Impartió decenas de sesiones pedagógicas, o cursos de verano, dirigidas a capacitar profesores, de más de dos semanas de duración, en cerca de 15 países. Inició tales trabajos en 1940 con Hélène Lubienska de Lenval (1892-1972). En París creó un centro de estudios pedagógicos;<sup>2</sup> diversas publicaciones periódicas;<sup>3</sup> tres escuelas

- 
1. Los datos biográficos de Pierre Faure están en Audic (1997); Nieves (1997); en el número especial de *Recherche et Animation Pédagogiques*, n. 62 (1988), y en ocasión de su muerte, en el breve necrológico que escribió su superior religioso, el padre Jean Sainclair (1988).
  2. El Centre de Formation Pédagogique Pierre Faure (CFP) está actualmente funcionando en París: 78 A, rue de Sèvres.
  3. Por el encargo del padre Desbuquois, su superior religioso en la Action Populaire, en Vanves, el padre Faure creó, en 1937, el Centre d'Études Pédagogiques y colaboró con las revistas *Pour les Parents*, *Trait d'Union*, *Fichier Scolaire* y, en 1940, *Renouveaux Pédagogiques*. En 1945 fundó la revista *Pédagogie*, y la dirigió hasta 1972. La revista publicó seis números anuales hasta 1975. A partir de 1953, el Centre d'Études Pédagogiques inició la publicación de la revista *Parents et Maîtres*, con cuatro números anuales, para estrechar los lazos entre los colegios jesuitas de Francia y los padres de los alumnos (Audic, 1996 y 1997; Le Gall, 1974; Nieves, 1997; Sainclair, 1988b; 20 ANS).



normales;<sup>4</sup> una escuela de aplicación, que funcionó de 1947 a 1952 en rue de Madrid en París. También colaboró, en 1971, en la fundación de la Association International pour la Recherche et l'Animation Pédagogiques (Airap).<sup>5</sup>

## ***1.2 El contexto educativo en la Francia de la posguerra***

En 1945, después del cese al fuego, Francia se vio invadida por un caluroso debate en busca del reordenamiento de su sistema educativo, el cual Faure siguió intensamente sacando cuatro publicaciones al respecto, durante ese año. El percibía cómo la pedagogía, austera y solemne, pero verbalista e inocua en el siglo XIX, lograba un rápido prestigio, ya fuera mediante la inclusión de cláusulas educativas en los planes para la paz, o por la expectativa de la sociedad en cuanto al papel de la escuela como factor de unión nacional y coadyuvante en el proceso de reorganización económica, cívica y social:

*“La pedagogía se vio enaltecida con una rapidez impresionante. En poco tiempo la palabra se popularizó. Se multiplicaron centros, institutos, revistas y artículos pedagógicos (...). Hay algo todavía más importante: las reformas de la enseñanza, en todos*

---

4. Escuela Notre Dame, en 1947, en París, para profesores de Educación Básica y primeros grados de Enseñanza Básica; Centre de Formation Pédagogique, en 1949, en Neuilly-sur-Seine, Centre de Formation Pédagogique pour L'Enseignement Spécialisé (CFPES), en 1956, en el Institut Catholique de París, actualmente en: 3, rue de l'Abbaye.

5. El 22 de febrero de 1971 fue fundada la Airap, en Chantilly, Francia, por un grupo de 50 educadores de todos los grados de las redes pública y particular de la enseñanza para desarrollar y promover una pedagogía con el fin de promover la formación total del alumno en una perspectiva humanista y espiritual, personalista y comunitaria, y para continuar la obra del padre Faure. En la actualidad publica el *Airap info*, cinco veces al año, en lugar de *Recherche et Animation pédagogiques* (RAP), que dejó de salir en 1986. La Asociación tiene su sede en París (78 A, rue de Sèvres) y tiene su rama latinoamericana en el Instituto Pierre Faure en Guadalajara (México): Calle Tezozomoc 170 (colonia Ciudad del Sol). Para una mejor comprensión de las funciones de la Asociación, véase en la Bibliografía: LES ACTES y 20 ANS. En París también hay una Asociación Pierre Faure para la Promoción de la Enseñanza Personalizada y Comunitaria, que surgió del Centre d'Études Pédagogiques (20 ANS).

*los países, notablemente en Francia, se presentan como reformas antes que nada pedagógicas. Esta es la realidad” (1945d:3).<sup>6</sup>*

Faure vive la “revolución pedagógica” en Francia, cuyos objetivos, entiende, no pueden restringirse a meras reformulaciones de programas de conocimientos que serán transmitidos al niño, sin tener en cuenta los medios que lo ayudarán a comprenderlos y de esa manera construirse a sí mismo. Denuncia la zanja existente entre la escuela y la vida, presente por igual entre el mundo social y el económico. Además sentía desconfianza del peligro de un desempeño antidemocrático del Estado al pretender, sutilmente, una imposición de un modelo único de escuela, y se compromete con ciertas perspectivas en las sendas de la educación. La flamante política estatal francesa, de 1944, promete rescatar el papel de la persona, dando primacía a la dimensión formativa y a la educación moral en lugar del previo exclusivismo de las ciencias; tomando en cuenta la formación integral del niño para integrarse a la vida social; racionalizando los programas; proponiendo métodos activos para el aprendizaje y el aprovechamiento de ciertas dinámicas presentes en los movimientos juveniles (como el escotismo y la Juventud Estudiantil Católica – JEC); enfrentando el curso primario no como un todo, sino como un paso hacia los estudios subsecuentes, y lograr que el curso secundario dejara de ser un privilegio de la élite (1945<sup>a</sup>: 43-49; 1945d).

## 2. Bases del proyecto

### 2.1 Bases teórico-prácticas

Su intensa participación en el debate educacional francés le permitió a Faure apropiarse de diversas intuiciones, presentadas en ese tiempo, para un nuevo enfoque de la pedagogía y

---

6. La traducción en la publicación brasileña de las citas de los originales en francés y en castellano son del autor.

renovación escolar, y, al mismo tiempo, reivindicar la libertad de la investigación y la innovación y proponer límites a la intervención del Estado en la educación.

El estudio de la obra de Pierre Faure revela un triple fundamento: antropológico-religioso, biopsicológico y pedagógico. Faure, en sus funciones como director del establecimiento de la enseñanza, profesor universitario, conferencista y escritor, demostró ser un pedagogo eminentemente práctico, sin ser contrario a las bases teóricas. Al intentar una dimensión personalizadora y comunitaria en la educación, selecciona a autores de la historia de la pedagogía, cuya práctica pedagógica patentizan su objetivo.<sup>7</sup>

### *–Base antropológico-religiosa*

La tradición católica, los documentos del magisterio eclesial, la espiritualidad jesuita, el pensamiento de Emmanuel Mounir (1905-1950) y de Lubienska sientan las bases antropológico-religiosas de la propuesta pedagógica faureana.

En los documentos eclesiásticos: *Divini Illius Magistri* (Pío XI, 1929), *Pacem in Terris* (Juan XXIII, 1963) y *Gaudium et Spes* (Concilio Vaticano II, 1965), que Faure comenta en cuatro artículos, encuentra la inspiración para la libertad en la investigación de métodos educativos, para la orientación social de la educación, para el diálogo con otras instancias de la sociedad preocupadas por la formación del ser humano (Faure, 1954; 1963; 1965d; 1968b). Al parecer, el último documento, marcó con más fuerza a Pierre Faure en cuanto a las implicaciones pedagógicas de la formación social:

*“(...) es una cuestión de pedagogía cuya regla esencial ya no puede ser el silencio y las filas, el mutismo en el trabajo, la predominancia de lo escrito sobre lo oral, las exposiciones de los maestros sobre las de*

---

7. Faure dejó el proyecto sobre el *Enseignement personnalisé et communautaire. Précurseurs et témoins à travers l'histoire de la pédagogie*, en el que presenta, en 19 capítulos, los principales autores y corrientes que intentaron la formación del ser humano consciente. En *Recherche* publicó 28 artículos a ese respecto.

*los alumnos (...). Si se desea una educación social, una educación sobre la vida comunitaria en diversas formas, entonces deberán emplearse otras técnicas”* (1968b: 128).

Además, en forma breve, Faure menciona la influencia que recibió de la espiritualidad de san Ignacio de Loyola (1491-1556):

*“Mi vocación hacia la educación personalizada fue motivada por la espiritualidad de san Ignacio de Loyola, la cual significa, antes que nada, interiorización y acción de cuño católico”* (Nieves, 1997: 28).

Y también:

*“Aquello que descubrí en la Compañía de Jesús, cuando hice los Ejercicios Espirituales, fue la idea genial del fundador de dar responsabilidad a cada quien, allí donde estuviera, con aquellos con quien vivía”* (Faure, 1975a: 26).

No obstante la notable presencia de Mounier a lo largo de la obra de Faure, él sólo lo menciona alguna vez apenas para señalar los inicios del personalismo y la dimensión comunitaria inherente a toda la aspiración de ser un individuo. El comprendió el trabajo del filósofo como reacción al sociologismo, al individualismo y a los totalitarismos de los siglos XIX y XX. Vio con aprecio su propuesta de recobrar la primacía de la persona, mediante actividades conscientes y responsables. A partir de dichas ideas, Faure trató de sacar las principales conclusiones prácticas de su enfoque pedagógico: respeto por el ritmo de maduración y adquisición de cada persona, diversidad de actividades para su máximo desarrollo, expresión comunitaria de la originalidad de la persona (1993: 40; 1981d; 1983e).

Cuando Faure conoció a Lubienska en 1940, y empezó a trabajar con ella desde ese momento, declaró: “Si aprendí mucho de María Montessori, aprendí sobre todo de Lubienska”, gracias a su insistencia, y siendo seguidora de

Séguin, al considerar y estimular la interioridad del niño, valorizar la educación espiritual, procurando integrarla a la actividad corporal (1972b: 7; 1975a: 25, 26).<sup>8</sup>

*–Base biopsicológica*

Faure encuentra el fundamento biopsicológico de su proyecto en María Montessori (1870-1952) y Jean Piaget (1896-1982). La pedagogía científica de Jean Tirad (1775-1838), de Bourneville y de Edouard Séguin (1850-1917) merecieron gran aprecio gracias a la preocupación que demostraron al despertar señales de inteligencia en niños deficientes e inestables.

Para Faure, Séguin era “el más genial de todos ellos [los autores mencionados anteriormente]” (1958: 126), ya que su ejercicio de observación del niño, a partir de la fisiología, despertó en él la confianza en la capacidad del ser humano de orientar la mente para dominar sus gestos y su propio cuerpo, en especial con la ‘lección de inmovilidad’, siendo el primer creador del material y de los ejercicios específicos para la reeducación de deficientes, que sus alumnos y seguidores adaptaron para todos los niños en general. Faure sabía que:

*“Para Édouard Séguin, como para los grandes doctores escolásticos y filósofos cristianos, el cuerpo está íntimamente ligado al alma, el espíritu al cuerpo. La educación consiste en desarrollar sus actividades recíprocas con el fin de que el cuerpo se convierta en el intérprete dócil del espíritu, su fiel instrumento”* (1958: 128).

En la formulación de su pensamiento y práctica personalizadores, Faure reconoce la gran influencia de María Mon-

---

8. Audic, una de las primeras colaboradoras de Faure, dice que “este encuentro sería determinante para él. Madame Lubienska le entregará la llave que le permitirá elaborar su síntesis personal y alcanzar su propia originalidad... También hará suya la línea directriz de Madame Lubienska, la ‘Educación del Hombre Consciente’, en todas sus dimensiones, sin olvidar la dimensión espiritual”.

tessori —“a quien considero un genio (...), a quien debemos mucho” (1975<sup>a</sup>: 25)—, sobre todo porque ella comprendió y valorizó la educación como el llamado interior del niño, la propia actividad.<sup>9</sup> Su material didáctico, inspirado en la “educación fisiológica” del maestro Séguin, y que al parecer prestaba poca atención a la destreza manual o a la actividad muscular, estimula, por medio de los sentidos, el desarrollo mental, la disciplina y la autocorrección (1980e: 85). Hizo extensivas a todas las edades las experiencias de Séguin con niños deficientes, a partir de un doble eje: psicológico, en lo que se refiere al ritmo de cada etapa evolutiva del niño; y didáctico, por la dosis progresiva de conocimiento de los respectivos ejercicios de estudio (1958: 129).<sup>10</sup> Faure percibió que “María Montessori permitió el descubrimiento de dos cosas: la necesidad del ambiente y del material adecuados, que permitan al niño actuar por sí solo” (1974/1976; 537). Por eso repetiría en sus escritos y conferencias los postulados de Montessori: “el niño es el papá del hombre”, “toda ayuda inoportuna retrasa al niño”, “ayúdame a hacerlo solo”.<sup>11</sup>

En la teoría de la autogénesis, Faure al parecer encontró la legitimación científica de sus propuestas pedagógicas (1975c: 18, 1993: 32-37). Además hizo un gran hallazgo al estudiar las explicaciones neurofisiológicas que Piaget había

---

9. El testimonio de Faure sobre Montessori es sugestivo: “Estuve con ella en París, en la compañía editora de sus obras, con la traductora de sus libros al francés. Fue impresionante. La escuché como una mujer tranquila, profunda, con la vista hacia el frente, como deseando penetrar. Sólo la vi esa mañana, y después, a la mañana siguiente ella dio una conferencia admirable sobre disciplina. El tema que eligió para la conferencia atrajo gran atención, porque jamás habían pensado que María Montessori hablaría de disciplina” (1983g: 155).

10. “Para cada etapa del desarrollo del niño, y para cada una de las disciplinas de la enseñanza, ella [Montessori] tomó, desarrolló y adaptó para las diversas edades el ‘material didáctico’ de Séguin y Bourneville. Ella asegura la precisión y la individualización de la adquisición, la ‘autocorrección’ de los ejercicios y su progresión objetiva. De esta manera se aligeró el perfeccionamiento y la renovación de la pedagogía escolar; los profesores sintieron la necesidad de salir del empirismo” (Faure, 1958: 129).

11. El texto en que Faure describe con mayor claridad la contribución de Montessori es el artículo: “Las maternas: evolución pedagógica” (Faure, 1974/1976).

realizado durante los años 50 sobre el desarrollo mental y el aprendizaje del niño. Cuando se dio cuenta de que en esa teoría estaba el fundamento que buscaba para el trabajo personalizador, Faure la sintetizó en su libro *Enseñanza personalizada y comunitaria* (1993), en el capítulo VI, “Legitimación psicológica”.

Piaget pensaba en la existencia de una conexión estrecha entre los procesos vitales biológicos y el conocimiento, establecida por constantes y sucesivas asimilaciones, que se integraban paulatinamente en las estructuras equilibrantes que posibilitan la acción, y que son verificables en las distintas fases del desarrollo. En un primer momento, con un matiz evolucionista, Piaget denomina prelogismo a las estructuras mentales del niño, ya que el niño se adapta por “transformación”, y no por deducción ni inducción, a las necesidades del medio. Después de esto empezó a llamar “autogénesis” al proceso que se manifiesta a partir del nacimiento del niño, y que lo induce a constituir y superar las “estructuras” de equilibrio mediante las tentativas sucesivas y aprendizajes personales.

La preocupación de Piaget no sólo fue describir sino también mostrar la procedencia de las “estructuras”. Estas provienen de la “construcción”, de la actividad personal y progresiva del niño. No es algo dado *a priori*, ni fruto de la herencia, ni del simple crecimiento biológico, o del inconsciente colectivo.

Los estímulos del medio ambiente provocan la actividad mental del niño quien reacciona interiormente, por actividad y dirección propias, mediante observaciones y experiencias personales. El niño integra, asimila y clasifica esos resultados “y de esa manera se transforma, progresa, se desarrolla, se construye”. Faure concluyó (1993: 37):

*“Todo este conjunto constituye la autogénesis, el desarrollo, de periodo en periodo de maduración. Para Piaget, la razón es el fruto de equilibrios sucesivos y progresivos, con la característica de una perpetua autorregulación que realiza el mismo sujeto”.*

A partir de esto se sintió respaldado para insistir en la construcción de la personalidad del niño por sí mismo, mediante instrumentos estimuladores de su actividad mental, la relación de aprecio por parte del educador y un ambiente escolar promotor de la autonomía, la libertad, la iniciativa y la comunicabilidad:

*“a partir de esta convicción personal –decía–, podemos explicar tanto a los padres como a los demás profesores, incluso a la administración escolar, que lo que hacemos no es una fantasía, ni algo original, ni tampoco aquello que más le gusta a los niños, sino que es nuestra plena convicción de que es la mejor forma de educar”* (1975a: 11).

### *–Base pedagógica*

Finalmente, Faure descubre la base pedagógica para su propuesta en los autores clásicos, en la *Ratio Studiorum*, en la *Nueva Escuela*, en el Plan Dalton, en Freinet y en las reformas educativas francesas de la posguerra.

Al revisar la historia de la pedagogía, Faure considera varios autores clásicos y ancestrales de la enseñanza personalizada. Platón (427-347 a. C.) estaba convencido de que nadie enseña nada a nadie; la persona misma es capaz de encontrar la verdad, bajo el estímulo del maestro. Michel de Montaigne (1533-1592) creía que la educación genuina pasa por la formación del juicio y la actividad personal (1993: 20). Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) fue “un educador genial” cuyas duras críticas hacia la escuela, en los inicios del siglo XIX, pueden considerarse como las promotoras de la *Nueva Escuela* (1958: 117). En la *Ratio Studiorum* (1599), Faure buscó inspiración para el trabajo de apropiación personal que los alumnos realizan a partir del estudio de los textos clásicos (1977b: 4; 1993: 21);<sup>12</sup> para

---

12. “Los jesuitas (...) supieron encontrar los medios prácticos para que el estudio de los textos y de los autores fuera algo personal y la fuente de una gran cantidad de ejercicios e iniciativas, ya fuera individuales, o en grupos (...). Por lo tanto no se trataba de conocer y aprender textos sino de comprenderlos” (Faure, 1977b: 4).



la prelección impartida por el profesor y el papel de éste como titular de la clase (1958: 165 y 167).

“¡Un bellissimo programa! ¿Quién no lo adoptaría?” y así fue como Faure se relacionó con la *Nueva Escuela*, motivado para constatar en el movimiento la sintonía con las críticas que siempre hacía a la escuela tradicional (id: 120). Con base en sus convicciones evaluaba la *Escuela Nueva* y apoyaba las censuras que le hacían, principalmente el desequilibrio entre la formación de valores, con prejuicio para el dominio de contenidos, y la tentación de evitarle al alumno el aspecto penoso del estudio personal (id: 121-125).

En el espíritu de la *Nueva Escuela*, Faure extrajo del Plan Dalton, aplicado por Helen Parkhurst (1887-1959) en 1920, diversos elementos pedagógicos para su propuesta: el aprovechamiento de los programas oficiales; la modificación del horario escolar; la organización de las clases por disciplina y no por edad de los alumnos; la programación, con distribución progresiva de los conocimientos; la planificación del trabajo, entre otros. Faure valora el esfuerzo y la responsabilidad que el programa provoca en los alumnos, sin embargo, siente temor por la atomización del aprendizaje (1958: 130).

Si en su libro *Au siècle de l'enfant*, de 1958, Faure desistió de presentar la obra de Célestin Freinet (1896-1966) porque éste exageraba la inserción del niño en el estudio del medio y el espíritu colectivista de la clase (1958: 133), en *Enseñanza personalizada y comunitaria*, 21 años más tarde, lo reconocía como “maestro-escuela y educador excepcional (...), creador y eximio realizador” (1993: 33). En esa obra destacaba la eficacia de los instrumentos de trabajo para poner a los niños en actividad, sin embargo criticaba su insistencia en lo “sensible” y la consecuente ausencia de formación espiritual, el apoyo en el reflejo condicionado de Pavlov, la falta de consideración sobre el estudio de los clásicos. Y aun así la apreciación final sobre Freinet parece positiva, ya que:

*“Siempre estuvo a favor de aquello que desarrolla la conciencia y la libertad; supo llevar a buen término una educación simultáneamente personalista y muy*

*comunitaria, a pesar de sus opiniones marxistas con respecto de la sociedad. Proclamaba la prioridad de las técnicas y de las herramientas de trabajo, pero sabía imprimirlas un alma” (1993: 24).*

Como se desprende de la presentación de los antecedentes y de las corrientes mencionadas en los escritos y pronunciamientos, cuatro autores parecen haber ejercido mayor influencia en la configuración del enfoque pedagógico personalizador de Pierre Faure: Mounier, con el fundamento antropológico; Lubienska, con la visión espiritual; Montessori, con la configuración pedagógica, y Piaget, con las bases psicológicas. Debido a su formación humanista jesuita, Faure no sintió la necesidad de mencionar esa influencia, ya que la sentía como el humus nutriente de su óptica y convicciones.

Una vez presentadas estas bases, podemos revisar brevemente la visión faureana sobre el ser humano, la educación, la escuela y el proceso de enseñanza y aprendizaje, puntos fundamentales para esclarecer su opción sobre la educación personalizada y comunitaria.

## 2.2 Las convicciones de Pierre Faure

*–La persona no nace, se hace*

Faure defiende la inviabilidad de cualquier proyecto educativo que carezca de una antropología y ésta de una teología.<sup>13</sup> Inspirado en Mounier, entiende al ser humano como individuo y persona. El individuo repite las características del grupo de semejantes en el que está inserto. La persona

---

13. “Cómo podría establecerse un proyecto si no se tuviera de antemano una concepción de lo que debe convertirse un niño, del sentido con el que se orientará su educación para que ésta sea válida (...). Consideren si puede existir una antropología que no esté sustentada, sobreentendida, y sería necesario, probablemente, decir ‘atraída’ por una teología, es decir, por una toma de conciencia de nuestras más fuertes aspiraciones, más profundas en cuanto a nuestro futuro, nuestra transformación integral y no simplemente terrenal” (Faure, 1973b: 2).

manifiesta caracteres propios, originales, irrepetibles e inconfundibles, fruto de un trabajo de construcción interior (1978e: 54). Dicha creación presenta una doble dimensión: “ad intra”, en cuanto que la persona es quien se hace y se desarrolla debido a unificaciones interiores sucesivas, y “ad extra”, mediante la cual siempre tiende a proyectarse, a trascenderse, a caminar en dirección a los demás y a comprometerse con ellos, motivada por el amor (1993: 40). Faure fundamenta ese dinamismo de la persona:

*“La razón de esto es que la persona está hecha a imagen de Dios: imagen débil, muchas veces arrugada y deformada, pero que es fundamento de su ser, su fuente”* (id., ibid.).

Para Faure, la persona es un misterio y una riqueza, que ella misma debe ir develando. La ayuda que el niño necesita es para profundizar en su interioridad, saber escucharse a sí mismo, así como los llamados de conciencia para ser más para sí y con los demás. Faure insistirá en el tema del “llamado” interior, muy favorecido por la “lección de inmovilidad” de Séguin y por la “lección de silencio” de Montessori, y a partir del cual defendería la libertad, la progresión, la adaptación al ritmo personal, etcétera. Por eso dice:

*“El ejercicio de inmovilidad de Édouard Séguin es la experiencia educativa crucial y la llave de toda educación porque ella abre al sujeto, incluso al más frágil, a la conciencia de sí mismo. Ella es la que permite despertar la conciencia psicológica y, a partir de ella, la conciencia moral (...). Responder a los llamados interiores, o que tienen resonancia interior debido a los múltiples llamados que urgen [a la persona], es construir, diariamente, su personalidad”* (1973b: 4).

Tal construcción es tarea insustituible de la persona, a lo largo de toda su vida y no llega a su punto final porque, dice Faure, “no se nace siendo persona, sino que se llega a ser persona” (1975a: 11) o, citando a Lavelle: “La persona

siempre es una creación personal de sí misma” (1993: 15). La persona es un devenir, no es estática, y por eso Faure hace suyo el programa del homónimo en el discurso que dirigió en la UNESCO: “¡Aprender a ser!” (Faure, 1977).

Con todo esto, se trata de un aprender en la libertad, en la “libertad de ser, una libertad de llegar a ser, de progresar”, como un profundo llamado divino que se percibe interiormente (Nieves, 1997: 48).

Con apego a Gabriel Marcel, Faure defiende el hecho de que en la construcción de la personalidad es más importante el ser al que la persona va accediendo que tener (conocimientos, datos, contenidos).<sup>14</sup> Se trata de una “revolución interior” que implica el cambio de mentalidad de los educadores, de modo que se “alegre con él [alumno] por lo que adquirió, porque al adquirir, se modificó, se desarrolló, progresó” (1973b: 3).

En resumen: Faure considera que la persona es vocación de ser, unificación sucesiva, construcción personal, superación para su trascendencia y relación con los demás. Entender esto determina la concepción de Faure sobre educación, escuela, enseñanza y aprendizaje.<sup>15</sup>

### –Educación, escuela y sociedad

Faure ve que la escuela padece males crónicos demostrados básicamente por el movimiento de la *Nueva Escuela*, con los cuales comulga: falta de preparación de los alumnos

---

14. “Ahí está el misterio de la persona. Una persona está hecha para ‘ser’ y convertirse en una persona, mucho más que para poseer lo que necesita” (Faure, 1973b: 4).

15. Faure trata sobre educación y escuela en tres obras básicas, además de hacerlo en diversos artículos y conferencias. *L'école et la cité* (1945a) presenta de modo amplio su visión de la educación: la historia, las metas, las competencias y las condiciones de relación de la escuela con el Estado, con la familia, con los sectores productivos y con la Iglesia. en *Au siècle de l'enfant* (1958), trata en forma más directa sobre la escuela, reflexiona sobre los presupuestos y la dirección de las principales reformas educativas francesas en el siglo XX y presenta los lineamientos generales para su reorganización en el enfoque personalizante. En su última obra, *Enseñanza personalizada y comunitaria* (1993), Faure trata sobre las bases, precursores, dinámica y experiencias de implementación de esa modalidad de la enseñanza.

para la vida social; insistencia unilateral en la instrucción en detrimento de los aspectos formativos; organización de la enseñanza técnica desvinculada de la dimensión cultural; sobrecarga y desconexión de los contenidos programáticos; metodologías de aprendizaje impositivas; subordinación de la enseñanza a los exámenes; división de horarios; disciplina rígida y formalista; relaciones distantes entre el educador y el educando (1958: 88-93, 116-145, 160-163; 1993: 8). De entre tantos aspectos deficientes, el más grave para Faure es el hecho de que la escuela no promueve el desarrollo integral del niño, no lo estimula a pensar, crear o decidir. “Para qué llenar el cerebro con tanta información”, pregunta, “¿acaso no es mejor educarlo?” (Nieves, 1997: 34). Propone la solución para la crisis educativa “con una formación personal, es decir, no en aprender cosas, sino en ‘aprender a aprender’. La obligación es ayudar a discernir, a detectar lo esencial, a crear” (id., ibid.).

Para Faure, la escuela, es el medio que estimula la concientización progresiva (1981c: 56), desarrolla su atención (1982c: 38), el sentido de la cultura (1983h: 184) et- cetera, pero, sobretudo, es una preparación para que el niño,

*“cuando llegue el día, entre en la vida en igualdad [con los demás], con las aptitudes, conceptos y hábitos necesarios no sólo para las condiciones morales del mundo sino también para su situación económica, social y política”* (1945d: 8).

Este punto de vista demuestra objetivos más ambiciosos y amplios que los de un mero cumplimiento de los contenidos programáticos y requiere una revisión profunda de la metodología educativa y, consecuentemente, de la organización escolar.

La diferencia de temperamentos, de ritmos de vida, de gustos, de aptitudes y de funciones sociales masculinos y femeninos, hace que Faure rechace en ese momento la coeducación. Entiende el papel de la mujer, cuando escribe en 1945 *L'École et la Cité*, como madre de familia, a cargo del hogar y educadora doméstica (1945a: 120, 121 y 176). La familia conserva su papel insustituible en la educación

de los hijos en especial para ofrecerles, más que nadie, una educación personalizada y comunitaria. Para cumplir con su misión, la familia debe estar apoyada por condiciones económicas y sociales justas, programas educativos, fortalecimiento de las asociaciones del país y mecanismos institucionales de participación y control de las escuelas en que inscriben a sus hijos (id.: 100-113).

La formación profesional debe darla la familia, el Estado, la Iglesia, los sectores productivos, pero no sólo ellos. No puede restringirse al tecnicismo específico de cada profesión, sino que debe integrarse en la formación general, moral, cívica y física. De esta manera con la familia, los sectores productivos deberían ocupar su lugar en las comisiones de definición del currículo, de la organización, supervisión y control de la escuela (id.: 154).

El Estado tiene un papel supletorio en la educación. Lejos de imponer un modelo de escuela única, le corresponde proteger y coordinar las iniciativas educacionales de la comunidad, promover su surgimiento donde no existan, apoyar financieramente aquellas que necesiten recursos e incluso intervenir para que la escuela lleve a cabo la educación de la infancia y de la juventud y, en consecuencia, el proyecto de mayor importancia para la nación (id.: 54 y 60).

El trabajo de humanización no puede excluir la dimensión espiritual, que comprende la interioridad de cada persona. La Iglesia ofrece a la sociedad una educación individual y comunitaria, una síntesis personalista única, el abrirse a sí mismo, la inserción comprometida en un grupo (id.: 209). Por eso, Faure reivindica que el Estado llame a la Iglesia, como educadora, a colaborar en su propio campo, no como un apoyo individual, sino como fuerza social, de tal forma que se le considere

*“ni de fuera, ni de dentro, en el sentido que fuera un poder temporal. Sin embargo, ella puede y debe estar ‘con’ para provocar la convergencia armoniosa de su acción con la del Estado”* (id.: 191).

La escuela católica se ocuparía de la integración, y no de la yuxtaposición, de la instrucción y de la educación que la

fundamenta (1958: 217), vigilando su calidad, sin la cual no sería ni escuela, y ni siquiera católica (Sainclair, 1988a: 97).

De acuerdo con una concepción más orgánica, Faure desea que todas las fuerzas vivas de la Nación colaboren en la educación de tal manera que la escuela sea

*“un punto donde deben encontrarse los miembros de la ciudad, no para competir por el niño, sino para servirlo”, ya que la experiencia ha demostrado hasta ahora que “el niño, compartido entre el Estado, la familia, y los sectores productivos, confiscado por aquél y defendido por éstos, se convirtió en juguete de las fuerzas que, en lugar de armonizar, se neutralizan” (1945a: 59).*

En resumen, Faure enuncia, en un principio general, su concepción sobre la educación y la escuela:

*“la educación no debe estar alejada de la instrucción (...), la escuela no debe estar separada de la vida (...); una educación que no se rodea de instituciones está destinada, en su conjunto, al fracaso” (id.: 47 y 192).*

Faure opina que el proceso educativo sólo será eficaz si se basa en objetivos. Los diferencia en *objetivos fundamentales*, imprescindibles para cualquier educación; *objetivos generales* de la pedagogía, prioritarios, conforme a las circunstancias culturales; *objetivos limitados*, precisos y verificables, que permiten vislumbrar un camino claro por donde caminar, siendo objeto de la pedagogía por objetivos. No obstante sus aspectos positivos, la pedagogía por objetivos corre el riesgo de restringirse al inmediatismo de los resultados que debe lograr, de contentarse con el dominio de conocimientos y de habilidades prácticas, descuidando la visión de conjunto y de formación general, que proporcionan los objetivos de la pedagogía. Por lo tanto, se trata de buscar una unión entre ambos enfoques.

Los objetivos fundamentales enumerados por Faure, conforme a la lectura que hacen de ellos los psicólogos y pedagogos, van de las necesidades que el niño siente de

vincularse personalmente a lo “otro” y a los demás; ser respetado en sus legítimas opciones; ser estimulado a actuar por sí mismo, con el cuerpo y el espíritu; reconocerse como un ser digno de consideración y aprobación; ser confirmado por su círculo cercano de personas; saber que es amado y aceptar ser amado; ser respetado en su ritmo de desarrollo.

Faure hace suyos los objetivos generales y prioritarios propuestos por el ministro Haby en 1975 en la reforma de la enseñanza y de la educación en Francia. De acuerdo con esta reforma, lo prioritario en la educación es que el alumno se *defina*, es decir, que adquiera conciencia de sus aptitudes, que son más extensas y no simplemente intelectuales. También es prioritario que el alumno se *ubique* en el mundo y se interese por conocer su historia, espacio y estructuras, y relacione la escuela con la vida. En tercer lugar le corresponde al alumno *tener acceso a la autonomía*, al ser preparado para actuar solo, para juzgar las influencias de los medios de comunicación, para hacer suyos los instrumentos, técnicas y métodos con el fin de lograr un desempeño responsable. La cuarta prioridad se refiere a que el alumno *esté abierto a los cambios* que experimenta en sí mismo para poder estimularlos a su vez. Esto implica el desarrollo de la conciencia crítica sobre el mundo, la determinación de superarse y echar a andar el ejercicio constante de la imaginación y la creatividad. El texto de la reforma educativa francesa dice:

*“Si se puso al alumno en condiciones de lograr una comprensión y definición de sí mismo, de ubicarse en el mundo donde vive, de hacer uso de su autonomía personal, aún será necesario ayudarlo a transformarse, en función de los cambios que se suceden en su ambiente, esto con el único fin de llevarlo a concebir e inducir ese cambio y lograr una constante mejoría de la condición humana”* (1993: 49).

#### *–Proceso de enseñanza y aprendizaje*

Faure, en sus escritos y conferencias, revela una preocupación constante por buscar las bases científicas de la personalización. Encuentra en los trabajos de los etólogos Konrad



Lorenz, John Bobwly y Harry Harlow, la noción psicológica de “vinculación” (*attachment*), una necesidad fundamental y constante del niño, además del alimento, presencia, amparo y estímulos. Dicha tendencia explica el aprendizaje, ya que

*“determina las relaciones y coacciones que no son aprendidas, sino que son el origen de los aprendizajes y condiciones de la asimilación en su conjunto, de todo el desarrollo, del crecimiento, ya sea físico o psíquico”* (1993: 29).

Para Faure, la base del proceso de enseñanza y aprendizaje está en que el educador impulse de manera constante al niño hacia la actividad, a trabajar integralmente, a actuar y reaccionar en sí mismo y con los demás. La “vinculación” también justifica la sociabilidad del ser humano, cuya necesidad de nexos sociales y de relaciones es tal que

*“el hombre sólo puede construirse si se vuelve al mismo tiempo personal y social, no existiendo ninguna oposición entre éstos, ya que el uno no puede avanzar sin el otro, a no ser que cree un desequilibrio fundamental”* (1975j: 2).

Faure encontró otro elemento legitimador de la enseñanza personalizada en las experiencias que el Dr. Pikler realizó en Budapest con niños de 0 a 3 años de edad. Estos niños se desarrollaban con rapidez, en todas las dimensiones, en cuantas más actividades se les daban a realizar (1993: 30).

Mientras tanto, Faure señalaba restricciones a la propuesta de Ovide Décroly (1871-1932) sobre “centros de interés” como método de adquisición de conocimientos, porque éstos llevan a la acumulación de datos sin permitir que el alumno los jerarquice, o pueden redundar en un conocimiento apenas superficial (id.: 170).<sup>16</sup>

---

16. Faure (1958: 132) reconoce “la importante obra del Dr. Ovide Décroly (...). Su educación ‘por la vida y para la vida’ fue socialmente notable. Sin embargo su pedagogía se inspira en una psicología bastante rudimentaria, en la actualidad superada (el asociacionismo), y en una sociología evolucionista que imperó durante el siglo XIX (la ontogénesis reproduce la filogénesis).

Como ya vimos, Faure se inspiró en la teoría de la autogénesis de Piaget para formular su concepto sobre el aprendizaje.<sup>17</sup> La actividad mental del niño es la que desarrolla sus estructuras mentales; de ahí la importancia de los aprendizajes<sup>18</sup> que el educador debe promover de manera constante para que el niño se involucre en el trabajo y produzca no sólo por estímulos externos, como sucede frecuentemente, sino en cuanto sea posible, a partir de su motivación interna. Faure no duda en calificar como “grave error pedagógico”, que debe denunciarse con fuerza, al procedimiento que ignora las leyes del desarrollo psicológico del alumno y que le impide trabajar de acuerdo con el tiempo adecuado a su propio ritmo de adquisición (1958: 162; 1993: 32-37).

Faure resume en tres palabras las condiciones del aprendizaje: 1) *aceptación* del niño tal como es, lo que lo llevará a aceptar el trabajo propuesto; 2) *actividad* personal del niño, quien actúa por sí mismo; 3) *proyecto*, es decir, la finalidad o el producto que pretende el niño con el trabajo que desarrolla.

De esta forma, Faure completa el ciclo del aprendizaje a través del cual el alumno “construye su acción que, a su vez, también lo construye (...), de modo que no existirá una separación, división entre la enseñanza y la educación” (1975a: 16).

### 3. Identidad del proyecto

Al estudiar los autores o corrientes pedagógicas citados por Faure, vemos que los diversos instrumentos y medios de trabajo personalizado que él mismo propone *–programación*,

---

17. Faure insistía en sus cursos: “La inteligencia, por lo tanto, no está hecha y dada totalmente desde el principio. Existe por sí misma, se elabora y construye. Es una actividad estructural, pero sin estructura prefabricada. Esto es contrario a Kant, con su teoría de las categorías. Es una actividad estructurante que genera los órganos de la inteligencia conforme al funcionamiento y contacto de la experiencia; es una construcción interior y gradual” (1979g: 58).

18. “Insistimos en algo más científico, lo que hemos denominado aprendizaje. Nos construimos sólo mediante aprendizajes. Necesitamos ejercitarnos ya que no nos fue dado todo. Es decir, nuestra herencia y nuestro medio no son suficientes” (Faure, 1975a: 14).

planificación del trabajo personal, *guías*, fichas, autocontrol, salas-ambiente, aula no magistral, etcétera— también están en dichas fuentes.<sup>19</sup> ¿Por lo tanto, cuál sería la originalidad de Pierre Faure? ¿En qué enriquece a la pedagogía? Eso es lo que veremos enseguida.

### **3.1 Originalidad de Pierre Faure**

Dos educadoras, y colaboradoras de Pierre Faure, se manifiestan en cuanto a su originalidad. Ángeles Galino lo considera el “inventor-realizador de una educación personalizada y comunitaria”, creador de un “sistema de educación personalizada” de gran éxito (Galino, 1991: 138 y 143), mientras que María Nieves Pereira se resiste a “verlo como un ‘creador’ de un método establecido y definitivo”, y lo prefiere definir como el “proyecto pedagógico de Pierre Faure” (1997: 16).<sup>20</sup>

Faure, en sus escritos y conferencias, revela su preocupación en cuanto a la originalidad de su contribución educativa, y llega a afirmar que “lo que hacemos no es (...) ni siquiera algo original (...)” (1975a: 11). Lo que más deja entrever es la insistencia en expresar su enfoque pedagógico, al diferenciar los elementos formativos de aquellos similares porque “existe mucha confusión a este respecto, como también la había en los inicios del movimiento de la Nueva Escuela” (1981e: 91). Al iniciar su libro *Enseñanza personalizada y comunitaria* esclarece que “una formación personalista y comunitaria no es ni un *slogan* que dopa, ni un elixir que hace que la materia inerte cree vida” (1993: 13).

En un número especial, *Recherche* afirma sobre la enseñanza personalizada:

---

19. Por ejemplo, la descripción de Faure (1951) sobre la renovación pedagógica en el *Pensionat Notre-Dame de Mattaincourt* (Vosgos), intitulada “Une application originale du Plan Dalton”, incluye diversos elementos de dinámica de aprendizaje que están presentes en su proyecto.

20. Nieves (1997: 16, nota 4) dice: “En una carta enviada a Nieves Pereira, él se expresa en estos términos cuando habla de su trabajo, y lo presenta más como un proyecto permanentemente abierto al avance de la investigación y de la experiencia que como algo definitivamente establecido”.

*“La pedagogía que se presenta en este número no es ni moda ni innovación. Es el resultado de un refinamiento de la psicología del niño presente desde hace un siglo y medio y de una investigación pedagógica realizada contemporáneamente en varios países”* (L’Enseignement, 1978: 2).<sup>21</sup>

Cuando Faure intenta hablar de los orígenes de la educación personalizada y comunitaria, reconoce que

*“es difícil establecer un lazo estrecho entre los trabajos de estos precursores y las actuales actividades de la enseñanza y de la formación personalizada. Le corresponde hacerlo a la historia”* (1977b: 5).

Faure, atento a las experiencias obtenidas en el campo del aprendizaje, comentaba y divulgaba en *Pédagogie* y en *Recherche* aquéllas afines al enfoque personalizante, a manera de legitimación:<sup>22</sup> la renovación pedagógica en el Externado de Nuestra Señora de Morumbi, en São Paulo; en el Colegio Teresiano, en Río de Janeiro (1969b; 1969c); el sistema de “clases experimentales” en Brasil (1959); la aplicación de la “enseñanza independiente” por el ministro Fontanet en Francia (1973a: 1); la reforma educativa del ministro Haby (1993: 45-50), entre otras. La revista *Pédagogie* reconocía que “numerosos ejemplos nos fueron proporcionados por nuestros lectores, quienes rápidamente se convirtieron en nuestros mejores colaboradores” (1964: 103). Faure inicia el capítulo IX del libro *Enseñanza personalizada y comunitaria* con el propósito de elaborar

---

21. La revista *Recherche* n. 41, p.2 menciona a este respecto: “Airap, fundada en 1971, con base en los trabajos realizados por el padre Pierre Faure desde hace muchos años, es heredera de toda una tradición de investigación pedagógica que sostiene que la actividad del niño es el factor esencial de su desarrollo”.

22. Faure describe brevemente dichas experiencias “que al parecer tuvieron más importancia debido a que fueron imitadas rápida y extensivamente”.

*“una reflexión sobre los logros verificables, que tienen a su favor el hecho de haber existido, y de haber sido puestos a prueba, evidentemente con sus puntos fuertes y débiles” (1993: 53).*

El volumen y la diversidad de las experiencias personalizantes hicieron difícil la identificación de su autoría, convirtiéndose en una “simbiosis”, como lo dice José Carlos Jaramillo.<sup>23</sup> Además, habiendo estudiado las raíces educativas de la propuesta sobre educación personalizada, José Alberto Mesa esclarece el porqué sus autores la entienden como un “movimiento”, debido a la inexistencia de un estilo único que la concrete ni alguien que enarbole su autoría (27-31 y 42).<sup>24</sup>

Al comentar y divulgar los acontecimientos pedagógicos, Faure actúa de manera original ordenándolos en un estilo educativo muy característico, refiriéndolos al humanismo cristiano<sup>25</sup> y a los fundamentos científicos del proceso del aprendizaje. No muestra ninguna intención de diseñar un modelo preciso de aplicación del enfoque personalizante, incluso porque su concepto de didáctica es bastante amplio y para nada tecnicista:

*“un espíritu vivificador que impregna todo (...) [es] el arte de crear los instrumentos de trabajo en función de un método (...) además de ser el arte de enseñar, es una reflexión crítica” (Nieves, 1997: 69-72).*

Faure identifica los avances de la enseñanza personalizada, resultado de las diversas experiencias: primacía del enfoque

---

23. “La Educación Personalizada obtuvo una mayoría, y no podríamos decir que muchas de las ideas expresadas aquí las recibimos de éste o aquel autor o si, como es muy probable, hayan sido primero una “simbiosis” de ideas de varios autores vinculada a su propia experiencia” (Jaramillo, 1988: 10).

24. Pedro Chico González también reconoce en la educación personalizada un movimiento con matices diferenciados. Y a su vez, *Personalización Educativa. Génesis y estado actual* (Galino, 1991) presenta el desarrollo de este enfoque pedagógico en Francia, España, Italia y Estados Unidos.

25. Max Verduzco (1985: 20-21) y Nieves Pereira (1997: 39-40) mencionan la dimensión del humanismo cristiano en Pierre Faure.

comunitario con la introducción del *intercambio* entre los alumnos, después de algunos periodos determinados de *estudio personal*; incentivo para diversas modalidades de intercambio e interayuda de los alumnos en el trabajo, además de presentaciones o exposiciones públicas; “talleres” de actividades diversificados; variedad de opciones para el alumno frente a la *programación* del estudio; constitución de los *grupos de animación*; contacto estrecho entre la escuela y la familia, así como una mayor participación de ésta en el proceso formativo de los alumnos y en la gestión administrativa de la institución (1977b: 6). Galino tiene razón al afirmar que el “Padre Faure comprometió la trayectoria personal de su propia vida al dedicarse a la optimización de los modos de llevar a cabo los procesos educativos” (1991: 122).

Estamos de acuerdo con Nieves Pereira cuando explica la manera en que el proyecto faureano,

*“por ser una realidad abierta, acaba por volverse un proyecto permanente igualmente inacabado como la realidad en que se fundamenta: ayudar a los demás a ser personas, a realizarse como personas, asumiendo al mismo tiempo un compromiso personal y comunitario (...). La pedagogía –para él– se convierte por lo tanto en un trabajo de búsqueda interminable de los aspectos del desarrollo”* (1997: 43 y 223).

### **3.2 Educación personalizada: concepto y metas**

Al pedírsele a Faure que aclarara si su contribución es un método, sistema o enfoque, responde:

*“Si empleamos la palabra ‘método’ en el verdadero sentido de lo que significa método, entonces, cuando damos una dirección a la razón, es correcto llamar método a la educación personalizada. Cuando construimos a la persona y, en consecuencia, no podemos utilizar dos métodos al mismo tiempo, uno que vaya a la derecha y otro para la izquierda, optamos por una forma de personalización mediante la construcción*

*de la persona; en este sentido es correcto decir ‘método’. Al parecer la palabra ‘sistema’ tiene en la actualidad un sentido peyorativo; por eso ‘método’, como se explicó antes, es mejor” (1975a: 24).*

Faure, seguramente basándose en la definición del Concilio Vaticano II sobre educación,<sup>26</sup> dice que la educación personalizada es ‘un solo espíritu y muchos instrumentos de trabajo’ (Nieves, 1997: 69).

Jean-Marie Diem, colaborador de Faure, es testigo de que a éste le tomó tiempo llamar “educación personalizada” a su propuesta sobre métodos de aprendizaje, hasta entonces conocida como “métodos activos”, “trabajo individual” o “método de fichas”.<sup>27</sup> Al hacerlo Faure agregó el término *comunitaria*, ya que el “olvidarlo sería omitir toda una dimensión importante de su pedagogía” (Diem, 1988: 17).<sup>28</sup> Con frecuencia, prefiere explicar la educación personalizada contraponiendo los modos tradicional y personalizado de aprendizaje:

*“Cuando se desea que los alumnos pequeños o mayores descubran un conocimiento o alguna idea, es necesario encontrar la actividad que los lleve, por sí mismos, a descubrir ese conocimiento o idea. Cuando se desea hacer comprender el sentido o el contenido de una palabra, se debe invitar al niño a que observe la realidad que expresa dicha palabra (...).*

---

26. “En el Concilio se argumentó largamente esta cuestión precisa y específica: en qué consiste la educación cristiana. El Concilio dice: ‘un clima y un ambiente evangélicos’. Vean que en estos dos términos está todo lo que comprendemos técnicamente como educación, una formación, una enseñanza personalista y comunitaria” (Faure, 1980c: 33).

27. Víctor García Hoz reivindica la autoría del término “educación personalizada”, “expresión que acuñó y tuvo el agrado de ser bien acogida y utilizada cada vez más en los medios pedagógicos” (1988: 7).

28. “Aumentamos [la responsabilidad social] a nuestra concepción de educación personalizada y comunitaria, porque no existe una auténtica educación comunitaria sin un respeto al bien común de la comunidad” (Faure, 1976a: 9). Véase También: Faure 1983a: 42.

*Esa forma de actuar establece la diferencia entre una enseñanza tradicional, masiva y una enseñanza personalizada, que hace [al profesor] tomar conciencia de aquello que se enseña, antes de hacer entrega de su conocimiento” (1978a: 20).*

Para aquellos que insisten en solicitar una definición de su proyecto personalizador, Faure les responde con la clásica invitación de Jesús a los primeros discípulos –“Vengan y verán”<sup>29</sup> a observar el salón de clase, a comprobar los resultados y también a poner manos a la obra en su ejecución (1993: 9).

Mientras tanto, al iniciar el primer libro, Faure ofrece la definición, tantas veces solicitada, de su proyecto:

*“Es un despertar de energías de las personas que se revelan a sí mismas la propia posibilidad de desarrollo y de progreso, al descubrirse capaces de eso tal cual son, con la ayuda de los escasos recursos que creen poseer” (id.: 13).*

Al preguntarse sobre el “cómo” de la pedagogía personalizada, Faure relativizaba libros, técnicas, procedimientos y métodos, al esclarecer:

*“El ‘cómo’ podemos tratar de adivinarlo para, a partir de ahí, señalar a nuestros niños, como a nosotros mismos, estos marcos que puede ser la pedagogía y sus incitaciones (...). Caminando se le descubre y revela. Caminando cada quien descubre su camino y el sentido de su caminar” (1973b: 3).*

Airap menciona que existen diferentes expresiones de la enseñanza personalizada en cada país: algunas valorizan las facetas de la formación integral (manual, artística, social y espiritual), sin embargo descuidan la adquisición de conocimientos, y otras se encierran en el salón de clase, y se

---

29. Del Evangelio escrito por san Juan, capítulo 1, versículo 39.



despreocupan del ámbito extraescolar. La Asociación defiende que el enfoque faureano no puede restringirse al procedimiento didáctico en el salón de clase, porque

*“nuestra visión es más completa y comprensiva. Preferimos la pedagogía personalizadora y comunitaria. Más que una técnica, es un concepto educativo”*  
(L’Enseignement 1978: 1).

Por lo tanto, se trata de un proceso personalizador que cubrirá todas las áreas de la vida del niño (Faure, 1977b: 3), y las desarrollará integralmente en sus aspectos físicos, afectivos, intelectuales, sociales y morales (L’Enseignement, 1978: 1).

### ***3.3. Pierre Faure en el panorama pedagógico***

Para asegurar su identidad, el Padre Faure y Airap diferencian a la enseñanza personalizada de los diferentes métodos pedagógicos contemporáneos. La *actividad* personalizante propugnada para el niño es la actividad del espíritu, la actividad sobre todo mental, que no debe confundirse con cualquier movimiento corporal. El término *enseñanza*, que designa la actividad del profesor, debe significar su orientación hacia el trabajo del alumno, pero no que él lo sustituya mediante el acto personal de reflexión. La *Enseñanza Individualizada* se refiere al alumno como individuo, uno entre tantos más en la clase, quien recibe del profesor orientaciones específicas de trabajo para su etapa y capacidad de desarrollo. La dimensión de persona la revelará el mismo alumno al transcurrir el tiempo y en el producto de su trabajo. El *Trabajo en Grupo*, cuyo beneficio algunas veces se ha cuestionado, tiene valor cuando el alumno, al final, se concentra en su propia reflexión (“búsqueda conjunta, encuentro en la soledad”). La *Enseñanza Programada*, al restringirse al esquema “pregunta-respuesta”, impide la postura crítica y creativa del alumno. La *no dirección* no puede confundirse con la absoluta ausencia de interferencia del profesor, ya que en caso contrario el alumno quedaría indefenso, a merced de las influencias de la sociedad (L’Enseignement, 1978: 3; Diem, 1975).

Faure identifica al *Trabajo Independiente*, tal como lo definen las reformas educativas francesas de Fontanet, Haby y Beullac, como trabajo personalizado. El capítulo X de la *Enseñanza personalizada y comunitaria* incluye pensamientos de esas orientaciones (1993: 79-82). Dicho concepto difiere de la acepción inglesa, que subraya el aspecto individual del estudio, mientras que la línea francesa enfatiza la independencia que experimenta el alumno, solo o en grupo, en el proceso de aprendizaje (id., ibid.: 80).

En cuanto a la relación entre la enseñanza personalizada y el método Montessori, Faure reconoce varios puntos de contacto. Señala como punto fundamental de unión al llamado que se le hace al educador a la actividad interior del niño, para que trabaje solo, con conciencia y autonomía. Asimismo señala la confección del material de trabajo para estimular el aprendizaje específico del niño y, al mismo tiempo, lo induzca a la autocorrección (1983b).<sup>30</sup> Faure dice de la frase de Montessori “ayúdame a hacerlo solo”:

*“Yo aumentaré: solo y con ayuda de los demás. Este es el ideal de la educación que proponemos a los niños, a ayudarlos hacer las cosas por sí mismos, pero con la ayuda de sus compañeros y ayudándolos”* (1983b: 47).

Faure consideraba la educación personalizada parte de la “escuela activa”, en la medida en que esta expresión, creada por Adolf Ferrière (1879-1960) en el conjunto del movimiento de la *Nueva Escuela*, significa la creación de un ambiente propicio para la actividad del niño. Con todo esto, esclarece que la característica de la educación personalizada es

*“que esta actividad surja del mismo niño, y que sea él quien tome la responsabilidad de sus propias actividades, y lo mismo en todas las actividades de la vida”* (1981e: 92).

---

30. “Esta gran educadora comprendía a la perfección el desarrollo psicológico del niño. Por desgracia aquello que más se conservó en el mundo de María Montessori no son los principios en que se basaba, sino su material” (Faure, 1983b: 48). “María Montessori no deseaba que se hablara de método porque iba a materializarse su creación y se convertiría en un sistema cerrado” (Faure, 1978c: 42).

Agrega:

*“Para nosotros, no es que cualquier actividad demuestre si es o no educación personalizada. Sino que es la manera como cada quien realiza su propia actividad y toma la iniciativa” (id., ibid.).*

Hemos visto, directamente de Faure y Airap, la comprensión del concepto, la autoría y la originalidad de la enseñanza personalizada, así como su ubicación en el panorama pedagógico. A continuación veremos los principios educativos que Pierre Faure infirió a partir de la observación del niño y expone como fundamento de su proyecto.

### ***3.4 Los principios educativos***

#### *–Personalización*

Faure convencido de que “no se nace persona, sino que se llega a ser persona” (1975a: 11), y que cada ser humano no es un ser acabado, sino que lleva en él las posibilidades de superarse y progresar, asocia al principio de la personalización los conceptos de “progresión pedagógica” y “pedagogía diferenciada” (1993: 16).

La personalización es un trabajo de concientización, es decir, la dedicación del individuo a identificar los llamados internos y actuar desde dentro, poniendo en movimiento todas sus potencialidades. Siempre se estimula a la persona para que crezca, para que dé lo mejor de sí misma, para que supere el nivel instintivo, espontáneo, y a asumirse y ser dueña de sí misma. Consecuentemente, el dominio de sí mismo es condición para el surgimiento de una sociedad de personas, cada una de ellas consciente y actuante a favor de su propia autonomía (1980b: 18).

Ayudar a cada quien a ser persona es una tarea esencial de la pedagogía. La labor escolar debe apoyarse en una pedagogía diferenciada, mediante la consideración específica de la capacidad y el ritmo de asimilación de cada alumno. Se suprime la pretensión de igualdad o de homogeneización

en el salón de clase, a partir de la referencia del *alumno promedio*. Las actitudes masificadoras de los educadores con respecto de los alumnos, trabajos y exámenes con patrón, en la espera de respuestas mecánicas, etcétera, no tienen sustentación en la enseñanza personalizante (1980d: 50) porque

*“todo ser humano, desde que nace hasta que muere, lleva en sí mismo un dinamismo. La vida es dinámica, impulsa siempre hacia el desarrollo. Debemos evitar el atraso y la demora de dicho crecimiento”* (1980c: 36).

### *–Autonomía y libertad*

Faure percibe que el temor y el entusiasmo son sentimientos contradictorios que experimentan los padres, directores y profesores con respecto a la “autonomía” de los alumnos. Por eso diferencia la “autonomía adquirida” por el niño o por el joven de la “autonomía por lograr”. En el primer caso el papel del educador consiste en ayudar al alumno a manifestarla y ampliarla, ya que la autonomía es una dimensión fundamental del ser humano, manifestación de la vida misma y su deseo profundo, sin embargo, su adquisición no es definitiva, pudiéndose ésta estancarse y sufrir un retroceso.

Faure detecta el peligro de la dispersión y la superficialidad del alumno en la conquista de la autonomía y recomienda a los educadores que lo ayuden a terminar el trabajo que él mismo decidió y programó. La autonomía aún no adquirida por la persona debe proponerse de tal manera que examine sus capacidades, contemple los objetivos que debe lograr, las etapas que deberá atravesar, la responsabilidad del trabajo que debe realizar (1981i: 10-11).

Según la reforma educativa del ministro francés Haby, apoyada por Faure, el educando, en la conquista de la autonomía, debe adquirir los conocimientos técnicos y la postura crítica para enfrentar las influencias y agresiones de la “escuela paralela” (medios de comunicación) que tienden a deformar la realidad. Además recomienda al alumno que busque ser autodidacta, entendido esto como el dominio de las capacidades necesarias para la adquisición del saber; el ejercicio de responsabilidades en la definición de

su trayectoria escolar y en el desempeño de actividades en la escuela. Lo ideal es que “el alumno (...) actúe por sí mismo todo el tiempo y en todas las disciplinas” (1993: 49).<sup>31</sup>

Junto con el tema de la autonomía, Faure presenta la libertad como “el punto crucial de la educación”, porque está arraigada fuertemente en nuestra personalidad (1975i: 61). La libertad humana es restringida, y siempre está condicionada, sin embargo tiene su fundamento en la libertad de Dios, que crea al ser humano a su imagen y semejanza (1973b: 3). Es la libertad como respuesta y adhesión de la persona a la percepción de los llamados internos. Se trata de

*“libertad para ser, para progresar” (1975a: 45); y, además, es la libertad la “que permite [al alumno] hacer lo que debe porque así lo deseó al ser capaz de realizarlo” (1980g: 112).*

Faure también diferencia el ejercicio de la libertad, de la conquista de la libertad, la cual siempre será algo difícil de alcanzar, ya que se trata de vencer condicionamientos interiores más que exteriores. La libertad debe buscarse en el campo sensorial-motor, para que el niño se libere de las dificultades físicas, de las ayudas exteriores incluso hasta en las cosas más pequeñas; en el campo del lenguaje, para que desarrolle una comunicación más amplia (1975i: 62). Por eso, la libertad debe verse favorecida por las mediaciones pedagógicas y por las condiciones escolares que aseguren al alumno el ejercicio de la elección, de la decisión, de la responsabilidad frente a las consecuencias de lo que asumió: selección de ejercicios y textos; priorización de los trabajos o materias de estudio; manera de abordar los temas, entre otras (1993: 58).<sup>32</sup> Según Faure,

*“no basta preparar el aula, no es suficiente con realizar buenas presentaciones, aunque es necesario.*

---

31. *El número 40 de Recherche et Animation Pédagogiques, intitulado L'Autonomie, analiza ese tema.*

32. “Afectivamente da gusto realizar lo que se previó y se decidió hacer. La autodeterminación confiere más eficacia a la acción, además de cierto sabor que la persona atribuye a todo lo que proviene de sí misma” (Faure, 1993: 58).

*Siempre se necesita pensar en los momentos que vamos a dar [a los alumnos] para que ejerciten su libertad y no sólo para que obedezcan lo que se les pide” (1983h: 175).*

–Actividad

Aunque la actividad del niño ya ha sido tratada por otras corrientes pedagógicas de la Escuela Nueva, una vez que la teoría de la autogénesis comprobó su importancia en el aprendizaje, ésta se volvió en el distintivo de la pedagogía personalizada. Debido a la ignorancia en fisiología hasta ese momento se pudo justificar el procedimiento pedagógico de la inmovilidad del alumno en el salón de clase, sin embargo hoy la actividad es *conditio sine qua non* para realizar una labor verdaderamente personalizadora (Flores, 1980c: 91).

Faure confirma la existencia de acercamientos de la actividad pedagógica abusivos y sin conexión alguna con las finalidades, lo que constituye una amenaza para la educación personalizada. No se trata de mantener agitado al alumno, realizando cualesquier movimientos físicos. Lo más importante es el enfoque educativo de la actividad, el espíritu pedagógico con que se propone.<sup>33</sup> Es decir, la actividad personalizadora es la que surge del interior de la persona, ya sea en forma espontánea o por sugestión de alguien más, pero que la persona misma asume (1946: 1). La actividad debe visualizar una finalidad porque “el hombre no actúa sin un plan, sin alguna idea concreta, sin saber adónde lo lleva” (1975a: 15). En concordancia con las críticas de Ferrière y para quienes usan los métodos activos como etiqueta, secreto o panacea, Faure les propone:

*“Los métodos más comprobados, las propias técnicas de los métodos activos, deben ser analizados por cada educador y aplicados a cada niño en particular (...) [ya que] jamás serán los instrumentos y los planes de*

---

33. “Lo esencial no es apenas la actividad del alumno, sino la forma como él asume su actividad: de manera consciente, responsable, con iniciativa. Esto es lo que determinará su carácter personal en una actividad” (Faure, 1981e: 92).

*trabajo los que servirán; al final, lo que tendrá valor será la aplicación que el educador haga de ellas”* (1946: 6).

La escuela y el educador deberán proporcionar las ocasiones e instrumentos adecuados con el propósito de que el alumno actúe, ya que si no hay actividad no se desarrolla.

### *–Creatividad*

Faure, coherente con su visión sobre la persona y el aprendizaje, considera la creatividad como un factor esencial en la educación, algo privilegiado o excepcional, que pasa a ser valorizado por las diferentes instancias de la sociedad, a punto de poder ser incluida entre lo derechos humanos. El define:

*“La creatividad dice más que la ‘aptitud para inventar’ e igualmente para ‘crear’, la cual es más amplia: la creatividad sugiere la búsqueda de medios y técnicas para desarrollar esa aptitud”* (1971: 107, nota).

Faure fundamenta el principio pedagógico de la creatividad en los estudios psicofisiológicos sobre el desarrollo de la persona, que demuestran que el niño no asimila si no trabaja personalmente lo aprendido. La creatividad pone su sello de originalidad en las tareas de elaboración personal que realiza y con las que se desarrolla.

A partir de su observación pedagógica, Faure vincula la creatividad con la firmeza. La creatividad sin firmeza puede redundar en productos (expresiones, informaciones, ortografía, dicción, etc.) vanales, estereotipados, sólo fantasía. En contrapartida, la firmeza, sin creatividad, puede dar como resultado expresiones rígidas y formales (1971).<sup>34</sup>

La función de la escuela debe ser acrecentar la creatividad de los alumnos, animándolos a expresar sus puntos

---

34. Verdusco dice (1985: 31) respecto a la creatividad: “Con todo eso se delinea en mayor medida la misión de la educación personalizada: que el hombre que educamos sea capaz de respuestas personales frente a los llamados de los que es objeto en su mundo familiar, escolar y social”.

de vista personales, ausentes en libros y en la programación oficial, así como procedimientos originales, que difieran de los hábitos y costumbres establecidos (1979h: 63-67).<sup>35</sup>

### –Sociabilidad

Faure (1983f) defiende una educación personalizada auténtica y formadora de la actitud comunitaria, que entiende como sinónimo de social. Estimula a los educadores para que constaten cómo los alumnos, en forma espontánea, tienden a interactuar, a comunicarse, a ayudarse, sin interferencia del profesor, cuando están concentrados en su propio trabajo, satisfechos con su tarea personal y con el progreso que experimentan. “¿De dónde viene esto?”, pregunta, “del hecho de que una persona no puede convertirse en persona sino en la medida en que, viviendo entre la gente, pueda intercambiar, dar y recibir de los demás”. Concluyó que las escuelas deberían convertirse en centros de formación social, donde los alumnos aprendan a “no estar yuxtapuestos con los demás, sino en comunicación con ellos” (1983f: 143).

Además es tarea de cada persona dedicarse al desarrollo de la personalidad, que sólo se logra a plenitud en el compromiso social, es decir, en la actitud de apertura, amor, solidaridad para con los demás, ya que “el mayor anhelo de nuestra personalidad es que otra persona busque nuestra persona” (Faure, Nieves, 1997: 56). Al entender la comunicación como donación de sí mismo, de la propia interioridad para el enriquecimiento del otro, Faure puede explicarles a los que acusan de individualista a su proyecto pedagógico:

*“La formación social no se opone a la formación personal. Si existe una verdadera personalización, ésta conduce necesariamente a la formación social porque el hombre, el niño, poseen en sí mismos una naturaleza que los lleva a interiorizar y a exteriorizarse, a profundizar*

---

35. Para esto, Faure explica el ambiente escolar que favorecerá la creatividad: “Un ambiente libre y sin ninguna especie de coerción. Debe dejarse libre el camino de la creación, lo que no significa necesariamente esperar la creación de una obra genial; favorecer el pensamiento original (...)” (Nieves, 1997: 53).



*de manera personal y a comunicarse socialmente (...). No se trata de formación personal de un lado y de formación social por el otro, porque eso no corresponde a la realidad, y es un problema que sólo se plantea en el papel. La realidad es que lo personal conduce a lo social y lo social a lo personal” (1975a: 63).*

Los medios que Faure propone para fomentar esa dimensión se refieren fundamentalmente al respeto mutuo, a la comunicación, a la amistad y ayuda mutua, en el hogar y en el campo personal, intelectual y material. Dicha ayuda se expresa al pedir y ofrecer a los compañeros aclaraciones en cuanto al tema de estudio, al comunicar en el momento de ‘intercambiar’ el fruto de su trabajo; colaborar en los controles del aprendizaje; en grupos de servicio para la limpieza y organización material de la clase o del colegio (1983f).

### *–Trascendencia*

Faure (1973b) entiende a la persona como ser creado y llamado por Dios a ser a su imagen y semejanza. Con esto concluyó que no puede existir una antropología que no sea “aspirada” por una teología, es decir, “por una toma de conciencia de nuestras aspiraciones más pertinaces y profundas en relación con nuestro futuro, nuestro futuro integral y no sólo terrenal”.

La toma de conciencia de que la persona es un espíritu que ordena al cuerpo es el motivo propulsor del desarrollo de la persona, que suscita el trabajo de la razón y la lleva a trascender las razones y realidades inmediatas en busca de “realidades que no se ven ni se tocan ni pueden contarse y que llamamos valores” (1976g: 42). La experiencia de reconocerse como ser espiritual lleva a la persona a experimentar-se como criatura frente al Espíritu que ordena todos los cuerpos y todos los espíritus y también quiere ordenarla, por amor, a su imagen y semejanza (1978f: 63). La persona encuentra en sí misma las leyes del crecimiento, al mismo tiempo humano y espiritual, que adquieren sentido como respuesta a los llamados de Dios. Cada quien se dirige hacia Dios como flecha lanzada por El y para El. “Todo es muy sencillo”, dice Faure,

*“pero, si pensamos en eso más profundamente, probablemente encontraríamos en ello respuestas para muchas de nuestras indecisiones, de nuestras inquietudes sobre nuestro futuro y sobre los problemas propiamente pedagógicos que podemos plantearnos para saber cómo ayudar al niño a construir su futuro”* (id.: 2).

Por eso, Faure defiende la libertad de la persona de todos los condicionamientos, sobre todo de los interiores, para identificar y responder a los llamados de Dios y poder entonces expresar su dinamismo en la creatividad, actividad, comunicación y sociabilidad.

#### **4. Configuración de la Enseñanza Personalizada y Comunitaria**

Pierre Faure no alcanzó a hilvanar los elementos de su proyecto pedagógico, que aparecen dispersos en varios escritos y conferencias. Nieves Pereira (1997) ubica los elementos faureanos en una sola y única categoría: “instrumentos de trabajo”. Ocampo & Serna (1992), con base en el trabajo de Jaime Ortiz *El proceso enseñanza –aprendizaje personalizado*, organizan los instrumentos faureanos en 5 momentos y 16 actividades.<sup>36</sup>

Después de haber estudiado los escritos y conferencias de Faure, percibimos que en *Enseñanza personalizada y comunitaria*, él nos ofrece los diversos elementos para el proceso de enseñanza y aprendizaje, que procuramos organizar en un “itinerario didáctico”, compuesto de instrumentos, momentos y recursos de acuerdo a la forma que proponemos en la página siguiente.

---

36. Ocampo & Serna (1992: 97) esquematizan el proceso personalizador: “a) Preparación del aprendizaje: *puesta en contacto, programación amplia, programación corta, plan de trabajo del alumno*; b) Experimentación del aprendizaje: *guías de trabajo, rotación, trabajo personal, trabajo grupal oficina*; c) Garantía del aprendizaje: *compartir los sentimientos y contenidos, aula colectiva*; d) Constatación de lo aprendido: *autocontrol, control, evaluación*; e) Retroalimentación durante todo el proceso: *acompañamiento, tutoría*”.

## **Itinerario didáctico personalizador según Pierre Faure**

### **Instrumentos de trabajo**

1. *Programación* elaborada por el profesor, con la eventual consulta de los alumnos.
2. *Plan de trabajo* elaborado por el alumno y aprobado por el profesor.
3. *Indicaciones de trabajo* del profesor mediante guías, fichas, videos, prelección, clase colectiva y otros.
4. *Biblioteca de clase*: diccionarios, enciclopedias, tratados, etc.
5. *Material didáctico audiovisual*: atlas, globo terráqueo, mapas astronómicos, cuadros para síntesis: histórico, geológico, etc.
6. *Material de autocontrol*: cuadros de control, bitácora del alumno.
7. *Material didáctico sensorial-motor*.
8. *Material* de vida práctica

### **Momentos didácticos**

1. *Trabajo independiente* del alumno a partir de: programación, plan de trabajo e indicaciones de trabajo.
2. *Trabajo en grupo* programado o espontáneo, para toda la clase o algunos grupos, mediante consultas, talleres, ayuda mutua, etc.
3. *Intercambio* de conocimientos y/o sentimientos.
4. *Síntesis personal* del alumno mediante memorización, apuntes, elaboración de bitácora, visión de conjunto, etc.
5. *Exposición oral y escrita*: presentaciones de diversos tipos.
6. *Evaluación*: autocorrección, auto y/o heteroevaluación, personal y colectiva.
7. *Toma de conciencia* de toda la clase o en grupos de animación.

### **Recursos**

1. *Ambiente*: áreas (o lugares) de trabajo, “línea” Montessori, posters, cuadro de actividades, etcétera.
2. *Mobiliario*.

## 4.1 Instrumentos del trabajo personalizado

### –Programación

Para Faure, la *programación* del trabajo escolar es la selección y la organización lógica y psicológica de los contenidos e instrumentos de trabajo, realizada por el profesor, para promover el trabajo personal del alumno. La organización lógica asegura la progresión de los contenidos: a partir de los más sencillos a los más complejos, de los conocidos a los desconocidos, de los principios a las consecuencias, de la experiencia a la reflexión. La organización psicológica garantiza la adecuación de los contenidos e instrumentos propuestos para la capacidad y el ritmo de aprendizaje de los alumnos (1993: 55), de tal forma que “cada niño debe encontrar en esa programación aquello que es capaz de hacer. No habrá [alumnos] débiles ni repetitivos” (1975<sup>a</sup>: 45).<sup>37</sup>

La elaboración de la *programación* toma en cuenta el programa oficial de cada país o región,<sup>38</sup> aunque no debe reducirse a éste, ya que sólo representa los conocimientos, y no el modo de trabajarlos. Faure sugiere considerar

*“su nivel [del alumno], sus conocimientos y posibilidades actuales, sus disposiciones personales, las relaciones que crearán la manera de estudiar y trabajar, primero con los profesores, con sus colegas, en el grupo conformado por la clase, con sus padres, y sobre todo consigo mismo”* (1972c).

---

37. Flores Montúfar (1980b: 93) define “ritmo de aprendizaje” como “el tiempo que necesita cada persona para conquistar una nueva estructura. ¿Qué estructura? Mental, cerebral. El ritmo personal es múltiple y señala todas nuestras potencialidades”.

38. “Los programas oficiales en todo el mundo constituyen directrices necesarias que no afectan en nada la enseñanza personalizada. Lo importante es la forma de estudiar, de hacer, para que los programas sean mejores para la formación. Nunca se deberá ser contrario o criticar los programas oficiales. En cada país son diferentes. Debemos primero estudiarlos, ver cómo están organizados y sacar de ellos lo mejor” (Faure, 1983c: 71)

La *programación*, tratándose de la Educación Infantil cuya finalidad es la capacitación de los alumnos para el aprendizaje, no presentará las nociones sino las actividades que deberán realizarse. Varias disciplinas exigen considerar los contenidos en diversos grados hasta que éstos sean asimilados de manera suficiente. Sólo la experiencia del profesor indicará el tiempo que deberá dedicarse a cada punto de la *programación*, el cual no podrá ser uniforme, ya que debe considerarse el ritmo de aprendizaje. Por ese mismo motivo, la *programación*, no puede ajustarse al año lectivo, sino que podrá abarcar un periodo mayor similar al del curso, ciclo o segmento (1993: 56).

Faure sintetiza las condiciones deseables para la *programación*: 1) explicitar los elementos de manera clara y comprensible; 2) presentación atractiva del material que se propone; 3) estilo sobrio; 4) fácil acceso de los alumnos a la programación, a los instrumentos de trabajo y a los libros; 5) ubicación de los elementos en su conjunto; 6) apertura a nuevas investigaciones y aplicaciones; 7) posibilidad de intercambio (1981h).

Siendo la *programación* un itinerario del camino pedagógico que deberá transitarse, ésta debe dejar suficiente margen al profesor para innovar y modificar conforme lo juzgue necesario para el bien de los alumnos. Los profesores

*“pueden adicionar algunos ejercicios o algunas preguntas que surjan de la noción principal, pero que abarquen aplicaciones que al menos figuren en el programa: ya sean trabajos libres, culturales y puedan sugerirles su aplicación en otros campos, distintos a la materia que están trabajando”* (1975d: 25).

La *programación* distribuida entre los alumnos y los padres, orienta el trabajo del alumno evitándole caer en el espontaneísmo o la dispersión; es “la prueba de la preparación de la clase que el profesor lleva a cabo”, asegurando y delimitando su papel, evitando que ceda a la tentación de querer explicar todo en forma oral a los alumnos (1982d: 45). También éstos tienen su papel garantizado mediante la *programación*, ya que pueden trabajar individualmente, sin

depender del profesor<sup>39</sup> y sentirse substituidos por él, de tal manera que

*“el salón de clase se convierte en un lugar donde los alumnos trabajan, donde son ellos los que conquistan, poco a poco, los elementos del conocimiento presentes en las programaciones”* (1982d: 46).

La *programación* es un elemento básico para la formación del espíritu, ya que presenta al alumno el conjunto de la materia que deberá trabajar, la meta, la dirección, la progresión de las etapas y los instrumentos de trabajo:

*“La programación confiere la estructura interna a la enseñanza, su cohesión profunda y el espíritu de investigación en la educación. También tiene la ventaja de introducir al alumno no sólo a los conocimientos que deberá conquistar y asimilar, sino un método personal de adquisición. Modela su espíritu, sea cual fuere la materia o actividad que se plantea”* (1981h: 7).<sup>40</sup>

#### *–Plan de trabajo*

Faure responde a la pregunta sobre la manera de delimitar el tiempo para que los alumnos desarrollen la *programación*, con otro instrumento didáctico: el *plan de trabajo*. Este recurso es elaborado por el alumno bajo la supervisión del profesor, y distribuye en una o dos semanas los contenidos, actividades, así como los eventos colectivos (excursiones, exposiciones, puestas en escena, etcétera) de la *programación*. Sin embargo, debido a la diversidad de los ritmos

---

39. “La entrega del programa detallado, expresado en términos que el alumno pueda entender, le permite comprender que él y sólo él, es el responsable de sus adquisiciones. Le trazamos el camino, le señalamos las etapas; pero él es quien debe ir hacia delante. A él le corresponde preguntarse lealmente, a lo largo del año, para averiguar en qué punto se encuentra” (Faure, 1960: 774).

40. Autores que han estudiado el proyecto pedagógico de Pierre Faure presentan la *programación* y sugieren medios para su elaboración: Flores Montúfar (1980c, 1980d), Jaramillo (1988: 69-73), Nieves (1997: 76-104), Vélez Escobar (1996: 67 y 79-83), Verduzco (1985: 39-44).

de aprendizaje de los alumnos y los objetivos de la educación personalizada, el *plan de trabajo* no puede organizarse como unidades de trabajo y unidades de tiempo de otros métodos pedagógicos, tan determinantes que eliminan la autonomía del alumno (1993: 57; 1981f). Faure aclara que lo importante

*“no es que el trabajo se realice en mucho tiempo o que se haga rápidamente, sino lo importante es que tales actividades, ese trabajo, se realicen individualmente”* (1981f: 102).

El *Plan de Trabajo* es un ejercicio pedagógico mediante el cual el alumno se individualiza aprendiendo a motivarse, a decidir, a establecer prioridades, a valorizar el tiempo, a prever la duración de sus estudios, a comprometerse con su realización y a redefinir su plan en caso de que lo haya concluido antes de lo previsto. De esta manera, el alumno

*“llega a conocer cuáles son los contenidos que debe adquirir, cuáles deben revisarse, cuáles son los que ya domina y avanzar así en la programación. Pero él es quien debe decidir lo que debe hacerse”* (Faure, Nieves, 1997: 106).<sup>41</sup>

Una tarea importante del profesor es ayudar al alumno a considerar su *plan de trabajo* como punto de partida y no de llegada, como un incentivo para su búsqueda, su investigación. No se trata de que el alumno rinda cuentas o se desinterese (Faure, 1968<sup>a</sup>: 9). Lo importante es

*“Evitar que el niño vea el trabajo como si éste ya estuviera terminado. Y que una vez terminado, estará libre. Lo que vale es el trabajo progresivo del niño”* (id.: 9).

---

41. Otras explicaciones sobre el *plan de trabajo* y sugerencias de medios para elaborarlo pueden encontrarse en: Jaramillo (1988: 69-73), Nieves (1997: 105-115). Vélez Escobar (1996: 67) y Verduzco (1985: 45-47).

–Indicaciones de trabajo

La *programación* es decisiva para el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo carece de instrucciones pormenorizadas que motiven a los alumnos a trabajar, se adecuen a su realidad y tomen en cuenta sus actividades. Tales *indicaciones de trabajo* deben ser preparadas por el profesor con mesura, precisión y de manera progresiva (1993: 60).

Aunque al proyecto pedagógico de Faure algunas veces se le caracteriza como el método de las guías o fichas, él las menciona con precaución, y las trata como instrumentos de trabajo de otra autoría.<sup>42</sup> A la consulta epistolar que Vélez Escobar le hace a Faure sobre las *guías*, éste responde:

*“Prefiero, en vez de las guías, los cuadros, que permiten ubicar los conocimientos adquiridos (...). Ese tipo de fichas proviene de España, y representan un subsidio que compromete gravemente a la enseñanza personalizada, ya que pueden llevar a los alumnos al cansancio y la desmotivación”* (Vélez, 1996: 86).<sup>43</sup>

Por lo común, Faure prefiere hablar de *indicaciones de trabajo*. Reconoce el valor de la enseñanza programada mediante fichas para adultos, propuesto en la reforma educativa francesa de 1969, sin embargo juzga inadecuado su uso exclusivo para alumnos más jóvenes, quienes requieren la presencia del profesor y de la clase. Al final del trabajo, entre fichas de ejercicios de introducción y las de aplicación, es necesarios

---

42. “Entre estos medios de trabajo de moda ya desde hace algún tiempo, están los que denominamos *guías*, sin embargo es necesario saber con certeza cómo redactarlas” (Faure, 1983c: 80). “Aquí se pregunta [sobre las guías], porque con toda seguridad se observaron algunos abusos, porque sí los hay. Qué debe hacerse para que las *guías* sean en verdad educativas (...). Las famosas guías (...)” (Faure, 1983c: 97).

43. El texto original de Vélez menciona: “*Esta clase de fichas ha venido de España y ésta es una falla que compromete seriamente la enseñanza personalizada (...)*” (in: *Practica de la educación personalizada*, Bogotá, Confederación Nacional de Docentes [CONACED], 1990: 103).



“establecer una unión, el meollo de la lección, que consiste en desglosar a partir de las premisas la noción que deberá elaborarse. Eso sólo es eficaz, a esa edad, bajo la dirección personal del profesor, quien es capaz de motivar y recoger sugerencias, organizar investigaciones, realizar una síntesis de lo adquirido y obtener una formulación adecuada y definitiva de los alumnos” (1969c: 42).

Las guías son instrumentos para tan solo una fase del trabajo en clase: la del *trabajo independiente*, y no deben considerarse absolutas o usarse indiscriminadamente. Lo que cuenta no es su cumplimiento, sino el *trabajo personal* motivado, con el objetivo preciso de la búsqueda, que “pone la mente en actividad” (1983d). Vélez Escobar opina que:

“Es posible, por ejemplo, conducir en buenos términos el espíritu, que es lo principal, y prescindir de guías de trabajo. Hay muchos que cuentan con guías de trabajo pero permanecen a años luz de lo que es la auténtica educación personalizada” (1996: 66).

Mientras tanto, Faure ofrece algunas orientaciones para que las guías logren sus objetivos: respeto a la progresión de las etapas de aprendizaje; ajuste a las características de los alumnos; elaboración común entre los profesores de clases paralelas; formulación interrogativa que estimule la búsqueda, siempre acompañada de la autocorrección; presentación clara, renovación constante del material (1969c: 43; 1980c: 37; 1983c: 80-81; 1983d: 97).<sup>44</sup>

Insiste de igual manera en la *programación* como en las *indicaciones de trabajo* escritas y se manifiesta poco en cuanto a la exposición oral del profesor, al parecer ignorándolo.

---

44. Vázquez Tapia & Magalhães (s/f: 8) diferencian guías de fichas. Estas “son instrumentos a los que recurre el alumno durante la ejecución de las tareas presentes en las guías (...), son un apoyo para la labor de investigación del conocimiento del alumno. Pueden atender a cualquiera de los dos aspectos citados en la definición de las guías, es decir, pueden proponer ejercicios de investigación, de discriminación, de fijación, etc.”.

No obstante, el trabajo personalizado no dispensa la intervención del profesor, como “enseñanza-transmisión de conocimientos” (1972c), teniendo siempre en cuenta que “el profesor no puede pensar en lugar del alumno. Transmitir una aclaración, sí, pero no un pensamiento” (L’Enseignement, 1978: 3).

Faure también admite una breve presentación oral del profesor, inspirada en la prelección de la *Ratio Studiorum*, presente en las escuelas individualizantes brasileñas de *clase colectiva*. En lugar del aula magistral, en la que expone la materia sin dar cabida a la actividad mental individual del alumno, ni su intervención en el salón, el profesor, ahora, interviene promoviendo el trabajo de búsqueda del alumno mediante orientaciones oportunas y dosificadas. No existen recetas sobre su incidencia; la necesidad de los alumnos es la que la determina. Si en una clase un grupo necesita una aclaración del profesor, pregunta Nieves, ¿por qué dársela a todos? (1975h: 59).

#### –Material didáctico

Faure menciona que no basta con buenos objetivos de estudio y el interés del alumno, si faltan los pre-requisitos, es decir, los medios para el aprendizaje, ya que:

*“Si queremos una educación personalizada, es indispensable que busquemos los medios, conforme a la edad de los niños, aquello que saben o no saben hacer, o que son capaces de hacer, los medios para que el niño se ponga en actividad”* (1993: 13).

El material didáctico que Pierre Faure presenta consta de biblioteca (libros y documentos), material sensorial-motor, material audiovisual y material de síntesis. La biblioteca no es un recurso ocasional que se ocupe en momentos de ocio sino que es

*“el principal instrumento de trabajo del alumno en el aula”* ya que *“si no hay una biblioteca, entonces lo único que habrá será la palabra del profesor, y la palabra –con su debido perdón– es poca cosa”* (Nieves, 1997: 124).

Además de la biblioteca general de la escuela, la educación personalizada cuenta con la biblioteca del salón de clase, o una común a varios salones, de fácil acceso para el trabajo de consulta de los alumnos, con libros básicos, variados, adecuados conforme a la *programación*: enciclopedia, diccionario, atlas geográfico, libros de referencia, obras de buenos autores. Para organizar la biblioteca de la clase, Faure sugiere la participación de los padres, quienes ya sin la obligación de comprar material escolar individual, podrían enriquecer el acervo que será compartido por todos.<sup>45</sup>

Nieves Pereira, presenta sus propios instrumentos de educación sensorial, a partir, sobre todo, de las notas obtenidas en los salones de clase con Pierre Faure en París (1997: 148-179). Recopilados y enriquecidos por él, en gran parte, del material didáctico de Séguin, Bourneville y Montessori, “nuestros predecesores y nuestros maestros”, como decía (Faure, 1970: nota de la página 7).

El material tiene como finalidad 1) estimular el espíritu para un trabajo intelectual, a partir de percepciones y comparaciones; 2) dar seguridad al niño para controlarse y actuar solo, sin la tutela de los adultos. Características que debe tener el material: aislamiento térmico (el material, para permitir la sensación táctil, no debe dar la sensación de temperatura); graduación progresiva (para evitar automatismos); autocorrectivo (los encajes cilíndricos, por ejemplo, revelan automáticamente aciertos y errores); posibilidad de autoactividad; presentación atractiva.

Faure sugiere varios materiales didácticos conforme a la edad de los alumnos y la *programación* de las disciplinas: grabadora, diapositivas, guías de trabajo, cuadros cronológico, geológico, zoológico, mapas, globo terrestre, fichero, entre otros. Menciona que el uso de ese material predispone en mayor medida a los alumnos a la asimilación, que si escucharan una exposición o tomaran notas. Además de eso, el material estimula a los alumnos a manejarlo con respeto (1983h).

---

45. “Suprimir manuales y libros de lectura que los alumnos adquieren sin provecho alguno. Comprar libros diversos con el ahorro logrado” (Faure, Nieves, 1997: 126).

–Material de autocontrol del alumno

Un tema bastante recurrente en los escritos y conferencias de Pierre Faure es el autocontrol del trabajo del alumno, que también desarrolla la autonomía mediante la conciencia de los propios errores en el aprendizaje. No es suficiente con que el alumno trabaje, tanto individual como activamente. Tiene derecho a verificar los aciertos y errores del trabajo que realizó, ya que “no hay trabajo válido si no tenemos los medios para verificar que es válido” (1976e: 36).

Con base en la lección de tres tiempos de Fröebel (Faure 1976e: 34), en las experiencias de Binet, Montessori (Faure, 1980c: 37; 1983b: 49) y Simone Weil (1909-1943), Faure insiste a los profesores que no manifiesten sorpresa o descontento ante los errores de los alumnos, no los amedrenten ni, en la medida de lo posible, corrijan sus trabajos, sino que les permitan identificar la falla y buscar la solución, recurriendo a libros, diccionarios y a otros instrumentos de trabajo.<sup>46</sup>

El procedimiento autocorrectivo, además de evitar la interrupción frecuente del trabajo del alumno al recurrir al profesor, es de gran provecho pedagógico ya que posibilita reflexión, la toma de conciencia, la identificación de los errores y sus causas, la rigidez científica, la búsqueda de la perfección, la apreciación global de la tarea realizada y la motivación de la voluntad para buscar los instrumentos de corrección (1975a: 16-22; 1975f: 43). Es decir: “de esta manera, los conocimientos conseguirán por sí mismos la

---

46. “Alfredo Binet (...) llegó a la siguiente conclusión: la mente tiene la necesidad de seguridad; a partir de esto él agrega un elemento nuevo que denomina censura, es decir, la autocritica, que permite, al juzgar lo que se está haciendo o pensando, rectificar, criticarse. María Montessori, sin conocer estos trabajos de Binet, encontró algo exactamente equivalente. Ella dice: ‘Es necesario que todo el material que se pone a disposición del niño le permita la crítica’, lo que ella misma denomina: la autocorrección” (Faure, 1980c: 37).

“Simone Weil (...) dice (...): ‘los alumnos ponen mucha atención en no detenerse, en no fijarse en un error, de pasar de una cosa a la otra, mientras que por el contrario, esto les propicia el hábito de la observación prolongada para encontrar el origen del error, y en consecuencia deja de existir la posibilidad de que vuelva a repetirse” (Faure, 1982c: 36).

conciencia del propio criterio, de las propias adquisiciones y el modo de corregirse” (1975a: 16).

La preocupación del profesor personalizador no es tanto la elaboración abundante de ejercicios, sino proporcionar instrucciones de autocorrección o autocontrol para cada instrumento de trabajo confeccionado, para que sean usadas de manera habitual por los alumnos una vez que concluyan sus tareas. Dichas indicaciones son más autoinstructivas que correctivas, al permitir el progreso real de los alumnos y no así una mera afirmación del error; estimulando su gusto por los controles (1976e: 34); llevándolos a recurrir a la ayuda de sus compañeros para una corrección mutua (1982h: 105). Deben ser escuetas (sólo a veces un número o una palabra) (1993: 62) y adecuadas a la diversidad de las disciplinas. De esta manera, “el verdadero control de los conocimientos es, por tanto, su utilización, es decir, la reutilización de los conocimientos” (1976e: 36).<sup>47</sup>

Puede presentarse la imposibilidad de algunos alumnos para realizar la autocorrección debido a una preparación insuficiente del aprendizaje o la inadecuación de los instrumentos de trabajo. La recomendación consiste en que los profesores procuren suplir las lagunas de la fase preparatoria de dichos alumnos de modo que puedan sacar provecho de la *programación* de la clase (1975a: 22).

## **4.2 Momentos didácticos**

Los principios personalizantes que Faure presenta constituyen un horizonte o un punto de referencia del trabajo pedagógico. La consideración constante de los principios en la elaboración y uso de los instrumentos de trabajo garantizará las metas del proceso personalizador. Sobre la adquisición de tales elementos podemos presentar los momentos didácticos. La secuencia no es cronológica ni se verifica, integralmente, en todas las salones de clase. Los momentos pueden modificarse o combinarse, conforme a la necesidad de los alumnos.

---

47. Faure sugiere diversos medios para la autocorrección: 1968a: 22-24; 1975a: 17-21; 1976e: 36-38. Igualmente Nieves (1997: 134-137) y Jaramillo (1988: 90 y 91).

–Trabajo independiente

El *trabajo independiente* es uno de los momentos que más concretizan los principios pedagógicos antes mencionados. Con la *programación* y el *plan de trabajo*, el alumno obtiene las condiciones de desarrollo con conciencia de su tarea cotidiana, con deseo de alcanzar el objetivo y con autonomía al elegir el material, el horario y los medios con los que trabajará.

Faure menciona cómo el incremento del ocio en la civilización actual lleva a algunos educadores a tratar de amenizar el trabajo escolar, vinculándolo al juego o al juguete. Mientras tanto, la observación de los niños revela su interés espontáneo por saber, aprender, memorizar y descubrir. Se enfocan en el trabajo, ya que es atractivo y los motiva. Para Faure, el trabajo diario del alumno es como un trabajo profesional (1963a: 399):

*“de ninguna manera es rentable como el trabajo de los adultos, que tiene una finalidad económica. Su valor no corresponde a sus modestos resultados inmediatos, sino al progreso que le facilita al propio niño realizar en sí mismo (...). Enriquece al productor (...) En eso es desinteresado”* (1965e: 332).

El niño percibe la seriedad y relevancia de su trabajo en la medida en que la escuela le proporciona las condiciones para su realización:

*“Al igual que el adulto que va a la oficina y la madre de familia, el niño sabe de antemano lo que debe hacer. La actitud natural, lo que esperamos del niño es que trabaje por sí mismo y para sí mismo. El niño sabrá que todo trabajo depende de sí mismo. Poco a poco tomará conciencia de su trabajo, y eso creará una continuidad mental”* (1968a: 2).

Por eso, al llegar diariamente a la escuela se respeta al alumno en la introducción al trabajo, al entrar en contacto con él. Para favorecerlo, el profesor evita distraer a los alumnos

–que tienen ritmos diferentes de concentración– con saludos, discursos o recomendaciones, que podrían darse en otros momentos. En vez de los horarios excesivamente fragmentados se les permite a los alumnos más tiempo, aproximadamente una hora y media o dos, para el *trabajo independiente*, que constará de diferentes tareas: investigaciones, consultas (en libros, a compañeros, al profesor) y experiencias, y no sólo trabajos escritos (1981f: 104). El profesor cree en el trabajo del alumno; lo valoriza, y evita interrumpirlo innecesariamente, y conserva el material trabajado en archivo para verificar la trayectoria.<sup>48</sup>

Para Faure, una vez efectuado el *trabajo independiente* dentro de la jornada escolar, de acuerdo con la *programación* y el *plan de trabajo*, el trabajo en casa no se estimula, ya sea porque podría entrar en conflicto con el de la escuela, en el caso de que fuera orientado por los padres, o porque –luego de seis horas diarias de trabajo en la escuela– el niño tiene derecho a la vida familiar (1975d: 29). Recomienda que los alumnos menores presten pequeños servicios en casa, desarrollen trabajos manuales o jueguen, y que los mayores se dediquen a lecturas libres, investiguen documentación pertinente al tema en estudio (1958: 154, 163; 1965c: 14; 1982g: 98).

### –Trabajo en grupo

Faure dirige la atención de los profesores al hecho de que los alumnos, incluso concentrados en su *trabajo independiente*, forman un grupo, “uno de los instrumentos más

---

48. La narración de Audic (1997: 168) sobre la evolución del trabajo independiente es bastante sugestiva: “al principio, durante los largos periodos de trabajo que le estaban reservados, se daba el mismo trabajo para todos [los alumnos]. Así, era ‘individual’, lo que no excluía de ninguna manera, cuando así fuera necesario, algunos momentos de intercambio, de ‘lecciones’, de trabajos de grupo. Mientras tanto, cada quien tomaba conciencia de sus adquisiciones y lagunas, de sus competencias y de su método, y el trabajo se volvía poco a poco más ‘individualizado’, de tal forma que las diferentes proposiciones se adaptaban a las diversas situaciones. Las fichas progresivas de ejercicios –obligatorias, complementarias y facultativas–, para profundización y recuperación, eran abundantes, hecho que caracterizaba una fase de la investigación del personal docente”.

valiosos en el salón de clase” (1983a: 40): de manera espontánea se auxilian o se ayudan sobre algún punto en estudio, sin necesidad de dinámicas especiales. Se trata de una primera modalidad de *trabajo en grupo*, informal, en el que se evidencian las diferentes habilidades de los alumnos y donde surge el espíritu comunitario. Para Faure, el *trabajo independiente*, haciendo justicia a su nombre, nunca es un trabajo que el alumno ejecute individualmente, ajeno o aislado del resto de la clase (1968a: 11).

Otra modalidad del *trabajo en grupo* se lleva a cabo con un tema tratado por varios alumnos concomitantemente, en el que cada quien elige el aspecto de su preferencia. Tal forma de estudio estimula el interés, la creatividad, la participación y la capacidad de expresión de los alumnos y favorece la interdisciplinaria en cuanto toca aspectos tratados por diversos ramos del conocimiento. Hay criterios precisos (número de componentes, distribución de tareas, etapas progresivas, itinerario y plazo de estudio, etc.) para evitar ciertos vicios como son el espontaneísmo, la dispersión, la pérdida de tiempo y la elusión de responsabilidad de algunos alumnos (1978d; 1993: 65). La regla básica es:

*“El trabajo en común sólo tiene validez en la medida en que permite que cada persona se concentre y continúe individualmente en su reflexión. La búsqueda se hace con otros; el encuentro se da en la soledad”* (L’Enseignement, 1978: 3).

Faure especifica que el *trabajo en grupo* gira en torno a los trabajos prácticos y dirigidos, de aplicación, diferenciándolo del *trabajo independiente*, que tiene como fin la comprensión y la asimilación personales del conocimiento (1969d).<sup>49</sup>

### *–El intercambio*

Una vez identificada la necesidad que tienen los alumnos de comentar sus trabajos personales con los compañeros o

---

49. *Recherche* (n.26, p. 15), Jaramillo (1988: 105-110) y Nieves (1997: 140-148) presentan el *trabajo en grupo*.



el profesor, Faure institucionaliza el *intercambio* como uno de los momentos que más desarrollan la dimensión comunitaria del aprendizaje:

*“El intercambio es precisamente poner en común lo que cada quien observó, obtuvo, reflexionó. El intercambio substituye al aula colectiva. En él el alumno es quien tiene la iniciativa de su mente, de su espíritu. En ese momento pone en común sus dudas, hipótesis, logros, sorpresas, equivocaciones, rectificaciones”* (1982a: 12).<sup>50</sup>

Este ejercicio, previsto en la *programación*, se realiza luego de determinadas unidades didácticas, aunque “debería darse a lo largo del día en cada clase” (1982f: 85), con los alumnos en círculo, cada uno exponiendo al grupo el proceso y los descubrimientos del *trabajo independiente*. Los compañeros dialogan, completan la exposición y reflexionan individualmente al final. No se trata de recapitulación ni de evaluación. Por eso el profesor no interroga, no avala, no interviene innecesariamente, sino que ayuda en la precisión de los conceptos, sus desdoblamientos y aplicaciones (1993: 62).

En el *intercambio* los alumnos aprenden a ser claros y precisos en los trabajos que exponen, a escuchar y valorar a sus compañeros, a criticar y a argumentar, a interesarse por otros aspectos de los temas que se abordan, a continuar los estudios más allá de lo previsto en la programación, a percibir la interconexión de las diversas disciplinas (1982f: 84). El *intercambio* es el refinamiento del estudio, en el que el profesor

*“participa y aprueba. Indica lo que falta para mejorar, invita a menudo a buscar aplicaciones o desarrollos, sobre todo ayuda a destacar lo esencial y a ubicarlo y clasificarlo acertadamente”* (1993: 63).

---

50. Nieves (1997: 244) aclara: “Podemos hablar de ‘intercambio’ como una técnica que favorece la relación del grupo, permite la corrección e invita a la superación. De esta manera su funcionamiento puede ser sistematizado, aunque sobrepase los límites de un simple conjunto de técnicas. Preferimos considerarlo como una situación, un ámbito, un momento de desarrollo máximo de la socialización de los elementos del grupo”.

Para el enriquecimiento del *intercambio*, Faure sugiere colocar un *cuadro de actualidades* en cada clase, en el que los alumnos puedan colocar sus reflexiones y recortes de otras experiencias diferentes a las que se realizan en el salón de clase. Puede ser “lo mejor de la formación social, abrir los ojos, los oídos, para darse cuenta de lo que sucede en el mundo en que vivimos” (1982f: 87).

–*Síntesis y registro personal*

Para Faure, el proceso de aprendizaje posee una intención clara, asumida por el alumno que recibe la *programación* y sobre la que elaboró su *plan de trabajo*. Para asimilarlo y transformarlo en algo personal, cada conocimiento necesita insertarse en un cuadro más amplio de referencia, en relación a los conocimientos anteriores, de modo que sitúe

*“una planta, un animal en su ambiente vital, un conocimiento de gramática, en la categoría gramatical a la que pertenece, un elemento lingüístico entre aquellos de los que se diferencia, un hecho histórico en el ‘cuadro cronológico’, un dato geográfico en el globo terráqueo, etc.”* (1993: 61).

Para que pueda adueñarse del conocimiento, además de la *visión de conjunto*, se estimula al alumno a echar mano de otros medios: elaboración de *síntesis* personales, *notas* personales y *memorización*.

Faure destaca que, al desarrollar el trabajo escolar, sobre todo a partir de los últimos grados de Enseñanza Básica, los alumnos se encuentran con un expresivo volumen de material, de datos, de estudios, de apuntes, que será necesario organizar en documentos, cuadros sinópticos, cuadros de referencia, etc. (1968a: 29; 1993: 63) porque

*“esas notas, esos propósitos de ejercitarse y mejorar impulsan a cada alumno a participar de manera activa en su propia formación. Junto con la previsión y las mejoras, se trata de un factor importante de la educación para la vida, por la vida”* (1993: 64).

Recomienda la *síntesis* porque ayuda al alumno a aguzar su mente, a desarrollar la memoria asociativa, a establecer relaciones interdisciplinarias del conocimiento. Sin ese ejercicio

*“la mente permanece privada del dominio de la realidad, del vigor de conocerla. Se convierte en un muñeco de conocimientos acumulados, pero que no domina. Esto da como resultado una profunda incultura en muchas inteligencias que sólo fueron escolarizadas”* (1993: 61).

Para lograr esa *síntesis personal*, Faure recomienda la preparación de la clase con los instrumentos indispensables ya sugeridos: globo terráqueo, atlas geográfico, cuadro cronológico, cuadros resumen, y otros (id., ibid.).<sup>51</sup>

#### *–Expresión oral o escrita*

Aquello que el alumno trabajó y descubrió en su estudio, debe socializarse en otras circunstancias además de en el *intercambio* en la clase. Tal comunicación puede asumir la forma de sesiones, exposiciones, declamaciones, representaciones artísticas ante los compañeros, incluso a pequeña escala para educadores y padres (Faure, 1993: 64). La expresión escrita, oral o corporal es un ejercicio responsable y exigente, orientado de manera crítica por el profesor quien proporcionará los instrumentos y el tiempo necesario. El profesor estimula la participación del alumno:

*“Usted tiene algo muy importante que comunicar, por lo tanto reflexione bien y dígalo (...). Prepárese a hablar bien en el momento de la comunicación”* (1968a: 12).

---

51. La *síntesis personal* tiene clara influencia en el examen de la oración, que se propone en la 5ª Adición de los *Ejercicios Espirituales* (Loyola, 1985: 59). En este pequeño libro, al igual que las *Anotaciones* están dirigidas al orientador, las diez *Adiciones* son orientaciones prácticas dirigidas al ejercitante “para hacer de mejor manera los ejercicios y para que el ejercitante encuentre mejor lo que desea” (Loyola, 1985: 57-62).

Faure enfatiza la conveniencia de esos ejercicios:

*“una vez que se han redactado y revisado, tales exposiciones constituyen la prueba innegable del trabajo efectuado. Son el elemento principal del historial del alumno, su evaluación (...); posee la ventaja de ser presentado como un trabajo acabado, una obra. Ameritan el debido respeto, una representación artística y quizá hasta ser encuadradas (...) y formar parte de la documentación” (1993: 64).*

### *–Evaluación*

Pierre Faure atribuyó gran importancia a la autocorrección del alumno en los trabajos que realiza para que sea él el primero en darse cuenta de la dirección a donde se dirige, de las dificultades y del provecho que halla en ello (1983: 62). Con ese fin las *indicaciones de trabajo* del profesor aportarán los instrumentos fáciles y accesibles para que el alumno realice el control del éxito y de la calidad de la trayectoria que desarrolla. Los alumnos pueden ayudarse recíprocamente en la autocorrección. Lo importante es

*“hacer que el niño comprenda que debe descubrirlas [las dificultades], buscarlas y, sobre todo, identificar el porqué de esos errores y esas fallas. Esta es precisamente la fuente del progreso” (1983b: 53).*

Ya sea la autoevaluación o la heteroevaluación que efectúa el profesor, lo importante es “la evaluación de ‘saber hacer’, es decir, los métodos de trabajo que utiliza el propio alumno” (1976f: 41).<sup>52</sup> Para esto sugiere varios ejercicios relacionados a cómo hacer preguntas sobre el uso del diccionario, la realización de operaciones inversas en matemáticas, la ubicación de determinado acontecimiento en las

---

52. Faure (1978c: 38) explicita que la evaluación tiene sentido “(...) si el niño actúa a partir de su interior, de lo que comprendió, de lo que ya proyectó, de la programación que realiza, y si su actividad no procede únicamente del exterior”.

diferentes épocas históricas, en los continentes, en las zonas climáticas. Además recomienda a los alumnos que examinen sus carpetas junto con el archivo de todo el material trabajado durante el año, lo que les permite una evaluación constante, “en verdad la única auténtica, la única objetiva” (1978b: 34). El justifica:

*“Esta es la auténtica evaluación, ustedes saben que en la vida, en la actualidad, lo que se pide a los jóvenes, que ya tienen algunos años de escolaridad, no es que repitan o que busquen en los libros, sino que sepan hacer algo con las manos, con la cabeza”* (1976f: 41).<sup>53</sup>

El proceso de evaluación propuesto como el más acorde con la educación personalizada es la evaluación continua, que realiza diariamente el profesor y el alumno, con base en la *programación* y el *plan de trabajo*. Faure justifica dicho procedimiento que se implantaba en todas las universidades y llegaba a todos los niveles de la enseñanza:

*“En esta evaluación no se trata de hacer un examen preparado la víspera, porque eso no es bueno, ya que el día siguiente ya se olvidó”* (1975a: 47).

Mediante una *programación* bien dosificada, no se repite el grado porque cada alumno trabaja según su propio ritmo y capacidades. Los alumnos incapaces de cumplir con la *programación* a la que se ajusta la mayor parte del grupo, podrán recibir una clase de regularización. La repetición “es señal de incapacidad de la escuela para adaptarse a las necesidades” de los alumnos (id.: 59).

Faure cuestiona el sentido de la justicia de la escuela que aplica evaluaciones estandarizadas a los alumnos, ignorando

---

53. Vélez Escobar (1996: 69, 82, 99-103) describe la evaluación personalizadora, ofrece sugerencias para su realización y presenta la preocupación por descubrir una manera de efectuar una evaluación de grupo, en vista del proceso socializador e integrador de los alumnos: evaluaciones en forma de investigación y evaluación de la persona del alumno como un todo.

así su ritmo personal de desarrollo; el calendario sobrecargado de pruebas y exámenes, que reduce el tiempo de trabajo personal; adjudicación de calificaciones por “puntos acumulados” del alumno y no por su desempeño en el trabajo y en la adquisición de experiencias y contenidos; la expectativa exagerada de los padres y profesores por la productividad escolar de los alumnos (1958: 104-107; 1980d: 50-51).<sup>54</sup>

*“Muchos profesores se preocupan por la evaluación. Para nosotros, este problema no existe, quizá sólo sea un problema de la enseñanza tradicional. ¿Por qué? Porque los niños trabajan. Y su evaluación es su propio trabajo. En cualquier momento del día o del año alguien puede ver los trabajos de los niños y darse cuenta de lo que son capaces de hacer”* (1978b: 33).

Sugiere que la “evaluación final” de cada año lectivo se realice con mayor provecho al inicio del siguiente año,<sup>55</sup> a partir de las exposiciones o comunicaciones orales y escritas que los alumnos realizan entre sí de sus mismos trabajos (1993: 64). Al confrontarse con la *programación* y con su *plan de trabajo*, el alumno identifica lo que realmente asimiló o no del año anterior, y a partir de ahí el profesor aquilatará el nivel de conocimientos y desarrollo de cada quien, con el fin de elaborar la *programación* para el año lectivo que inicia.

Faure siente que “al alumno no le interesa [la calificación], lo importante es el trabajo que desarrolla, el trabajo que asimiló, lo cual es la auténtica prueba de lo que sabe” (1976f: 40). Aunque opina que la calificación no debe descartarse, sino que debe incidir sobre la seriedad e intensidad del trabajo (1981a: 13) y resultará inocua en caso de

---

54. “En resumen, la evaluación es la prueba de que el alumno sabe, y por lo tanto todos esos documentos denominados evaluaciones, importados de los Estados Unidos, que sólo requieren responder un ‘sí’ o ‘no’, no tiene ningún valor, ya que no tienen nada que ver con la cultura” (Faure, 1976f: 41).

55. “En el inicio del año escolar ayudemos a los alumnos a manifestarse, que den prueba de lo que saben, de lo que asimilaron, para que puedan hablar al respecto, porque cuando explicamos, explicitamos, expresamos algo, eso es la mejor prueba de que fue asimilado” (Faure, 1976f: 39).

que no sea interpretada (1982h: 107), acompañada de los comentarios del profesor, de manera que describa la trayectoria académica del alumno:

*“(...) no [podemos] contentarnos apenas con la asignación de algunas calificaciones sólo con números, ya que son muy impersonales, anónimas. Por el contrario, creo que deberían preocuparse de dar las indicaciones negativas y, si es necesario, enviarlas (...); debería incrementarse el uso de indicaciones u objeciones, que muestren que se espera algún progreso en tal situación” (1979e: 30).*

#### *–Toma de conciencia o Grupo de animación*

Además de la *síntesis personal* y el *intercambio*, Faure prevé un momento en que es necesario que el grupo *tome conciencia* de la dirección y el proceso de su trabajo, ya sea debido a las dificultades encontradas, o para reafirmar los resultados obtenidos. Faure también se refiere a dicho momento como *grupo de animación*.

Se trata del encuentro periódico de un grupo de alumnos, por lo común reunidos por edad, con su profesor en jefe, para reflexionar sobre su situación, tomando en cuenta la *programación* y el *plan de trabajo*, y proponer alguna idea o iniciativa que deberá realizarse dentro o fuera del ámbito escolar.<sup>56</sup> Dicho medio de trabajo se justifica por la dispersión que los alumnos experimentan al trabajar en diferentes lugares: biblioteca, laboratorios, salas específicas para cada disciplina, y por estar con compañeros de diversas edades (1993: 72). El *grupo de animación* responde a la necesidad de reunión de los alumnos y

*“se ofrece esta oportunidad para que cada quien exponga sus ideas, diga lo que piensa, exprese sus*

---

56. “Con frecuencia se confunde ‘intercambio’ con ‘grupo de animación’. Este es un grupo pequeño, con la finalidad de evaluar el trabajo, lo que se realizó, cómo se hizo, decidir cómo se hará el trabajo en el siguiente periodo. El ‘intercambio’, por el contrario, se lleva a cabo después de un trabajo; en tal actividad el niño tiene algo que compartir, sus descubrimientos, su trabajo” (Faure, 1978g: 75).

*puntos de vista, siendo esto una manera para darse a conocer ante los demás y el profesor”* (1982e: 65).

Faure explica que en la Educación Infantil y en los grados iniciales de la Enseñanza Básica la *animación* coincide con el *intercambio* porque, diariamente, al finalizar el trabajo, los alumnos se preguntan cómo estuvieron y cuál es su progreso. En los grados subsecuentes, debido a la presencia de diversas disciplinas, se necesita determinar un periodo para la reunión de los alumnos para que tomen conciencia del nivel alcanzado en el proceso educativo (1975d: 27).<sup>57</sup>

### ***4.3 Papel y actitudes del profesor personalizador***

#### *–El profesor: estimulador y tutor*

El profesor en la educación personalizada no es el transmisor de conocimientos para alumnos pasivos, ni incluso el supervisor del trabajo que realizan, sino que es estimulador, el animador, el provocador, el instigador “de lo que es la aspiración más profunda de cada niño: actuar” en su propio proceso de desarrollo (1980c: 34).

Para el profesor no basta con ver que el alumno esté motivado o entretenido en su trabajo. Lo importante es captar, mediante el ejercicio de la observación, el tipo, ritmo y etapa de su desarrollo para ayudarlo a continuar buscando, a desear seguir adelante, a superarse para alcanzar niveles más elevados, de tal manera que:

*“Cualquier intervención del profesor abra perspectivas, trace caminos nuevos, impulse hacia delante, motive un nuevo esfuerzo”* (1958: 165).

En otras palabras, el profesor personalizador no se contenta con que el alumno diga que terminó la tarea, satisfecho por haber cumplido una obligación (1963a: 396), porque

---

57. Vélez Escobar (1996: 107-109) detalla las finalidades y el funcionamiento de los *grupos de animación*.



*“la lección, la tarea, el libro o el curso sólo tienen como finalidad presentar verdades al espíritu, es decir, algunas ‘nociones’. Le corresponde al espíritu abordarlas, penetrarlas, assimilarlas, empeñándose en aplicarlas o contemplarlas y nutrirse de ellas”*(id.: 401).

La concepción faureana de didáctica es: “El arte de crear los instrumentos de trabajo en función de un método (...), además de ser el arte de enseñar, es una reflexión crítica” (Nieves, 1997: 69-71). Puede decirse, por lo tanto, que el profesor personalizador también es el artista creativo y original que confecciona instrumentos de trabajo apropiados para la capacidad de los alumnos,<sup>58</sup> al mismo tiempo que permanece atento al principio Montessori: “toda ayuda inútil retrasa el desarrollo” (Montessori, Faure, 1980c: 36). La preocupación especial del profesor será sobrepasar los límites de su tarea momentánea y colocarse

*“frente a los fenómenos de la naturaleza y de la vida, ya sea biológica, humana, social o económica, proveyendo métodos rigurosos de investigación y reflexión”* (1963a: 393).

Faure juzga imposible educar de manera personalizada si el profesor no está familiarizado con el alumno, si no trabaja desde su interior, si no asegura la unidad y progresión del aprendizaje. Por eso defiende la figura del profesor-jefe, profesor principal, como ejemplo de lo que había en la *Ratio Studiorum* e incluso en vigor en la Enseñanza Básica de algunos países (1958: 167).

La función del profesor en la educación personalizada sobrepasa la de simple transmisor de conocimientos y se convierte en orientador, consejero, tutor de los alumnos (1963a: 397) y, sobre todo, en alguien que “confía en el niño y, así, le da confianza en sí mismo” (1980c: 35).

---

58. Jaramillo (1988: 147) alerta que ese tipo de educación exige del profesor “más trabajo, una exigencia de creatividad e iniciativa que no permite seguir repitiendo todos los años la misma explicación; además de fomentar la investigación de los alumnos para contestar las guías, exige del profesor una mayor y continua preparación”.

En su nuevo papel,

*“el profesor se convierte para el niño en el auxiliar, el consejero, la persona competente, aquella que no sólo enseña cómo adquirir conocimientos o capacitación, ‘aprender cosas’, sino alguien cuya intervención enseña a descubrir alegremente las propias aptitudes, las posibilidades reales de progreso, el descubrirse a sí mismo como persona, responsable de sí mismo, dinámico y deseoso por autosuperarse”* (1993: 14).<sup>59</sup>

El profesor-jefe, tutor o acompañante de grupo es una función.

*“Todo profesor digno de tal nombre debe ser capaz de trabajar en un grupo de animación (...). Demuestra su participación en todos los aspectos de la formación de los alumnos, se interesa por cada uno de ellos y por todas sus actividades”* (1993: 73).

#### *–Actitud fundamental*

Para actuar por sí mismo en vista de su desarrollo integral, el alumno necesita creer que es capaz de aquello que se propone. Esa seguridad interior se verá favorecida por la actitud del educador que cree en las posibilidades del alumno, vigila su pleno desarrollo, confía en él y lo acepta como persona, de acuerdo con el temperamento, antecedentes y circunstancias, lo respeta en su individualidad, en su interioridad. Esta *actitud fundamental* es tan importante que Faure la considera “objetivo y fundamento sólido de toda y cualquier educación” (1993: 13).

---

59. Faure expone la postura del profesor: “Que el profesor que propició de manera adecuada el plan de trabajo, las ideas directrices, quien preparó los instrumentos de trabajo y orientaciones acoja al alumno, animándolo, dándole seguridad con su serenidad. Atento a todos, disponible para cada uno, orienta la investigación o trabaja con quien está detenido por alguna dificultad insuperable, y que viene a pedirle ayuda, pero él la da iniciándolo o poniéndolo nuevamente en el método correcto de búsqueda, pero sin proporcionarle las respuestas” (1971: 122).

La *actitud fundamental* se asemeja al concepto de “empatía” de Carl Rogers (1902-1987), es decir, la actitud o el hábito de colocarse en el lugar del interlocutor e intentar verlo como él es (1979c: 16), porque, en el plano psicológico y afectivo, todo ser humano, todo niño, necesita sentir confianza para lanzarse a la acción, a la superación de sí mismo.

Faure recomienda al profesor avivar esa actitud a partir de la reflexión sobre la persona y sus relaciones, siempre que los condicionamientos externos, la rutina de la vida y el acomodo de cada uno de ellos, tiendan a reducir a simples individuos a las personas con quienes nos relacionamos (1993: 14).<sup>60</sup>

La *actitud fundamental* genera una nueva dinámica en la escuela, porque

*“gracias a ella, se instauran nuevas relaciones entre el profesor y su discípulo, entre el alumno y el colegio (...). La relación con cada alumno, sea cual fuere su pasado y su origen, su ignorancia, sus equívocos, se convierte por lo tanto en personal, así como su formación. Al mismo tiempo –conviene saber enfatizarlo y estimularlo– surgen relaciones comunitarias”* (1993: 14).<sup>61</sup>

### *–Acogida*

Sentirse aceptado constituye el punto de partida para que el alumno asuma su trabajo cotidiano.<sup>62</sup> El profesor logra esta condición pedagógica más que con palabras mediante su

---

60. “Es necesario, si queremos en realidad practicar la educación personalizada, que nos preocupemos por cada niño, por cada alumno. Cada uno de ellos es una persona, incluso cuando no está en la escuela” (Faure, 1979e: 30).

61. Flores Montúfar (1980b: 94) define a la *actitud fundamental* como “una toma de conciencia de lo que es el hombre, de lo que es ser persona (...). Toma de conciencia constante de cada una de mis acciones y mis relaciones con los alumnos (...). ¿cómo voy a ayudarlos? ¿Cómo voy a motivarlos? (...). ¿Cuál debe ser mi ayuda adecuada? ¿En que etapa de desarrollo está la persona que pretendo ayudar?”

62. “Aceptarlo es partir de lo que es, con el convencimiento de que es capaz de realizar algo interesante y descubrir cómo lograrlo” (Faure, 1975a: 15). “La acogida es la manera de hacer sentir el lugar que se da a los alumnos” (Faure, 1982e: 66).

postura de interés por el bienestar del alumno, especialmente el ausente, el enfermo y aquel que tiene alguna necesidad; por su integración en la clase, por la organización del salón de clase, por la preparación de la *programación*, por la disposición de los *instrumentos de trabajo* (1993: 53; 1981a: 15). La verdadera *acogida*

*“consiste en aceptar al niño como es, con las ideas que trae en su mente, con el deseo que trae consigo de trabajar y que ya trae de su hogar. Los adultos tenemos dificultades para eso porque creemos que aceptar es cruzarse de brazos. Para el niño, aceptar es darle todo lo que le permita actuar”* (1981b: 41).

Los alumnos también se aceptan entre sí, lo que asegura a la clase un ambiente de trabajo, respeto y libertad de expresión, en el que los tímidos y reservados tienen oportunidad de manifestar sus dudas y sugerencias (1993: 29).

### –Observación

Una de las actitudes más importantes del profesor personalizador es la *observación*, es decir, la consideración respetuosa, la atención prolongada, la observación perspicaz sobre la persona del alumno, su desempeño y sus relaciones, siendo también un medio de formación para el profesor.<sup>63</sup> Este es el método que Faure utiliza para presentar cada uno de los elementos de su proyecto pedagógico, al invitar a los profesores, en las sesiones pedagógicas, a hacer lo mismo. Nos llama la atención la repetición de expresiones que Faure dirige en sus conferencias a los profesores, tales como:

*“observen a los alumnos y vean su dedicación al trabajo”, “vean cómo los alumnos buscan espontáneamente*

---

63. Parodiando el principio pedagógico de los *Ejercicios Espirituales* de Ignacio de Loyola (1985, n. 2), Faure les dice a los profesores. “ustedes mismos fórmense mediante la observación, porque lo que alguien encuentra por sí mismo es más útil y más provechoso que lo que escucha decir a los demás, porque quizá otros lo descubrieron” (1982a: 10).

*la ayuda recíproca”, “ustedes podrían experimentar en esa clase”, “a partir de la observación que realizaron podrían concluir (...)” etcétera.*

En lugar de “alumno promedio” de la escuela tradicional, la educación personalizada considera al alumno un ser singular, original, irrepetible, inacabado, que necesita que el profesor lo conozca con el fin de que lo ayude en el proceso de desarrollo personal. El objetivo de la *observación* no es identificar los errores del alumno, sino verificar si y cómo trabaja, si está motivado, cuál es su ritmo de asimilación, en qué dimensiones ha tenido más progreso, etc. (1983a: 156). La *observación* es esencial para la *acogida*:

*“Y para ustedes, profesores, que están en contacto con los alumnos, [la observación] debe ser como una segunda naturaleza, un hábito, una costumbre, para que nosotros, al entrar en contacto con los alumnos, apenas viéndolos, sepamos quiénes son, qué hacen, por qué lo hacen. Tenemos el hábito de verlos a todos en el grupo, sin embargo es necesario distinguir a cada niño de su grupo y no olvidar a nadie. Esta costumbre, este aprendizaje, nos ofrece la posibilidad de lo que se denomina una visión de conjunto”* (1979c: 15).

La *observación* no es mecánica ni inmediata, es necesario que el profesor la ejercite, porque sólo con mirar no es suficiente; es necesario fijarse, contemplar. Por lo tanto, el profesor al estar frente al trabajo y la vida del alumno necesita estar abierto y receptivo (también con actitud de *acogida*), sin sentirse condicionado por juicios emitidos sobre ellos, así como dedicarles el tiempo y reflexión personal. Faure propone que los profesores observen a los alumnos según los cuatro aspectos de la inteligencia descritos por Binet y Simon: comprensión, invención, dirección y sentido crítico (1979g: 55).<sup>64</sup>

---

64. Faure presenta un “decálogo” de aspectos que se deben observar en el alumno (1975b: 13 y 14).

Además aclara que la *observación* es una actitud constante del profesor, porque la persona es un misterio y “la realidad carga consigo riquezas, diversidad de posibilidades y una originalidad casi infinita” (1980: 16). El profesor, capacitado para la *observación*, sabrá educar a los alumnos en una misma actitud, indispensable para el trabajo personalizado, esencialmente investigador. Los *instrumentos de trabajo* llevarán al alumno a observar, de diferentes maneras y aspectos, la naturaleza, los fenómenos, las personas, antes de recurrir a los libros y a los documentos. El aprendizaje de un idioma, por ejemplo, se daría mediante la *observación* de la lengua hablada, para continuar con la escritura y la gramática (1982a).<sup>65</sup>

### —Coherencia y testimonio

La dignidad del alumno, ser personal, sujeto de derechos, exige que el profesor también lo respete. La omisión de este campo reclama un examen de conciencia por parte de los adultos, ya que estas faltas de consideración

*“explican por qué los niños, que son tratados asocialmente por los adultos en ese momento tan importante, crean entre ellos códigos de honor que respetan y en los que está excluido (...) el respeto de los adultos. En realidad es cosechar lo plantado”* (1963a: 396).

El mismo profesor debe regular sus gestos, actitudes y voz, con el fin de ayudar al alumno (1982: 23).<sup>66</sup> El elemento que favorece en mayor medida el buen desempeño del profesor personalizador es su propia autonomía, como lo es el cambio de mentalidad para asimilar el marco de referencia, el espíritu, los criterios de la educación personalizada. La autonomía es como una “*luz interior*”, dice Flores Montúfar,

---

66. “(...) hay profesores que sin querer excitan a los niños; desde el momento en que llegan al salón el grupo se agita (...). El profesor debe dar el ejemplo de calma, autocontrol (...). Si el profesor, que es un educador, tranquiliza a los alumnos, con ello logra que el trabajo no sólo sea posible, sino de provecho, porque permite a los alumnos ser plenamente ellos mismos” (Faure, 1982b: 23).

que permite al profesor discernir actitudes y estructuras que concuerdan con el proyecto pedagógico, de tal forma que “esta serie de preguntas: ‘¿Está permitido esto? ¿También aquí se reprende? ¿Qué debo hacer en este caso?’ desaparecería si cada uno de nosotros hubiera construido un marco referencial claro y unificador” (1980b: 60).

La formación del profesor para la educación personalizada necesita elementos de capacitación teóricos y prácticos, cursos y prácticas, de pedagogía y psicología, en los que se incluye el conocimiento de las leyes del desarrollo del niño. Se trata de una formación exigente que “debe ser incluso más personalizada y comunitaria que la de sus alumnos. Sólo la experiencia personal, vivida, por lo tanto, instruye y convence” (Faure, 1977c: 8).

En realidad,

*“no existen reglas, ni recetas, ni un horario concreto: hay un libro, que es el niño, que siempre debe hojearse. Y a partir de este libro es necesario pasar a la práctica”* (Nieves, Faure, 1975h: 59).

#### *–Colaboración entre los profesores*

De la misma manera como los alumnos se reúnen para deliberar sobre asuntos de su formación, Faure invita a los profesores a hacer lo mismo, porque les permitirá la organización de su trabajo; el apoyo mutuo entre el equipo docente, en especial los novatos; el clima de armonía que se impone en la escuela, que favorece las iniciativas; la distribución de responsabilidades; la interdisciplinariedad; y en cuanto a los alumnos, la satisfacción y seguridad que experimentan.

Faure enfatiza lo benéfico de dichas reuniones:

*“Los alumnos son muy sensibles a este buen entendimiento entre los profesores. Saben cuán fecundo resulta. Para ellos es una garantía y una protección. Y no sólo ellos, sino también los profesores y notablemente los recién incorporados al equipo. Se sienten verdaderamente integrados y sin reservas”* (1993: 74).

Para asegurar la eficacia del trabajo común de los profesores, Faure sugiere optar por realizar reuniones de trabajo, donde se analicen todas las actividades de la enseñanza y aprendizaje, así como reuniones de información y evaluación sobre los alumnos (id., *ibid.*), alternándolas.

#### ***4.4. Actitudes en la educación personalizada***

Faure, para exponer su pensamiento sobre los principios básicos de la enseñanza personalizada y comunitaria, manifestó con anterioridad las actitudes que se esperan del alumno comprometido en esta modalidad. No obstante, es conveniente puntualizarlas, para comprender mejor su importancia.

##### *–Normalización y disciplina*

Faure considera la *normalización* como “la condición primera y esencial, el prerrequisito y el medio eficaz” de la educación personalizada (1976i: 4), “la condición misma de atención del niño y de su progreso” (1983c: 75).<sup>67</sup>

En vez de alargarse en la definición de *normalización*, lo hace de forma lacónica: “realizar las cosas de manera normal, como ellas vayan pidiendo hacerse” (1975g: 48), Faure prefiere describir un salón de clase *normalizado*:

*“los niños en plena actividad van y vienen en la clase, según las necesidades del momento, es decir, según lo que requiere su trabajo y sus actividades (...), ya sea manejo de material educativo y escolar, búsquedas y documentación en los libros de la biblioteca, consulta a compañeros o al profesor, ejercicios en el patio o en la mesa, manipulación en el piso o en el corredor, clasificación de lo descubierto y preparación de exposiciones (...), ya sea poner en orden o*

---

67. “En tanto que el niño no sea capaz de dominarse, controlar sus movimientos, sus manos, de no romper todo lo que toca, de saber cargar una mesa y una silla sin hacer ruido, no podrá lograrse nada. El niño debe comenzar aprendiendo a dominarse a sí mismo, para tomar conciencia de que es capaz de hacer lo que debe hacer” (Faure, 1975a: 49).



*limpiar, cuidado de plantas y animales (...). Los alumnos (...) de cualquier edad (...) trabajan y actúan sin constreñimiento, sin aprehensión (...) sin otra preocupación que la de hacer lo que tienen que hacer, de la manera más natural del mundo (...). También se adquiere el hábito de hablar en voz baja, de moverse sin ruido” (1976i: 5 y 6).*

La clase *normalizada* no significa inmovilidad ni silencio. No representa ni actitudes artificiales, uniformidades, presión, constreñimiento o miedo, sino más bien un ambiente natural de trabajo, motivado, intenso, variado, personal y comunitario, de respeto por la concentración de los demás y de ayuda mutua.

La base de la *normalización* al parecer es el “*descubrimiento genial*” de Séguin (Faure, 1876i: 8), a partir de las experiencias con niños discapacitados, de que toda actividad creativa del ser humano procede de una toma de conciencia. La actividad física, corporal, está bajo el control del sujeto que despierta su actividad espiritual para hacer lo que desea. María Montessori descubre que la *normalización* provoca en el niño un cambio de actitud interior y exterior, lo que redundará en una liberación, no en una coacción,<sup>68</sup> y concluye que la base de toda educación es espiritual (Faure, 1976d: 7).

La persona *normalizada* ordena, domina y perfecciona sus gestos, actúa con el corazón y la mente, en el nivel voluntario y no sólo instintivo, se unifica y tranquiliza interiormente, toma conciencia de los demás y se anima a relacionarse con ellos, aprende la finalidad y la utilidad de los objetos.<sup>69</sup>

---

68. “La liberación de los condicionamientos exteriores, sometiéndose a ellos de manera consciente, significa asumirlos y dominarlos interiormente. Liberación de los condicionamientos interiores, psíquicos, superándolos, es decir, dirigiendo los impulsos instintivos hacia los fines conscientemente asumidos” (Faure, 1976h: 8).

69. “(...) para que una persona se pertenezca a sí misma, es necesario que no esté dispersa, sin control; la persona que no puede resistirse ante los impulsos interiores y a las provocaciones externas nunca podrá ser dueña de sí misma; por eso, podríamos decir que mediante la normalización alcanzamos la liberación de la persona” (Faure, 1976b: 12).

Faure sugiere varios medios para lograr la *normalización*, ya que no puede imponerse ni obtenerse automáticamente tan solo con el ofrecimiento de instrumentos de trabajo a los alumnos o por la disposición física del salón de clase. El medio principal es la actitud interior del profesor y del alumno, ya que “en cuanto no se está interiormente en camino de la normalización nada podrá adquirirse” (1976i: 6). El medio que se considera más eficaz para la normalización es la *psicomotricidad*. Esta se diferencia de la educación física, del baile o de las representaciones, porque tiene como fin educar los movimientos, el ritmo y el equilibrio mediante ejercicios como son caminar sobre una línea o escuchar y distinguir sonidos diferentes.<sup>70</sup> La *lección de silencio*, inspirada en la “lección de inmovilidad” de Séguin, ayuda al niño a tomar conciencia del cuerpo a través del control de los gestos y los pensamientos (Faure, 1976c: 22).<sup>71</sup> Los instrumentos de trabajo favorecen la normalización, al igual que la *programación* y el *plan de trabajo* exigen previsión, elección, disciplina; el *intercambio* educa el oído y la comunicación, estimula a los tímidos, equilibra a los extrovertidos, etc. También se consideran otros medios: trabajos manuales y artísticos; manera de comer, de dirigirse a las personas, de controlar la voz conforme las situaciones y ambientes, de utilizar el material, el mobiliario y las instalaciones escolares; la observación de la naturaleza, los objetos, las máquinas, etc. (1975a: 51-54; 1975g: 50; 1980g; 1981c: 50).<sup>72</sup>

Frente al riesgo de que la normalización se restrinja a la observación minuciosa de cosas, Faure aclara que “[la

---

70. En los cursos y sesiones pedagógicos que dirigió en varios países, Faure normalmente confió a la profesora Anne Marie Audic el desarrollo del tema *Psicomotricidad*, que también trata ella en artículos de revistas como *Pédagogie et Recherche et Animation Pédagogiques*.

71. “Hacer silencio es volver al niño capaz de estar atento al llamado y poder responder con un acto personal. Esta lección de silencio, simbólica pero muy educativa, lleva a la vida espiritual” (Faure, 1976g: 45).

72. “(...) debe comenzar con cosas muy sencillas, por ejemplo (...) cargar las sillas o moverse sin que se escuche nada, sin que haya ningún ruido (...). De la manipulación de cosas se pasará a la organización y buen uso de las ideas” (Faure, 1983c: 76).

normalización] hace un llamado al sentido común, al juicio (...), siempre supone la capacidad de juicio y desarrolla esa capacidad” (1981c: 53).

Faure presenta tres etapas para lograr la *normalización*: 1) uso de lo que se tiene en las manos: respeto por las cosas y por su manejo; 2) saber que los demás existen: conciencia de los demás; 3) conciencia de las decisiones sobre sí mismo, sobre los demás y sobre la sociedad (1975a: 52-54).

Cuando Faure fue cuestionado sobre la posibilidad de que los alumnos indisciplinados permanecieran en la escuela personalizadora, respondió que, en caso de que no pudieran estudiar en esa escuela, tampoco podrían hacerlo en ninguna otra, ya que el problema, según su punto de vista, es la falta de confianza en ellos mismos y ausencia de instrumentos y medios para alcanzar su dominio y concentración en el tareas que se proponen. De cualquier forma, la escuela debería cuestionarse al tener la necesidad de despedir al alumno indisciplinado, ya que: “nosotros somos los que no tenemos la capacidad suficiente para dar una respuesta a ese alumno” (1982d: 54).

Aunque la educación personalizada insista en la autonomía, la libertad y la responsabilidad del alumno, no dispensa la *disciplina* como medio o condición del proceso educativo. La escuela no debe engañarse con la pretensión de eximir al alumno del aspecto penoso, y a veces poco agradable, de la búsqueda, la reflexión personal, etc. (1958: 125). Faure, inspirándose en el análisis de Jean Chateau sobre el desempeño esforzado del niño en el juego, entiende que

*“el juego, un esfuerzo no definido por su materia, nos introduce en un trabajo escolar severo. Ya que el juego en sí constituye un esfuerzo viril en ciertos casos, no es conveniente ‘dorar la píldora’ al niño ni presentarle una taza embarrada de miel: esto sería menospreciar su ser, no sentirlo capaz de trabajos que sí puede realizar. Sería negarle la confianza (...). Es lícito exigir que el niño muestre en su trabajo las mismas cualidades de resistencia y voluntad que sabe mostrar en el juego” (1976h: 2).*

Procurando siempre deducir a partir de la observación del trabajo de los alumnos, Faure señala cómo la concentración de los alumnos, con instrumentos y medios de trabajo necesarios para la *programación*, es lo mismo que la disciplina, a partir del interior de la persona, dispensando la solicitud o la imposición del profesor. Se ayuda a los alumnos mediante ejercicios de *psicomotricidad* y *normalización*. No se trata, de ningún modo, de la *disciplina* que se practica en la escuela tradicional como inmovilidad, mutismo y atención pasiva de los alumnos, ya que

*“los propios niños son quienes se disciplinan individualmente, al organizar la manera como van a trabajar”* (1975a: 62), ya que *“el ruido, el desorden, la indisciplina, son el resultado de que el niño no trabaja, y si no trabaja es porque no encontró los medios de trabajo necesarios”* (1981a: 18).

Según el enfoque pedagógico personalizador, la sanción o castigo disciplinario se sustituye con la reflexión que realiza el alumno sobre los errores, lagunas, imprecisiones, de las inexactitudes en su trabajo y comportamiento, y por la toma de conciencia de lo que le falta corregir y mejorar (1975g: 51). Los premios se admiten con restricciones, siempre y cuando no apaguen la motivación interior, la reflexión personal, la satisfacción por el trabajo realizado individualmente por el alumno (1978h: 76). Se acepta el uniforme escolar como medio para subrayar la simplicidad en las relaciones, pero es preferible abolirlo, para educar a los alumnos a aceptarse a sí mismos y a los demás. Los reglamentos de disciplina, indispensables en cualquier grupo humano, tiene en todo momento un carácter funcional, por el bien de los alumnos, y son ellos quienes los reflexionan y enriquecen (1975h: 58).

Faure ubica la *disciplina* en un ámbito más amplio que el de un simple “comportamiento” del alumno en la clase o en el colegio, y lo vincula al rigor en precisión y claridad necesarios en la presentación escrita y oral de los trabajos, o en la comunicación durante el *intercambio*, y a la dimensión social: “Sí, hablemos de disciplina, sin embargo es

necesario ampliar una palabra: hablemos de disciplina social, de aprender a vivir con los demás” (1981a: 18).

*–Participación de los alumnos y de los padres*

Faure encontró en el análisis de la realidad sociocultural, realizada por el Concilio Vaticano II, y en los acontecimientos de mayo de 1968 en Francia, la justificación para insistir en la búsqueda de la definición de las razones, del ámbito, de los modos de participación de los alumnos en su proceso educativo. Se vuelve necesaria porque

*“ya somos personas antes de alcanzar la edad adulta. Y, si todas las personas tienen derecho a expresarse, los jóvenes tienen el derecho de aprender a expresarse. Es una preparación indispensable para la vida en la sociedad que les espera”* (L’Enseignement, 1978: 16).

Además, “jamás podrá educarse a un niño sin que esté presente él mismo o a pesar de él mismo. Es necesario desear la propia educación y obtenerla para sí mismo y por sí mismo” (1946: 2).

El proyecto pedagógico personalizador, ligado a la posición del profesor de la clase magistral –poseedor exclusivo del saber y cerrado a cualquier cuestionamiento–, intenta abrir caminos y mentalidades para asegurar la participación y colaboración de los alumnos, “factor importante de la formación social, de la preparación para la vida” (1993: 73), “para que se dé un aprendizaje progresivo de la libertad, de la organización, de la responsabilidad” (1968c: 737).

El *grupo de animación*, consejos, comisiones, grupos, equipos y reuniones de alumnos pueden constituirse en los medios eficaces de la educación cívico-social para la discusión y éxito de las cuestiones que afectan a todos, es decir, cómo anda el colegio, los horarios, la disciplina, las actividades académicas, culturales, deportivas, etcétera.<sup>73</sup> Por lo tanto, es importante delimitar la función de los adultos para

---

73. *Recherche*, en el no. 46, *Les Conseils d’Élèves*, se refiere al tema.

que no intervengan de manera abusiva, para garantizar el lugar de esas instancias en el horario y hacer que vayan acompañadas de la reflexión de los alumnos sobre la responsabilidad que asumen en las diversas tareas (1963a: 400; 1980a: 4; L'Enseignement, 1978: 16).

La educación personalizada reconoce a los padres como los primeros responsables de la educación de los hijos, no pudiendo por eso ignorarlos en el proceso educativo. Varios recursos buscan la comunicación entre la escuela y la familia: la presentación personal que los padres realizan del hijo en la solicitud de inscripción, siendo fundamental para la escuela conocer la vida, antecedentes escolares y contexto familiar de su alumno, así como reuniones de información y círculos de estudio; notificación de inasistencia del alumno y de los resultados escolares (no sólo de calificaciones); colaboración en la organización de fiestas, excursiones, en el montaje de la biblioteca; voluntariado para la catequesis. Faure también sugiere la colaboración estable y constante de los padres en la administración financiera de la escuela para dejar libres a los directores y profesores para los asuntos pedagógicos.

Algo que sería impensable en la escuela tradicional es que se estimula la presencia de los padres en el salón de clase con el fin de observar el trabajo de los hijos en la educación personalizada. Esto es lo que Faure denomina "operación puertas abiertas" (1993: 75). Al conocer el comportamiento del hijo en la escuela y el trabajo que ésta desarrolla, los padres, sin sustituir o duplicar el trabajo del profesor, se dedican a su vez en el hogar a que "los alumnos trabajen por sí mismos, investiguen ellos mismos, se encuentren a sí mismos" (1979e: 35).

La participación de los padres se ve asegurada en los Consejos que ellos mismos designan y que se reúnen para estudiar los problemas que se presentan en la vida de la escuela (1979e).

#### ***4.5 Algunas dimensiones de la educación personalizada***

Faure considera, según su concepción antropológica y pedagógica, que la educación personalizada se lleva a cabo de

manera integral, y en ella se articulan, entre otras, las dimensiones religiosa, social, artística, física, cósmica y ecológica. Detalla meticulosamente temas sobre comunicación y expresión, matemáticas; a los que dedicó varios materiales didácticos.<sup>74</sup> Dado el objetivo de nuestro trabajo –presentar la dimensión personalizada y comunitaria del proyecto faureano–, trataremos a continuación algo sobre las dimensiones religiosa y social, sobre las que Faure expresó más ampliamente, de varias maneras, su pensamiento.

### *–Educación religiosa*

Faure entiende la educación religiosa como la ayuda que se ofrece al niño para que perciba en sí mismo los llamados de Dios y a responderle con conciencia de libertad. De acuerdo con la experiencia de la Iglesia, el niño descubre a Dios en la familia y desarrolla poco a poco su relación con El, hasta que puede contar con el apoyo de la escuela para profundizar esa conciencia y hacerla evidente en el juicio y comportamiento cristianos (1975e; 1983e).<sup>75</sup> Lo importante de esa educación es permitir que el niño adquiera la imagen correcta de Dios, y no de un ídolo ni de un Dios justiciero, sino del Dios “que se ocupa de él [de cada quien] (...) como se ocupó de Su pueblo” (1976g: 43).

El programa de formación religiosa que Faure propone se basa en los temas de la conciencia del espíritu, del reconocimiento del “llamado” o del “llamado interior”, y de la respuesta de vida. Lo fundamental es que

---

74. Faure escribió sobre el método de enseñanza de las matemáticas (1970) y de comunicación y expresión (1965a; 1965b; 1975a; 65-79), además de haber impartido varias conferencias. Nieves presenta ambos métodos (1997: 179-199).

75. Faure (1982i: 145) subraya el papel de la familia: “Creo que la educación de la fe es, antes que nada, la educación de la familia. Mostrar a los padres la manera en que ellos pueden, de manera sencilla en la vida cotidiana, enseñar a los niños a responder a los llamados de Dios es esencial”. También destaca el papel de la escuela: “Una escuela cristiana sólo tiene sentido cuando forma el juicio de sus alumnos, es decir, les enseña a vivir y a pensar cristianamente” (1976g: 47). Finalmente: “La auténtica enseñanza personalizada y comunitaria prepara el despertar del sentido religioso” (1978f: 66).

*“de la misma forma en que [el alumno] va tomando conciencia de sí mismo en la escuela como en el hogar, va siendo llevado a una toma de conciencia de lo que sucede en su propia vida espiritual” (1975e: 32).<sup>76</sup> Y aún más: “La toma de conciencia de que somos espíritu es esencial porque Dios es espíritu” (1976g: 42).*

Con el fin, al igual que las demás disciplinas, de ayudar al alumno a alcanzar el dominio personal de los conocimientos, la educación religiosa utiliza los mismos instrumentos y medios de trabajo que las demás áreas del currículo: *acogida, programación, plan de trabajo, guías, evaluación, cuadro de actualidades*, etcétera, e incluso de una sala-ambiente con el material religioso necesario para el aprendizaje (1978b: 33). María Montessori entendió que los diversos ejercicios de *normalización*, de *lección de silencio* y *psicomotricidad* predisponen al niño a la “conversión”, es decir, a tomar conciencia de su propio espíritu, a escuchar los llamados interiores, la voz de la conciencia y a referirlos a lo trascendente, al Espíritu de Dios:

*“El silencio le permite escuchar la pequeña voz de la conciencia, que no se ve sofocada por ruidos o las llamadas externas (...). En ese momento el niño toma conciencia de su espíritu. Su mente ordena su cuerpo. Es mucho más sencillo hacerlo entender que su pequeño espíritu manda en su cuerpo, y que existe ese Dios que es Espíritu y que ordena todos los cuerpos y todos los espíritus” (1978f: 62 y 63).<sup>77</sup>*

Mientras tanto, la educación religiosa no puede hacer exclusiva la enseñanza teórica porque ella se diferencia de las

---

76. Faure sugiere los contenidos de formación cristiana y el montaje de la sala de documentación religiosa (1975e: 33-36; 1976g; 1978f).

77. “¿Qué entendemos como formación espiritual? Una formación del espíritu. Somos espíritu que ordena al cuerpo. Esto ya es una manera de tomar conciencia: espíritu que suscita el trabajo de nuestra razón, pero sobre todo un espíritu que supera esta misma razón, que nos lleva más allá de estas razones inmediatas de utilidad, y nos conduce a realidades que no se ven, que no se tocan ni se contabilizan” (Faure, 1976g: 42).



demás disciplinas al pretender despertar la fe, es decir, la adhesión libre y total de la persona al proyecto de vida que Dios le propone. Eso no puede imponerse, sólo puede llevarse a cabo en el campo de la libertad. Los conocimientos religiosos son útiles, pero insuficientes, ya que lo que importa es suscitar el compromiso personal a partir de un

*“programa de vida que comprometa a cada quien obtener, a partir de eso, las conclusiones personales para su vida, para la comprensión de los problemas del mundo, desde un punto de vista cristiano, para la vida familiar, la vida social, la vida de la Iglesia. Por lo tanto la educación de la fe debe ser una fuente para esta vida personal (...). No se trata, entonces, de la enseñanza de algunos conocimientos, es una enseñanza de vida que debe ayudar a llevar bien su vida”* (Faure, 1981g: 112).

La educación religiosa debe también recibir ayuda de la propia participación del niño en la oración de la familia, en la liturgia de la comunidad cristiana, en los acontecimientos cotidianos e incluso en las experiencias de fracaso (1982i: 142). Se estimula a los niños a expresar su personalidad y creatividad al rezar con sus propias palabras y gestos (1983e: 106).

### *–Educación social*

Neyret (1994: 302) menciona que la insistencia de Faure sobre la dimensión comunitaria de la enseñanza, como preparación para la educación social, lo alejó de Montessori y de Lubienska de Lenval.<sup>78</sup> El *intercambio*, la *exposición oral* y *escrita* del trabajo que realizan los alumnos y los Consejos que conforman son efectivamente de origen faureano. Faure explica:

---

78. “En cuanto a este punto, parece difícil considerar al padre Faure heredero del pensamiento de Hélène Lubienska. Se lamentó mucho de que María Montessori hubiera desarrollado la individualización en detrimento de la socialización. No parece que Hélène Lubienska haya visto mayormente la necesidad de propiciar en el niño prácticas para una toma de conciencia de su papel social. Su desconfianza en relación a lo ‘comunitario’ lleva a pensar que ella estuvo muy reticente en cuanto a eso” (Neyret, 1994: 304).

*“La enseñanza personalizada y comunitaria abre los caminos y prepara los espíritus para tales participaciones, colaboraciones, para cargar con esas responsabilidades. Se trata de un factor importante de la formación social, de la preparación para la vida”* (1993: 73).<sup>79</sup>

Faure menciona el riesgo de que la educación personalizada olvide la dimensión comunitaria, debido al hecho de que la intención del profesor está dirigida hacia la persona del alumno y a la entrega de instrumentos para su adecuado desarrollo. También señala el riesgo de que, debido a la tentativa de reversión de dicha tendencia, las dimensiones personalizada y comunitaria se vuelvan paralelas y no integradas. Por eso recomienda recordar el objetivo que se pretende:

*“Cuando se habla del deseo de personalizar la enseñanza, debemos ampliar que, por medio de ella, se pretende crear un ambiente comunitario. Y no sólo el desarrollo de cada persona, sino también el desarrollo social”* (1983c: 83).

La educación social es una dimensión de la educación de la fe.<sup>80</sup> Se basa teológicamente en el concepto de Dios Trino y, en consecuencia, Dios Comunidad (1978g: 72).

Psicológicamente, la educación social se funda en la teoría de la “vinculación”, según la cual el ser humano tiene una necesidad primaria de relacionarse con el otro, sin el cual no logra desarrollarse. De la misma manera como el recién nacido necesita no sólo leche, sino también y sobre todo, afecto materno, el alumno carece no sólo de explicaciones

---

79. Además de Faure, los miembros de Airap manifestaron en varias ocasiones la dimensión comunitaria y social de la enseñanza: Feder (1975a; 1975b); L'Enseignement (1978); *Vie Communautaire et pédagogie personnalisée* (en: *Recherche et Animation Pédagogiques*, 42, abril/junio 1982); *les Conseils d'Élèves* (id., n. 46, abril/junio 1983).

80. “No sólo existo yo, existen los demás. Yo soy hijo de Dios, pero Dios tiene muchos hijos, debo conocerlos, apreciarlos, amarlos” (Faure, 1976g: 47).

sino de la seguridad de que es querido y valorizado por el otro, con quien conviene relacionarse.<sup>81</sup> Nadie se vuelve persona sino relacionándose, porque “hay una doble aspiración en el ser humano: la aspiración de ser él mismo y la aspiración de comunicarse con el otro” (1978g: 70).

Faure entiende que la misma estructura escolar debe dirigir la educación hacia la justicia, hasta convertirse en el centro de formación social (1983f: 144). La homogeneización de las personas, el ignorar sus diferencias, la uniformidad de las conductas y los ejercicios escolares (la evaluación, por ejemplo) son contrarios a la justicia porque:

*“La justicia nunca significará el mismo trato para todos, sino tratar a cada quien según lo que es, según lo que posee, según sus cualidades, según lo que ya adquirió, asimiló”* (1980d: 50).

La formación social de los alumnos puede darse en tres etapas: 1) *conciencia de la existencia de los demás*: actitud difícil pero fundamental; 2) *solidaridad con los demás* que forman el grupo (clase, ciudad, país) al que pertenece y cuyo bien común debe respetarse y promoverse; 3) *conciencia social*, que lleva a cada quien a reconocer y respetar los puntos comunes y diferentes entre sí y los demás. Esa formación comienza en la familia y se da no sólo en un nivel teórico, sino a través de actividades prácticas que más tarde generan actitudes y sentido social (1975h: 52).

Se proponen varios medios para la formación social. El principal es el intercambio de ideas y experiencias, en especial durante el *intercambio* y en el *grupo de animación*, cuando los alumnos se reconocen no yuxtapuestos sino en comunidad, y aprenden a valorar y enriquecer el trabajo de los compañeros, a esperar el momento de intervenir,

---

81. “¿Por qué les dije que con estos descubrimientos volteamos una página de nuestros tratados de psicología y cerramos, con eso, algunos capítulos? Porque esta necesidad primaria de relacionarse explica los hechos que antes no podían explicarse (...). Con seguridad no necesitamos de la libido ni necesitamos sentirnos acomplejados. Tenemos razones mucho más racionales: la ausencia o la presencia de esos aprendizajes de base, que constituyen la necesidad que tiene la persona, del otro” (Faure, 1975h: 55).

a interesarse en las implicaciones sociales de los asuntos que se estudian. La postura del profesor demuestra al alumno su dignidad y su papel, a partir de la pequeña sociedad que es la clase. La ayuda mutua y espontánea de los alumnos en la investigación, confección y control de los trabajos, vedada en el salón de clases tradicional debido al inmovilismo que se les impone, es un ejercicio de socialización de las capacidades de cada quien. El agrupamiento de alumnos, que no se realiza artificialmente, sino según su espontaneidad (1958: 197), es para que se organicen varias actividades: trabajos manuales, investigaciones, consultas, excursiones, exposiciones, *cuadro de actualidades*, etcétera. La *normalización* conduce al cuidado del material escolar de uso común, ya que no existe el material individual.

Los contenidos y las prácticas de la educación religiosa estimulan al alumno a amar y servir a sus semejantes. La familia es un ambiente natural para la educación social, ya que en ella cada quien es como es, con su lugar reconocido. A su vez, la escuela personalizadora es responsable de buscar los momentos para que los alumnos asuman responsabilidades de todo tipo. Además de favorecer el sentido social, la escuela busca que

*“éste se traduzca en una toma de conciencia, es decir, que cada quien se responsabilice por su propia vida social. De esta manera, esperamos que hagan lo mismo al llegar a la edad adulta y asuman la responsabilidad social que la vida les exige”* (1975h: 58).

El fortalecimiento de la conciencia crítica de los alumnos es un elemento importante para neutralizar la influencia masificante de la publicidad que reduce e impide la independencia de juicio (1980b: 18). Desafortunadamente, incluso en la relación de familia debe en muchas ocasiones ponerse atención en tal conciencia, ya que hay casos de padres que hacen regalos a sus hijos y les recomiendan no compartir: “Esto es para ti (...) no prestes tus cosas”, cuando los educadores invierten su tiempo en lo contrario (1983f: 147, 148).

La escuela también educa socialmente mediante actividades colectivas de servicio social de los alumnos.<sup>82</sup> Será testimonio de compromiso social si se mantiene abierta al servicio de toda la colectividad y, junto con el profesorado sensibilizado, recibe a alumnos de diversas esferas socioeconómicas (1975h: 6; 1969b: 144).

#### ***4.6 Organización del ambiente escolar personalizador***

##### *–Composición curricular*

Aunque no especifica el trato que debe darse a los varios componentes del currículo, Faure recomienda al profesor que no descuide la educación física, tecnológica y artística cuando elabore la *programación*, confeccione los horarios y distribuya los espacios físicos. La educación física debería darse a diario en la tarde o ya tarde en la mañana. Las disciplinas tecnológicas se darán a los alumnos en salones especiales, con profesores capacitados. Las modalidades de educación artística formarán parte de la *programación* y los alumnos podrán elegir las (1978b: 33).

En atención al creciente interés de los alumnos –incluso los menores– por el mundo, la escuela podría impartir una educación cósmica, ayudándolos así a tomar conciencia del universo, de la historia de la Tierra, del sistema solar, de la evolución del mundo, etcétera. (1983c: 72).

Otra disciplina que integrará el currículo es la ecología, que puede verse favorecida por la misma dimensión comunitaria del proyecto pedagógico personalizador en cuanto que procura educar al alumno con el fin de que se concientice de la existencia, finalidad y uso de las cosas creadas. “La ecología”, explica Faure, “es el respeto por la naturaleza, y su uso normalizado” (1981c: 51). El salón de clase decorado con muchos elementos naturales, plantas,

---

82. Faure presenta varios aspectos de la transformación social de la escuela a partir de la implantación de la educación personalizada (1977c: 7). También describe el trabajo social de las alumnas del Externado de Nuestra Señora de Morumbi, en São Paulo (1969b: 141).

flores, animales, minerales, puede crear la costumbre en el alumno de admirarlos y respetarlos (1976a: 9).

Faure enfatiza la importancia del civismo, al analizar el resultado de la investigación sobre este asunto en Europa y las direcciones oficiales publicadas ahí al respecto. Sugiere incorporar aspectos descuidados hasta entonces, como son la demografía, las normas de seguridad y el reglamento de tránsito (1965f).

### –Organización del tiempo

La consideración del tiempo para el trabajo escolar es condición importante para la educación personalizada: “Si se desea personalizar la enseñanza, también debe personalizarse el tiempo” (1981f: 97). Es una manera de tomar en cuenta las diferencias de temperamento, salud, motivación, antecedentes, ritmo de los alumnos.

Faure reacciona contra la excesiva fragmentación de los horarios, que exigen cambios de actividad cada hora:

*“esta fragmentación y esta multiplicidad de tareas crean el hábito del trabajo superficial y formal, terminar por terminar, aprender para recitar. El niño no tiene tiempo y pierde el deseo de comprender a fondo, de saborear, clasificar sus adquisiciones, adueñarse de su adquisición”* (1958: 163).

En desacuerdo con el Plan Dalton en cuanto a la organización del trabajo escolar en unidades de trabajo y unidades de tiempo, Faure acentúa:

*“En efecto, hay algunas mentes que necesitan mucho tiempo para comprender y asimilar, y de manera compensatoria hay épocas en la vida y ciertas actividades que pueden verse o comprenderse con tan solo una mirada, y el tiempo no es importante”* (1981f: 102).<sup>83</sup>

---

83. “El trabajo, al igual que el ser humano, tiene su propio ritmo. Hay un tiempo de investigación y pruebas, de admiración y contemplación, un tiempo para mejorar y un tiempo para el ejercicio y la búsqueda, un tiempo para la presentación y el cambio” (Faure, 1993: 67).

Una dimensión de la educación que debe reforzarse es la conciencia y valorización del tiempo, lo que llevará a los alumnos a conocerse mejor, a descubrir su propio ritmo y a organizar su trabajo. Hay alumnos que pierden mucho tiempo, o alegan que nunca lo tienen, por simple falta de previsión. Como medida práctica de superación de ese problema, Faure sugiere orientar a los alumnos a contabilizar minuciosamente el tiempo que creen tener durante una o dos semanas y, al final, evaluar el avance o retraso en su utilización.

Un medio valioso para tal educación es el *plan de trabajo* elaborado individualmente por los alumnos, en el que cada uno establece el tiempo necesario para las diferentes tareas. Al darse cuenta de que avanzó más en relación a la mayoría de sus compañeros, el alumno revisará con más calma el trabajo realizado u ocupará el tiempo disponible en leer y en nuevas investigaciones o en ayudar a algún compañero. Al buscar en la experiencia una referencia para la delimitación del tiempo, Faure opina que la duración del *trabajo independiente* tiende a aumentar desde los alumnos de menor edad hasta llegar, como promedio, a una hora y media o dos horas para los alumnos en las últimas etapas de la Enseñanza Básica y de Enseñanza Media (1981f).

Debido a la concepción de Faure acerca de la persona y el aprendizaje, intenta buscar el equilibrio en la atención a las diversas dimensiones de la persona, de tal modo que la actividad mental no sea exclusiva y el niño no permanezca inmóvil y pasivo por demasiado tiempo, como sucede en la escuela tradicional. El aprendizaje personalizado, por sí mismo, implica variedad de movimientos de los alumnos en lo que se refiere a elegir el local de trabajo, a usar los instrumentos y documentos necesarios para el estudio, la consulta al profesor y los compañeros. No obstante, el profesor debe prever el cansancio de los alumnos, dosificar las actividades del espíritu y del cuerpo. De esta manera se combinarán de forma armónica las actividades individuales, de grupo, artísticas y teóricas, dentro y fuera del salón de clase, los juegos y descansos. Los momentos de recreo y los juegos se alternan con las actividades del salón de clase, no como un derivado de ellas, sino por su propio

valor pedagógico de actividad espontánea, creativa y socializante del niño.

Faure supone la aplicación de su proyecto pedagógico en escuelas con régimen de semiinternado, donde el alumno permanece, en promedio, seis horas diarias (1975d: 29). La jornada escolar presenta como una novedad la alternancia equilibrada de las actividades, con una dosis de tiempo flexible respecto al ritmo de asimilación de los alumnos. Se termina en todo caso con la fragmentación de los horarios de la escuela tradicional, en que las clases de las diversas materias se sucedían cada 50 minutos; se busca una duración de los recreos que permita la higiene mental y corporal de los alumnos y la práctica espontánea de juegos. Faure sugiere el periodo matutino para el trabajo mental y la tarde para los trabajos manuales, talleres, educación física, deportes, entre otros (1993: 66). Hace varias sugerencias prácticas: uso del canto, el ritmo y la psicomotricidad para los alumnos de hasta 12 años, luego de hora y media de trabajo concentrado; talleres de trabajos manuales, actividades artísticas; observaciones externas; educación física y excursiones durante la tarde, en contraposición con las actividades predominantemente mentales para la mañana (1993: 68-71).

### –Disposición de la clase

La atención al ritmo de desarrollo de cada alumno genera una nueva modalidad en la disposición de las clases o grupos de alumnos, que Faure denomina “*décloisonnement*”, cuyo término más cercano en español es *ampliación*.<sup>84</sup> En vez de que los profesores vayan a los salones de clase, permanecen en salas-ambiente, organizadas de tal modo que se adecuen a una o dos disciplinas, a las que se dirigen los alumnos, según el mismo nivel y área (*ampliación horizontal*), o del mismo nivel pero de diferentes grados (*ampliación vertical*). De acuerdo con las posibilidades físicas de la escuela, puede darse incluso una nueva modalidad, la

---

84. Aunque pudiera expresarse también con el término *descompartimentación*.



de la formación de talleres (*ateliers*) de trabajos manuales en algún espacio de los salones de clase, o en los mismos salones, que los alumnos pueden frecuentar en horarios determinados, conforme a sus intereses (*ampliación por materia*).

Faure no ve inconveniente alguno en mezclar en el mismo salón a alumnos de diferentes niveles de desarrollo, porque ellos se consultan y ayudan espontáneamente, aprendiendo mucho unos de los otros (1981b: 42). La principal ventaja que señala en este procedimiento es la ubicación del alumno en su nivel correcto de desarrollo, lo que evita repeticiones; le permite más precisión y eficacia en el estudio y estimula la sensibilidad social (1993: 71).<sup>85</sup> No obstante, para prevenir la dispersión de los alumnos y la eventual pérdida de unión entre ellos, concomitante a la rotación por las salas-ambiente, se forman los grupos de *animación* por rango de edad.

En lo que se refiere al número ideal de alumnos por clase, Faure, además reconoce que las clases numerosas perjudican el trabajo personalizado, evita una respuesta a los intereses, vinculándola al espíritu personalizador del profesor y a la disponibilidad de medios para el aprendizaje.<sup>86</sup> Propone, en clases numerosas, la división en grupos, integrados naturalmente por los alumnos. De cualquier forma, intenta ser realista:

*“Siempre es difícil encontrar un equilibrio entre las uniformidades indispensables para el bien común y*

---

85. “La solución práctica e ideal al mismo tiempo es: si en un jardín de niños hay niños de diferentes edades, ustedes los tendrán en [rangos] de dos años, por ejemplo niños de 4, 5 y 6 años, niños de 3, 4 y 5. No es buena idea colocar o distribuir a los niños por edades; porque no es psicológicamente congruente ni corresponde a la organización familiar” (Faure, 1975a: 35).

86. “Por mucho tiempo se consideró que veinticinco niños por clase o local escolar era el número conveniente para la relación y emulación necesaria entre los alumnos. Es interesante constatar que la experiencia fijó en treinta, la cantidad de ‘escuderos’ de una tropa, así como de los miembros de una ‘comunidad’ autónoma en una ‘aldea de niños’, como lo pedía Édouard Seguin en nombre de su ‘*Éducation physiologique*’. Es evidente que, al sobrepasar el número de treinta, uno se enfrenta con dificultades materiales (...), distanciamiento de los alumnos, dificultades de organización (...), de control” (Faure, 1958: 150).

*las diversidades necesarias para el desarrollo de cada persona en toda su estatura”* (1958: 196).

### *–Organización material*

De acuerdo con las experiencias de Séguin y Montessori, Faure propone la distribución de las mesas, individuales, en círculo en el salón de clases de Educación Infantil, de tal manera que los alumnos se vean y se comuniquen con facilidad. Al centro, un espacio libre delimitado por la línea Montessori, en que los alumnos pueden trabajar sobre tapetes individuales. Los ángulos o esquinas del salón estarán arreglados con material de trabajo diversificado: en una esquina todo lo que se refiere a la ambientación religiosa, en otro el material de limpieza, o de la *vida práctica*, y en otro, la biblioteca del salón. En los armarios se guardará el material común, ya que los alumnos no tienen instrumentos individuales (1968a: 14). La disposición de los salones serán imagen de la autonomía y creatividad de cada grupo de alumnos.

Los salones de clase de los alumnos mayores pueden referirse a una clase o grupo de alumnos, a un profesor o a una disciplina, que llevan, conforme a la modalidad, un tipo de relación con el profesor y con el trabajo escolar (L’Enseignement, 1978: 20). El salón por disciplina es la sala-ambiente o sala-laboratorio, que estará dispuesto con todo el material que la *programación* requiere. Por ejemplo, si se trata de geografía, su sala-ambiente tendrá mapas, atlas, globo terráqueo, libros, carteles, etcétera. (1993: 54).

La creación de una atmósfera de calma en la escuela es fundamental para favorecer la concentración de los alumnos y su dedicación al trabajo y demostrar que éste es tomado en cuenta. Por lo tanto, es importante

*“crear en la escuela, y en su entorno, un ambiente educativo en el que el niño pueda acomodarse, estar tranquilo, ser él mismo, aprender a utilizar sus facultades y a querer”* (1945d: 6).

#### 4.7 Consideraciones de Faure sobre la aplicación de su proyecto

No obstante las exigencias que conlleva, Faure defiende la implantación de la educación personalizada, incluso sólo por un año, en caso de que la escuela carezca de las condiciones para su prosecución, porque:

*“Si lo que le damos en un año es de valor, el niño obtendrá beneficios. Es una pena no poder continuar, pero al menos el niño tuvo la oportunidad de ese año (...)”* (1975a: 59). *“Si un niño comprende más tarde que trabajar por sí mismo es más interesante que ver televisión o escuchar lo que dice el profesor, podremos decir que ese niño está practicando lo que aprendió. Eso no sólo tiene valor en ese momento, sino que lo tendrá toda su vida; el niño que sabe aprender por sí mismo podrá trabajar en cualquier lugar, en cualquier momento”* (1975b: 15).

Los alumnos que vienen de la enseñanza tradicional se introducen al estilo personalizado a partir de la progresión de los conocimientos básicos y elementales hasta los más complejos, de tal manera que se dan cuenta de las adquisiciones previas (1978b: 34).

La falta de unanimidad del cuerpo docente tampoco puede ser un impedimento para la implantación del proyecto personalizador, ya que uno de los profesores, convencido y bien formado, fácilmente contagia a sus colegas. Incluso la legislación educativa que, en muchos países, inhibe las iniciativas personalizadoras puede llegar a superarse mediante la participación del profesor que transforma los programas oficiales en *programación*.

Faure juzga que es más sencillo llevar a cabo la personalización en los últimos grados de la Enseñanza Básica y en la Enseñanza Media que en los grados previos, aunque la dificultad recae siempre en la formación de los profesores y en el espíritu de equipo entre ellos (1975a: 59-61).

Los alumnos con dificultades no están excluidos de la educación personalizada, porque son los que más necesitan de una redoblada atención, de instrumentos y medios pedagógicos específicos para estimular al máximo sus capacidades (1983d: 87-92).

A partir de la aplicación estricta del principio de *ampliación*, una escuela secundaria francesa en Longwy comenzó a implementar, en 1970, el proyecto de Pierre Faure, cuya experiencia relata él en el capítulo final de *Enseñanza personalizada y comunitaria*, intitulado “Escuela sin clases, profesores sin cátedras”.

Hasta este momento, hemos visto al mismo Faure presentando la inspiración, las bases, la configuración y el alcance de su proyecto pedagógico, sin embargo, es conveniente comprobarlo a partir de otros puntos de vista y consideraciones respecto a su consistencia teórica y modo de aplicación. Eso es lo que veremos a continuación.

## Capítulo II

### El proyecto de Pierre Faure desde el punto de vista de actores e investigadores

#### 1. La investigación empírica

La presentación de la propuesta pedagógica de Faure, que realizamos principalmente a partir de sus escritos y conferencias, sería insuficiente para responder hoy a nuestra búsqueda sobre la eventual mediación para una educación en valores. Por eso decidimos emprender una investigación empírica amplia que nos revelara el nivel de comprensión, apreciación y pronóstico del proyecto faureano, en su enfoque teórico y práctico, por parte de varios actores de la escuela: alumnos, educadores (docentes y técnicos), directores y, fuera de la escuela, investigadores y autores de obras con dicho enfoque y sobre la educación personalizada en general.

Ciertos datos, como la presencia discreta de Pierre Faure en el panorama pedagógico, su exigüidad bibliográfica y el reducido número de aplicaciones de su propuesta, nos cuestionaban acerca de su actual eficacia. Por lo tanto, nuestro interés radica en verificar la génesis, identidad y novedad pedagógica del proyecto faureano, la densidad de sus principales fuentes inspiradoras: jesuítica y Montessori; los factores que propiciaron, dificultaron o impidieron su

aplicación y diseminación; su repercusión en diversos sectores: escolar, universitario, académico, gubernamental, así como en la sociedad. También consideramos importante saber si el proyecto faureano perdería su carácter en caso de que sufriera adaptaciones y enriquecimientos y, en caso positivo, las principales experiencias a ese respecto. Y para concluir la investigación nos conviene averiguar las posibles condiciones expresadas por los entrevistados para la implantación, hoy, del mencionado proyecto.

Esos cuestionamientos nos llevaron a optar por una investigación cualitativa basada en entrevistas, excluyendo otras modalidades, incluso la observación en la clase, debido a nuestro conocimiento previo del proyecto faureano, introducido en 1993 en algunos colegios brasileños.

Organizamos la investigación basándonos en consultas a educadores de Brasil y del extranjero, durante el segundo semestre de 1994, para seleccionar a los actores que aplicaron, y aún aplican, el proyecto pedagógico personalizado y comunitario según Pierre Faure; así como a investigadores con algún conocimiento o estudio sobre el tema. Los entrevistados brasileños fueron protagonistas inmediatos de la implantación del enfoque del Padre Faure, luego de que éste visitó Brasil durante los años 50 y 60. La actual fase de aplicación en diversas escuelas, a partir de 1993, nos pareció muy reciente para los propósitos de la investigación.

En su fase internacional, la investigación tuvo lugar durante el primer trimestre de 1994 e implicó el viaje a 18 ciudades de 7 países de Europa y de América Latina. Cronológicamente: Roma (Italia); Vanves, Neuilly-sur-Seine, París, Asnières, Chantilly, Caën y Lyon (Francia); Madrid (España); Medellín, Cali, Bogotá (Colombia); Ciudad de México, Naucalpan de Juárez, León y Guadalajara (México); Santiago (Chile) y Córdoba (Argentina). Además, ese mismo año entrevistamos en Brasil a un educador de San Salvador (El Salvador). Durante esa fase se entrevistaron 103 directores de escuela, profesores y grupos de alumnos (incluidos en la lista según transcurrió la investigación), relacionados con 14 escuelas que aplican el proyecto

faureano<sup>1</sup> y 24 investigadores, que colaboran en 10 universidades<sup>2</sup> y 9 centros de coordinación e investigación educativa.<sup>3</sup> En su fase brasileña, las investigaciones se realizaron a lo largo del primer semestre de 1996, en Río de Janeiro, São Paulo y Florianópolis, con 16 educadores representantes de ocho escuelas que aplican o aplicaron el proyecto faureano<sup>4</sup> además de tres investigadores.

De las 22 escuelas, representadas por los entrevistados, 13 conservan hoy la inspiración faureana y prácticamente toda su configuración didáctica, con las debidas adaptaciones locales. Son escuelas de diferentes aspectos, con un número de alumnos que oscila entre 600 y 2 mil.

- 
1. Los educadores entrevistados en Europa tenían relación con las siguientes escuelas: en Francia, École Bossuet (París), École Saint Dominique (Neuilly-sur-Seine), École Sainte-Agnès (Asnières), École Charles Péguy (Caën); en España, el Instituto Veritas (Madrid), en Somosaguas, dirigido por la Institución Teresiana. En América Latina los educadores colaboran en seis colegios dirigidos por jesuitas: en Colombia, Colegio San Bartolomé “La Merced” (Bogotá), Colegio Berchmans (Cali), Colegio San Ignacio (Medellín); en Chile, Colegio San Ignacio “El Bosque” y San Ignacio “Alonso Ovalle” (ambos en Santiago); en México, Instituto de Ciencias (Guadalajara). Además, el Colegio Santa Cruz (Chile, Santiago), dirigido por las hermanas de las Santa Cruz; Instituto América (México, León), dirigido por las Religiosas Hijas Mínimas de María Inmaculada; y el Instituto Pierre Faure (México, Guadalajara), laico.
  2. Son profesores e investigadores de la Pontificia Universidad Gregoriana, de Roma; del Institut Catholique y de la Université de la Sorbonne, de París; de la Université de Lyon, Francia; de la Universidad Complutense de Madrid; de la Universidad Javeriana y la Universidad Nacional de Colombia, ambas en Bogotá; del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (Iteso), de Guadalajara, México; de las Universidades Católicas de Santiago de Chile y de Córdoba, en Argentina.
  3. Ellos son: Centro de Estudios Educativos (CEE) e Instituto Latinoamericano de Servicios Educativos (ILSE), respectivamente en la ciudad de México y en Naucalpan de Juárez, México; Centro de Educación Personalizada, Centro Emmanuel Mounier, Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas (IEPS) y Comisión Nacional de Educación Jesuita (CONEDSI), en Madrid; Secretariado de Educación de la Compañía de Jesús, en Roma; Centro de Investigación y Desarrollo Educativo (CIDE) y Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIEE), en Santiago de Chile.
  4. En São Paulo los externados Irmã Catarina y Madre Alix, los colegios Nuestra Señora de Morumbi y Santa Cruz y el Instituto Montessori-Lubienska. En Río de Janeiro los Colegios Teresiano, Sagrado Corazón de María (antiguamente Sacré Coeur de Marie) y Sion.

Son particulares, y algunas están subordinadas al Estado en cuanto al pago de los profesores; 10 de ellas son dirigidas por religiosos católicos, seis de ellas por jesuitas. Las escuelas se localizan en áreas urbanas y en su mayoría con un alumnado al parecer de clase media, tres de ellas atienden mayoritariamente a una población de clase media baja o popular. Algunas escuelas aplican el proyecto faureano en todos los grados, la mayoría hasta el 5° o 6° grado de Enseñanza Básica, y 4 interrumpen su aplicación en su paso hacia la Enseñanza Media.<sup>5</sup>

Nuestra asistencia en las escuelas se concentró en las entrevistas, lo cual era nuestro propósito, sin embargo siempre efectuamos una visita general para conocer las instalaciones. De manera excepcional y brevemente, estuvimos presentes, en algunas escuelas, en los momentos de *trabajo independiente* e *intercambio* de los alumnos.

En la investigación denominamos actores a los alumnos, educadores y directores quienes, en su totalidad excepto los primeros, conocieron a Pierre Faure en los cursos que realizaron en el Centre de Formation Pédagogique en París o en las sesiones que dictaba. *Pioneros* son los primeros educadores que aplicaron en su respectivo lugar de trabajo el enfoque faureano como docentes o directores de escuelas, muchos de ellos distinguiéndose en dicha tarea. También llamamos *colaboradores* a los que ayudaron a Faure en la escuela de aplicación y en los centros de formación docente en París, en sus cursos, sesiones pedagógicas y viajes. Del total de esos entrevistados, la mitad de ellos continúa con su trabajo en las mismas instituciones, algunos de ellos con más de 20 años de servicio, y en cuanto al resto, colaboran en otras escuelas o en centros de formación e investigación.

Además de la investigación con los actores, juzgamos importante un distanciamiento de la escuela para escuchar, también del medio académico, una apreciación sobre el proyecto de Faure. Los *investigadores*, excepto dos de ellos,

---

5. La identificación de cursos a lo largo del trabajo está de acuerdo con la actual legislación educativa brasileña (Lei n. 9.394/96, Art. 21).



conocieron personalmente a Pierre Faure o su propuesta, y están vinculados a universidades o centros de investigación educativa. Algunos tienen publicaciones sobre el enfoque faureano<sup>6</sup> o sobre el movimiento más amplio de la educación personalizada.

El número de entrevistados se amplió a lo largo de la investigación hasta un total de 1436, ya que se incluyeron alumnos, no contemplados anteriormente, y otros educadores, directores e investigadores mencionados o sugeridos por los interlocutores. Del total de entrevistados, 105 eran de seis países de América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, El Salvador<sup>7</sup> y México) y 41 de tres países de Europa (España, Francia e Italia).

En general las entrevistas fueron individuales y duraron, las de los adultos, aproximadamente 45 minutos, y las de los alumnos alrededor de 60. Todas fueron semiestructuradas, con algunas preguntas iguales para todos los grupos y otras diferentes, conforme al seguimiento. De manera general el itinerario básico de las entrevistas fue el siguiente: 1) contextualización de la persona en cuanto a las circunstancias históricas y razones por las que conoció a Pierre Faure o su propuesta; 2) datos históricos de la implantación del proyecto faureano en la escuela y/o en el país; 3) identificación y apreciación de la propuesta: valores y límites; 4) repercusión de la aplicación de la propuesta entre los alumnos, padres y profesores, en otras escuelas, en la universidad y en el medio académico; 5) aplicabilidad de la propuesta: riesgos y requisitos. Conforme a la función de los entrevistados y a la situación de las escuelas, presentamos cuestiones específicas: 6) influencias de la tradición jesuita y del método Montessori en Pierre Faure; 7) incorporación de otros enfoques pedagógicos y de la actual formulación pedagógica jesuita.

---

6. Véase en la Bibliografía: Audic, Bernal Restrepo, Flores Montúfar, Gutiérrez Ruíz, Jaramillo, Le Gall, Mesa, Montaldo Lorca, Nieves Pereira, Paz, Matilla, Vásquez Tapia, Vélez Escobar.

7. País no visitado porque la entrevista con su representante se llevó a cabo en Brasil.

Las entrevistas fueron grabadas, con la anuencia de los participantes, quienes por lo general participaron con satisfacción y tranquilidad, sin ninguna muestra de ansiedad o timidez.

Las intervenciones de los entrevistados pueden agruparse en cuatro grandes directrices: la comprensión y apreciación de los elementos teóricos del proyecto de Pierre Faure y lo histórico y la viabilidad de su implementación. De esas directrices, seleccionamos los aspectos relativos a las hipótesis que nos formábamos en el transcurso del trabajo y los estructurábamos como lo veremos en la secuencia.

## **2. Para una historia de la implantación del proyecto Faureano**

El punto de vista de los entrevistados sobre las dimensiones teórica y práctica del proyecto faureano secunda la exposición de los datos históricos que proporcionaron sobre su génesis y expansión. Se trata de un material rico, inédito, que posibilitará en un futuro organizar los elementos que conformarán la historia del movimiento que desencadenó esta propuesta personalizante en diversos países. Hemos elegido dos: Brasil y España. Brasil debido a que muchas escuelas, a partir de 1959, inspiraron su modelo de “clases experimentales” en Pierre Faure. España, porque la repercusión del proyecto faureano inspiró la ley nacional sobre educación en 1970.

### ***2.1 Principales factores de expansión***

Los entrevistados comentaron los rasgos comunes en cuanto al conocimiento, divulgación, irradiación e implantación del proyecto faureano en los diversos países. En un primer momento, las ideas de Pierre Faure empezaron a conocerse mediante las prácticas de educación personalizada inspiradas, sobre todo, en María Montessori y en Lubienska de Lenval, y que sus alumnos del Centre de Formation Pédagogique (CFP) de París y de las sesiones pedagógicas comenzaron a llevar a cabo en sus respectivos países. Debido

a que los primeros conocedores y aplicadores de tal innovación –*los pioneros*– eran, en su mayor parte, afiliados a instituciones religiosas internacionales, éstos contribuyeron a la divulgación de Faure a partir de las prácticas que los colegas y otros educadores realizaban en sus unidades escolares que implantaban el proyecto. En cuanto a los trabajos de expansión del proyecto faureano, prácticamente todos los entrevistados reconocen el papel singular de la Institución Teresiana del Padre Pedro Poveda, ya que, invitó al Padre Faure a diversos países para realizar cursos y visitas, interpretó e implantó su proyecto con gran repercusión en sus escuelas y dirigió los cursos de capacitación del profesorado.<sup>8</sup>

Faure creó en París la primera escuela para la aplicación de su propuesta en 1947, el *Externado Notre Dame*, en 5, rue de Madrid, donde tuvo la colaboración de Lubienska de Lenval. Esta obra se transfirió en 1952, junto con el Centre d'Études Pédagogiques, fundado en Vanves, al 15, rue Louis David. Ese mismo año Faure inició una serie de sesiones pedagógicas en Francia y realizó visitas de apoyo a las escuelas que iniciaban la implantación de su proyecto. En 1949, fundó otra escuela para la formación de personal docente en Neuilly-sur-Seine, y en 1956, en el Institut Catholique de Paris, un centro de formación para profesores de enseñanza especializada.

Ese mismo año se inició una clase en el Colegio Sion, en São Paulo, inspirada en Lubienska y Faure. Además, en 1956, los jesuitas comenzaron a aplicar la propuesta faureana en Beirut, con la colaboración de la hermana Rose Madeleine Saikali. Varias religiosas de la Congregación de los Sagrados Corazones, a la que la hermana Rose pertenece, participaron en el curso de educación personalizada en París con la intención de abrir una escuela para la formación de educadores. La escuela se hizo realidad con el respaldo de las Hermanas de Nazaret y la profesora Aida Roucoz, y funciona en la actualidad junto a la Université

---

8. En los países que visitamos, incluso al día de hoy, se reconoce el trabajo personalizado de sus colegios.

Saint Joseph.<sup>9</sup> En 1957, la Congregación N.S. de Sion abrió otra escuela del género en Kasnadar (Túnez).

En 1966, Ángeles Galino, Carmela Álvarez, Irene Gutiérrez, de la Institución Teresiana, y el hermano Emiliano Mencia, de la Congregación de los Hermanos de La Salle, dirigirían, con Faure, el primer curso en España, en el Instituto Veritas, en las cercanías de Madrid, dando inicio al proyecto en ese país (Mencia, s/f: 11). En los comienzos del decenio de los años 70, la propuesta de Faure comenzó a aplicarse también en Colombia, en los colegios de las Hermanas de la Presentación, de los Hermanos de La Salle, de la Institución Teresiana y los jesuitas (en éstos a partir de la colaboración de la madre Aurora de la Puente y su congregación). La propuesta también fue aplicada en la ciudad de México, en el Instituto Asunción, con la madre Pilar; en Chile, en el Colegio Pedro de Valdivia, por la Institución Teresiana. A finales de los años 70 y principios de los 80, los jesuitas mexicanos aplicaron el proyecto faureano, por poco tiempo, en los Institutos Lux de León, y de Ciencias, en Guadalajara.

Animados por el conocimiento de las prácticas pedagógicas personalizantes, se preparaba a los interesados a participar en las prácticas en el CFP en París, a participar en sesiones con Faure y/o sus colaboradores, o a visitar colegios. Fue así, por ejemplo, como la directora general de la Institución Teresiana, habiendo conocido la experiencia personalizante que el Colegio Teresiano iniciaba en Río de Janeiro, a mediados de los años 60, presentó el proyecto en España, de donde envió algunas educadoras a París con el fin de aplicarlo. En 1968, la misma Institución introducía la enseñanza personalizada en el Liceo Segovia, que dirigían en Bogotá, Colombia.

Las sesiones pedagógicas, también llamadas cursos de verano, se fueron sucediendo rápidamente en varios países, por lo común con la presencia de Faure, o incluso sin él. A medida que fue conociendo educadores interesados y capacitados, los fue relacionando con otros cursos. Su estructura

---

9. Carta de la hermana Georgette Marie Nader, del 6 de noviembre de 1996. El Institut Libanais d'Éducateurs publica la revista *Bulletin interieur*. En Beirut funciona una sección de Airap.

parecía convincente: presentaciones teóricas sobre la educación personalizada, y su comprobación en clases de demostración con grupos de alumnos, bajo la dirección de profesores experimentados, y un grupo grande de asistentes a las sesiones como observadores. La hermana Jeanne d'Arc manifestó en Río de Janeiro:

*“(...) la primera vez que dio una presentación (...) llamó a los niños de la zona popular de Rocinha, y un niño trabajó con las matemáticas como nunca antes había visto hacerlo a niños de clase alta”.*

Anne Marie Audic, francesa, María Nieves Pereira, española, y Celma Pinho Perry, brasileña, acompañaron al padre Faure en 1972 a la ciudad de México para dirigir un primer curso para educadores mexicanos. En ese curso también participó el padre jesuita Alfonso Quintana, quien entonces era decano de la Facultad de Educación de la Universidad Javeriana de Bogotá, en Colombia, donde, a su solicitud, en enero de 1973, Faure y Nieves dieron el primer curso personalizado. En él estuvieron el rector del colegio jesuita de San Salvador (República de El Salvador), el padre Ángel María Pedrosa, donde, con su invitación y colaboración, Faure dirigió tres cursos a partir de 1976. De 1972 a 1976, se impartieron cursos en Edmunston, en Canadá. María Nieves Pereira y la mexicana Norma Bross dieron un curso en Nicaragua, en 1975.

Luego del curso impartido por Faure en la ciudad de México en 1972, un grupo de padres de alumnos y educadores mexicanos crearon en Guadalajara el Instituto Pierre Faure, para Enseñanza Básica y Enseñanza Media, que llegaría a ser modelo en la aplicación de la educación personalizada, en la promoción de cursos de perfeccionamiento de profesores, de 1974 a 1984. El Instituto Pierre Faure sería la sede de la sección latinoamericana de la Airap.<sup>10</sup>

---

10. Las conferencias y entrevistas que Faure realizó durante ese periodo en Guadalajara constan en la Bibliografía, en los títulos que comienzan por *Memoria*.

En 1981, las teresianas ofrecieron un primer curso sobre educación personalizada, en el cual la española Carlota Lesmes tuvo gran participación y presentó su método de alfabetización personalizante. En esa ocasión los colegios jesuitas chilenos tuvieron el primer contacto con la educación personalizada y, en ese mismo año, enviaron a algunos educadores a Guadalajara (México), donde conocieron al P. Pierre Faure. En 1984, la Coordinación Nacional de Colegios Jesuitas en Chile llevó a los profesores mexicanos María Concepción Flores, Norma Bross y Rafael Paz para dirigir un curso en Santiago. El año siguiente las teresianas llevan a Chile a Pierre Faure, ya en silla de ruedas, con las profesoras Flores y Bross. En 1992, María Concepción Flores y los chilenos Antonieta Gálvez y Sergio Durán dirigieron tres cursos para aproximadamente 300 educadores de los colegios jesuitas de la región centro-este de Brasil, en São Paulo, Río de Janeiro y Belo Horizonte. En 1993, María Concepción Flores dirigió un nuevo curso en el Colegio São Luis en São Paulo. En octubre de 1996, regresó a Brasil como conferencista del primer forum sobre el proyecto faureano, promovido por el Centro Pedagógico Pedro Arrupe.<sup>11</sup>

Mientras tanto, como Faure no se manifestaba como autor de ningún método, les era difícil a los participantes distinguir cuáles prácticas personalizantes provenían de la inspiración de Faure y cuáles de los métodos activos de Montessori, Lubienska y otros. Los exalumnos, asistentes a cursos, colaboradores, pioneros y amigos del padre Foram fueron organizándose, informalmente, en una red de relaciones que introdujo su proyecto en muchos países. Los entrevistados recuerdan cursos y/o prácticas realizados en los siguientes países además de Francia (y en su mayoría impartidos por Faure mismo): Argentina, Bélgica, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Egipto, El Salvador, España, Guatemala, Holanda, Líbano, Marruecos, México, Nicaragua, Panamá, Portugal, República Dominicana, Túnez, Venezuela, Uruguay.<sup>12</sup>

---

11. Los anales de ese forum se publicaron en el *Caderno do CEAP*, n. 1.

12. Audic (1996: 22; 1997: 241-269), Neyret (1994: 319-322), Sainclair (1988a) proporcionaron los elementos históricos sobre la divulgación del estilo pedagógico faureano en algunos de esos países.

La aceptación del proyecto faureano no tuvo mayores problemas debido a que los educadores y directores de escuela se sentían insatisfechos del modelo pedagógico que entonces aplicaban: tradicional, intelectualista, rutinario, aparentemente sin resultados. La hermana Angélica María Afonso, del Externado Madre Alix, de São Paulo decía:

*“(...) como estábamos sedientas de algo nuevo, sentimos en ese momento, como educadoras que somos, que ya se había agotado todo un proceso (...). Los niños eran más dinámicos, más participativos, y en el antiguo proceso los niños eran muy pasivos. El silencio era una fuerza por sí mismo. Lo que el profesor decía estaba dicho. El profesor era el poseedor de la información (...). Los niños reproducían muy bien, tenían técnicas de reproducción (...). En ese tiempo se utilizaba mucho la memoria, sin embargo la creatividad estaba algo adormecida (...)”*

Los miembros de grupos religiosos, más ansiosos por renovarse, se entusiasmaron al verificar la sintonía del proyecto faureano con los principios pedagógicos enunciados por los respectivos fundadores y con la orientación de sus instituciones para el trabajo educativo.<sup>13</sup>

Sin embargo, entre los entrevistados hubo quien se extrañó de que los jesuitas, en general, no le hicieran caso a Faure, al no considerarlo una autoridad pedagógica. Educadores y políticos de varios países lo consultaban, lo recibían y era solicitado por muchos colegios, pero, de manera paradójica, no por los jesuitas, considerados colectivamente, excepto en Colombia, en Chile y el Salvador. Algunos entrevistados también señalaban la indisposición de Faure con los colegios de la misma Orden, lo que atribuía a su

---

13. Se reconocía que el proyecto faureano tenía afinidades con los ideales pedagógicos de san Ignacio de Loyola, fundador de la Orden de los jesuitas; con Pedro Poveda, fundador de la Institución Teresiana; con Pablo de Anda, fundador de la Congregación de las Hijas Mínimas de María Inmaculada, que está a cargo del Instituto América de León (México); con el ideario de los Colegios Santa Cruz, de las Canónigas de San Agustín y Madre Alix, en São Paulo.

fuerte temperamento y su postura, algunas veces, de “dueño de la verdad” con que criticaba el modelo pedagógico adoptado en ese tiempo. El padre jesuita Jean Sainclair decía:

*“Poseía la auténtica pedagogía, y los colegios [jesuitas] eran liceos napoleónicos en los que había prefectos de estudios que se ocupaban de la disciplina y no se preocupaban por la pedagogía”*.<sup>14</sup>

El proyecto faureano enfrentó la resistencia de directores, educadores y padres de alumnos, temerosos de que su implantación acarreará un estancamiento del nivel académico o falta de disciplina. Alberto Vásquez recordó cierto tipo de queja de los padres de alumnos del Colegio San Ignacio “El Bosque”, en Santiago, Chile: “Estudí en un colegio de la Compañía de Jesús (...), soy un profesional destacado, ¿entonces por qué van a cambiar de método?” Otros decían: “La educación personalizada era para hacer más felices a los niños, pero a quién no le interesa el nivel de aprendizaje”.

Se dieron fallas reincidentes durante la implantación del proyecto en diversos lugares. A nivel didáctico, había un respeto exagerado por el ritmo del alumno, desvinculado del sistema educativo de los países; uniformidad del aprendizaje en todos los grupos del mismo grado; elaboración de la *programación* sin tomar en cuenta los materiales didácticos necesarios; sustitución de toda intervención oral del profesor por guías y fichas; modificación infundada de los instrumentos de trabajo; lentitud en el proceso de aprendizaje al iniciar el año lectivo y aceleración al finalizar.

---

14. Sin embargo, debe considerarse la elogiosa carta que el padre Pedro Arrupe, superior general de los jesuitas, envió el 27 de septiembre de 1971 al padre Faure con motivo de la celebración de los 50 años en la Orden: “(...) usted se dedicó a la búsqueda y aplicación de una nueva pedagogía, adaptada a nuestros tiempos y a nuestra cultura (...), pedagogía derivada de los Ejercicios, renovadora de gran tradición de la Compañía (...). Promotor de los ‘métodos nuevos’, usted estuvo en el origen de la Escuela de Aplicación, de la transformación radical de la pedagogía de las clases elementales en la enseñanza privada francesa (...); su obra pedagógica, querido padre, honra a la Compañía y a la Iglesia (...)” (Audic, 1997: 474).



Además de eso, se carecía de la preparación necesaria del profesorado para asimilar la filosofía personalizada y percibir el tipo y nivel de cambios exigidos, lo que explica el mimetismo de las técnicas y la avidez por “recetas” didácticas. Otro factor limitante de la expansión del proyecto faureano fue el alto costo de su implantación. Elba Martínez de Dueri, investigadora colombiana, explicaba:

*“Por desgracia, en Colombia, el ‘boom’ se dio mayormente por el lado metodológico que por el filosófico. Por lo que (...) el entrenamiento del personal se daba en los aspectos metodológicos, más que en los aspectos conceptuales que respaldaban el trabajo personalizado. Por eso, poco a poco, las ideas y los conceptos que recibieron para sustentar la experiencia fueron agotándose y fueron desvirtuándola en muchos lugares (...) hasta que finalmente se acabó en algunos lugares”.*

Sergio Durán, director de un colegio chileno, reconoció un error semejante, al repetir la experiencia personalizada que se dio en México: “Copiamos todo: la forma, todo. Y después nos dimos cuenta de que tal cosa no correspondía a nuestra cultura”. La superación de esas dificultades se dio en parte, y paulatinamente, cuando los educadores y los padres pudieron observar el salón de clases y constatar los resultados académicos y las actitudes de los alumnos. El mismo director decía que los padres se convencieron cuando, al buscar conocimientos, encontraron comportamientos. En varios lugares, se organizaron grupos para que los padres comprendieran las bases de la propuesta. Los profesores se ayudaban con reuniones de intercambio y estudio y la supervisión mutua que realizaban entre sí.

## ***2.2 En Brasil: el proyecto faureano y las “clases experimentales***

Entre los países investigados, Brasil fue el primero y el más visitado por Pierre Faure y el segundo, luego de Francia, que comenzó a aplicar su propuesta pedagógica.

Como director del Centre d'Études Pédagogiques, Faure vino por primera vez a Brasil en 1951 para participar en el IV Congreso Interamericano de Educación Católica (CIEC) en Río de Janeiro. Volvió en 1955 y 1956, invitado por la Asociación de Educación Católica (AEC), con la presencia de su presidente, el padre jesuita Artur Alonso, para dirigir, en Río, en São Paulo y en Porto Alegre, semanas de estudios sobre la pedagogía cristiana para religiosos directores de colegios y superiores de congregaciones religiosas.<sup>15</sup>

En 1956, la Hermana Cristina María empezó a aplicar en el Colegio Sion, en Curitiba, el método Montessori, bajo la inspiración de Lubienska. Antes de eso la Profa. Eni Caldeira, exalumna de Montessori había implantado el mismo método en las escuelas públicas del Estado de Paraná. En 1958, la hermana María Ana, hoy profesora Celma Pinho Perry,<sup>16</sup> comenzó a implantar, en una clase de preescolar en el Colegio Sion, en São Paulo, un trabajo pedagógico personalizante, una adaptación a la realidad brasileña de lo que aprendió de Lubienska de Lenval y de la madre Marie Jean-Baptiste en los colegios de la congregación en Grandbourg y en Biarritz, en Francia (Neyret, 1994: 322). Luego de visitar dicha experiencia, don Candido Padin y la madre Joaquina, en ese momento presidente y secretaria general de AEC de São Paulo, respectivamente, sugirieron que la experiencia fuera presentada a Pierre Faure, quien estaba en ese momento en Brasil. Se entusiasmó al conocer la innovación educativa y propuso su divulgación a la hermana María Ana.

En 1958, el Ministerio de Educación y Cultura dio instrucciones que estimulaban a los colegios a presentar proyectos de

---

15. La Semana Pedagógica de 1955 fue del 8 al 12 de junio, en el entonces Colegio Sacré Coeur de Jesús, en Río de Janeiro, y la del año siguiente, del 22 al 29 de julio en el Colegio Sion, en São Paulo. Las referencias a dichos eventos constan en Cruz (1966: 290); SERVIR, órgano de la AEC de Brasil, septiembre 1955, p. 13. Las conferencias de Pierre Faure figuran en *Semanas Pedagógicas de 1955 y 1956*. Audic (1997: 245, 257-261) y Neyret (1994: 328-333) también narran las visitas que Faure hizo a Brasil.

16. Actualmente la profesora Celma dirige los Montessori Education Centers Associated (Meca), que fundó en 1970, en Hinsdale; Illinois (EUA), para preparar educadores en el método Montessori, y es asesora de la American Montessori Society.

“clases experimentales”.<sup>17</sup> Entusiasmados con las nuevas perspectivas de renovación pedagógica, algunos colegios católicos de São Paulo decidieron formular sus proyectos bajo el enfoque de Pierre Faure, ya conocido en ese tiempo por las Semanas Catequéticas, “porque consideramos que era la última palabra en ese momento”, decía una educadora. Faure fue invitado nuevamente por la AEC y regresó a Brasil en diciembre de ese año para capacitar a los educadores que impartirían las “clases experimentales” en 1959. En dichas sesiones pedagógicas presentó los principios de la enseñanza personalizada, acompañados de las aulas de demostración de la hermana María Ana con un grupo de alumnos.<sup>18</sup> En dicha ocasión, algunos educadores religiosos de São Paulo y de Río de Janeiro tomaron cursos teórico-prácticos en el Centre de Formation Pédagogique, en París, bajo la dirección de Faure.<sup>19</sup>

Al regreso de esos educadores se inició la aplicación paulatina del proyecto faureano –denominado “clases experimentales” o también “métodos activos”– en 1959, en São Paulo, en el Colegio Santa Cruz, en el de las Canónigas de San Agustín, hoy Nuestra Señora de Morumbi, en el de la Madre Aliz y en el Sion. El Colegio Sion fue el primer colegio brasileño en aplicar la innovación personalizada, en la inspiración de Lubienska, en 1956, continuándola en 1959 en los últimos grados de Enseñanza Básica, con el

---

17. El documento legal de esa innovación se intitula *Instrucciones sobre la naturaleza y la organización de clases experimentales* (n. 31/58), y fue emitido el 4 de julio de 1958 por el prof. Gildásio Amado, director de Enseñanza Secundaria, con la aprobación del ministro de Educación, Clóvis Salgado (Amado, 1973).

18. Pierre Faure relata esas experiencias en los artículos: “Institutions de classes expérimentales au Brésil”, en *Pédagogie*, 3 (1959): 234-239 y en “L’Enseignement au Brésil, Progrès de la Scolarisation et progrès pédagogiques”, en *Pédagogie*, 8 (1963): 733-736.

19. Eran el padre Yvon Lafrance, del Colegio Santa Cruz; la hermana Isabel Soffá, del Colegio de las canónigas de San Agustín; la hermana Valentina (Izaltina de Lourdes Machado), de la entonces Casa de la Infancia, más tarde llamado Instituto Montessori-Lubienska; la hermana Arlete, del Colegio Sagrado Corazón de María y, de 1964 a 1966, la profesora Marília Palhares, del Colegio Teresiano de Río de Janeiro.

enfoque faureano.<sup>20</sup> En 1959, la hermana María Ana diseñó en el Colegio Sion, un curso con reconocimiento oficial para el perfeccionamiento de educadores en el método Montessori-Lubienska, del cual fueron alumnas la hermana Valentina (Izaltina de Lourdes Machado) y la profesora Edith Menezes de Azevedo. La hermana Valentina, en 1960, emprendió una renovación pedagógica, de acuerdo con Montessori-Lubienska-Faure, en la Casa de la Infancia del Niño Jesús, que dirigía en São Paulo, siendo ésta la primera experiencia del género con niños pobres. La profesora Edith comenzó a aplicar la propuesta de Faure en su escuela el Externado Hermana Catarina, en São Paulo, a partir de 1961. A mediados de los años 60, el Colegio Teresiano de Río de Janeiro, fundado en 1956 como colegio de aplicación de PUC/RJ, también introdujo la innovación.

Las visitas anuales del padre Faure a Brasil, hasta finales de los años 70, costeadas por la AEC y por algunos colegios particulares de São Paulo y de Río, estaban encaminadas a dirigir semanas pedagógicas con el fin de capacitar educadores para la aplicación del proyecto de “clases experimentales”. Tales cursos fueron diseñados desde sus inicios para aquellos colegios que comenzaban la implantación del proyecto faureano en São Paulo, sin embargo tuvieron la asistencia de hasta 300 educadores de Educación Infantil y Enseñanza Básica procedentes de nueve estados de Brasil. En agosto de 1963, Faure llevó a cabo un curso en el Instituto de Educación Caetano de Campos, en São Paulo, para 170 profesores de la red pública, invitado por la Secretaria de Educación de ese Estado.

Los cursos de Faure eran eminentemente prácticos, sin embargo, según los reclamos de algunos entrevistados, no trataban cuestiones psicológicas del aprendizaje y, de manera general, tampoco existían textos de apoyo para los participantes, quienes se veían obligados a aprender observando su actuación o la de otros profesores con los niños.

---

20. Sin embargo, ya en los años 20, existían escuelas Montessori en Brasil. Entre 1925 y 1930, la profesora Joana Scalco reivindicaba la creación de las “clases experimentales” para la aplicación del método Montessori. En 1950, se fundó la Asociación Montessori de Brasil (Antunes, 1985; Goulart, 1994; Kishimoto, 1988).

Además de los cursos, Faure realizaba una visita de apoyo a los colegios que introducían su propuesta y, desde París, mantenía intensa correspondencia con sus dirigentes, animándolos, respondiendo a sus consultas y proveyéndolos con cursos para educadores en el CFP. En 1975 y 1976, Faure incluso participó, en São Paulo, en dos congresos nacionales de educación Montessori.<sup>21</sup> En cuanto a esto, los educadores intercambiaban entre ellos sus propias experiencias.<sup>22</sup>

Algunas escuelas tuvieron dificultades con la implantación del proyecto faureano, como lo fue el Externado Hermana Catarina, en São Paulo, donde, en cierto momento, los padres de casi 100 alumnos, en desacuerdo por la innovación pedagógica, retiraron a sus hijos. Entre las dificultades de la experiencia encontramos: los profesores se mostraban inseguros al aplicar la propuesta a la realidad brasileña porque los cursos eran rápidos e insuficientes; era necesario mejorar la remuneración del cuerpo docente; se provocaba una elite del alumnado debido a los altos costos de la implantación.

Los entrevistados recordaron el gran interés que iban despertando las sesiones pedagógicas del padre Faure, así como las primeras experiencias pedagógicas personalizadas, en los medios educativos privados y público, porque, según la profesora Marília Palhares, del Colegio Teresiano, de Río de Janeiro,

*“Fue algo que entusiasmó mucho a todos y que se impuso, realmente, como una muy buena metodología y con resultados muy eficientes. Y obteníamos gran recompensa con los resultados del desempeño que tenían nuestros alumnos al salir de aquí rumbo a las universidades”.*

---

21. Faure presentó una alocución en la clausura del II Congreso (1980h).

22. Avelar (1978: 79) y Neyret (1994: 328-332) mencionan la contribución de Faure en Brasil cuando tratan sobre la implantación del método Lubienska. Lafrance (1963) registra la experiencia de tres años en el Colegio Santa Cruz, y el Gimnasio Nuestra Señora de Morumbi narra su proyecto (véase Bibliografía: O HISTÓRICO...).

Una vez que fue introducido en diversos colegios particulares de la región centro-sur de Brasil<sup>23</sup> en 1959 y en los años 60, a partir de 1993 el proyecto faureano se encuentra en una nueva fase de implantación en 24 colegios, todos católicos, de 15 ciudades de la región centro y sudeste.<sup>24</sup> Estos colegios llevaron a cabo una verificación colectiva de su implantación en el forum sobre educación personalizada, que congregó aproximadamente a 350 educadores, del 31 de octubre al 2 de noviembre de 1996, en Vila Kostka, Indaiatuba (SP).

### 2.3 En España: un movimiento de renovación pedagógica

Algunos miembros de la Institución Teresiana en España estudiaron la propuesta de Faure en las prácticas de CFP en París, en algunos de sus cursos en Francia y al visitar otras aplicaciones en Europa. A su regreso a España, tales educadoras renovaron, según ese enfoque, al Instituto Veritas, que manejaban en Madrid, transfiriéndolo a finales de los 60, a Somosaguas, en las afueras de la ciudad, en un proyecto arquitectónico especialmente construido de acuerdo a las exigencias personalizantes.<sup>25</sup> Se convirtió en una experiencia

---

23. Faure narra, de modo especial, la aplicación del enfoque personalizador en el Colegio Nuestra Señora de Morumbi en São Paulo, (1969b: 136-144), y en el Colegio Teresiano, en Río de Janeiro (1969c: 149-154). Sobre este último véase también: UMA experiência (...) (1976).

24. Esos colegios son: En *Araçatuba* (SP): Colegio Nossa Senhora Aparecida; *Bauru* (SP): Colegio S. José y Escuela S. Francisco de Assis; *Belo Horizonte* (MG): Colegios Loyola y Regina Pacis; *Birigui* (SP): Colegio Sagrado Coração de Jesus; *Brasília* (DF): Colegios Carmen Sallés, Cor Jesu y María Inmaculada; *Espírito Santo de Pinhal* (SP): Colegio Divino Espírito Santo; *Itumbiara* (GO): Colegio Dicoesano; *Juiz de Fora* (MG): Colegio de los Jesuitas; *Machado* (MG): Colegio Imaculada Conceição; *Marília* (SP): Colegio Sagrado Coração de Jesús; *Mocóca* (SP): Colegio Imaculada Conceição; *Nova Friburgo* (RJ): Colegio Anchieta; *Passos* (MG): Colegio Imaculada Conceição; *Rio de Janeiro* (RJ): Colegios María Imaculada y Santo Ignacio; *São Paulo* (SP): Colegios María Imaculada, Nossa Senhora do Rasário, Sagrado Coração de Jesús, São Francisco Xavier y São Luís. El Colegio Anchieta, de Nova Friburgo, en 1998, llegó con la educación personalizada hasta el 8º grado.

Véase: "Fachada antiga e alma nova" en: *Nova Escola*, São Paulo, Fundação Víctor Civita, n. 83, 1995, pp. 38 y 39.

25. Gutiérrez Ruíz (1970) registra la innovación pedagógica del Instituto Veritas. Sánchez (1996) muestra la actualización de esa propuesta en esta década.

piloto, porque más tarde acudieron a Somosaguas educadores del país y del extranjero como observadores de clase y sesiones pedagógicas. Estas con una duración de 12 a 15 días, empezaron a ser promovidas por los miembros de la Institución Teresiana y la Congregación de los hermanos de La Salle en el mismo Instituto Veritas y, posteriormente, en diversos puntos de España, para escuelas privadas y más tarde también para las de la red pública (Mencia, s/f: 7).

La eficacia de los cursos residía en tres factores: 1) no sólo incluían una somera información teórica sino un cambio de mentalidad y actitudes de los educadores; 2) a ellos asistían los equipos completos de los colegios, porque en caso contrario el resultado hubiera sido inocuo; 3) ofrecían un seguimiento a las escuelas que iniciaran la propuesta personalizada.

A partir de la exitosa experiencia del proyecto faureano en el Instituto Veritas y de los cursos que se multiplicaban, nació en España un llamativo movimiento de renovación pedagógica, llamado todavía en ese tiempo “enseñanza individualizada”. El Ministerio de Educación de España empezó a considerar el movimiento con particular interés, quizá mediante los hijos de algunos de sus dignatarios, matriculados en Somosaguas, o por la actuación de la profesora-doctora María Ángeles Galino, miembro de la Institución Teresiana, como directora general de la enseñanza media y primaria del país. El resultado fue que la ley de educación española, publicada en 1970, estableció para todo el país la educación personalizada, copia de ese modelo, y llegó a ser conocida de manera popular como “Ley Somosaguas”.

Sin embargo, la sobrecarga de trabajo y la necesidad de reflexión pedagógica de los líderes del movimiento, la confusión conceptual surgida de la diversidad de equipos que dirigían los cursos, la aplicación mimética que realizaban muchos de los asistentes a cursos, sin la debida adecuación, definieron el debilitamiento y la decadencia de esa renovación pedagógica a fines de los 70.<sup>26</sup>

---

26. Mencia (s/f) narra la organización y funcionamiento de las sesiones de verano y el movimiento educativo que desencadenó en España.

### **3. Consideración teórica sobre el proyecto de Pierre Faure**

Los pocos indicios históricos que proporcionaron los interlocutores, nos muestran la relevancia y la irradiación de la contribución pedagógica de Pierre Faure, y nos motivan a una mayor comprensión de sus conocimientos sobre el aspecto teórico de este proyecto.

#### ***3.1 Génesis del proyecto faureano***

De manera general, los entrevistados entienden que el origen de la propuesta de Faure reside en su pasión por el niño, junto con la convicción y la confianza en la capacidad del niño en su desarrollo. Llegó a dar la impresión de que no veía defecto alguno en el niño, como lo expresa su colaboradora francesa Monique Le Gall: “Siempre puso al niño en un pedestal”.

Posiblemente dicho interés de Faure por el niño surgió durante las prácticas sobre magisterio que llevó a cabo en Líbano, cuando era estudiante jesuita. Mientras tanto, su motivación por la pedagogía tomó su rumbo a partir del encargo que recibió de sus superiores jesuitas, en 1937, al ocuparse de las cuestiones pedagógicas de la Action Populaire, obra social de la Orden en Vanves.

Faure ahondó en su creencia del niño tomando como base su bagaje jesuita, de los estudios constantes de autores, a quienes seleccionaba de manera crítica y cuya influencia confiesa en sus escritos, de las cátedras que daba en el Institut Catholique de París, de las visitas que realizó en La Haya, en el Liceo Dalton y en las escuelas Montessori. Durante los años 40, su entusiasmo lo llevó a verificar su creencia concretizada en los trabajos de Montessori y Lubienska, quienes todavía vivían. Conoció muchos colegios en Francia, en especial los de jesuitas, y percibió cómo el niño carecía de presencia y palabra en la escuela y, por eso, quiso proponer una alternativa a la educación.



Con la creación de la escuela laica, a partir de la reforma de Jules Ferry, la red particular de la enseñanza en Francia trató de apoyarse en las corrientes pedagógicas de acuñación espiritualista, no necesariamente confesional, en las que María Montessori se destacaba. Mientras tanto, el hecho de que las asociaciones Montessori impidieran la incorporación de alguien marcadamente católico, como Faure, fue quizás lo que lo impulsó a emprender un camino pedagógico propio.

La trayectoria de Faure se caracteriza en ese momento, en su forma inicial, por buscar diferentes instrumentos y técnicas para ayudar al desarrollo de la persona del alumno; continuó formando equipos de personas que comulgaran con sus ideas; y más tarde, para probarlas en escuelas y finalmente, para divulgarlas a escala masiva, mediante cursos, revistas y sesiones pedagógicas.

Faure probó sus instituciones pedagógicas, primero en el externado en rue de Madrid, en París, y más tarde en la primera escuela de formación de docentes que abrió en Francia, en 1949, seguida de otras dos. Durante esa fase concentró su atención en los grados iniciales de la Enseñanza Básica, por considerarlo como el fundamento de la formación, la etapa más importante. Esto explica la asociación que muchos hacen del proyecto faureano con ese rango de edad.

### ***3.2 Identidad de la propuesta***

Casi todos los entrevistados sentían dificultad al definir la contribución de Pierre Faure, y preferían referirse a él como un enfoque, un estilo, un espíritu, una dinámica educativa, un proceso, una parte básica, una manera de guiar al alumno.<sup>27</sup> Ninguno de los interlocutores denominaba al proyecto faureano como un método, porque escucharon a Faure decir: “No quiero que se diga ‘método’. Es más bien un ‘enfoque’, enfoque pedagógico y concepción del niño”. La investigadora argentina Margarita Luisa Schweitzer justifica este punto de vista basándose en los Ejercicios Espirituales

---

27. El término *espíritu* se utiliza aquí en el sentido de idea predominante, significación, sentido (Ferreira, 1986).

de Ignacio de Loyola, al cual ella tampoco ve como un método, sino como

*“una manera que te ofrece mucha libertad para que puedas recorrer tu propio camino. Es decir, no creo que el mismo san Ignacio (...) hubiera pensado en señalarnos un camino rígido [en los Ejercicios], lo que significaría un método, del cual no podríamos alejarnos. Por el contrario, tenemos toda libertad para movernos. Por lo tanto, creo que sólo al pensar que él [Faure] parte de los Ejercicios elimina ya de por sí la rigidez que implica la palabra ‘método’”.*

Continuando con su argumento, la investigadora considera el proyecto de Faure como un organismo vivo, en el que varios componentes, como metas, técnicas, procedimientos, recursos, etcétera, van acomodándose como un “rompecabezas”, de acuerdo con las circunstancias. Por lo tanto, concluye:

*“La propuesta del padre Faure no es un método escrito, sino una oferta de técnicas y procedimientos que cada quien modelará en una organización (...) conforme lo considere necesario”.*

El jesuita colombiano Álvaro Vélez Escobar, colaborador de Faure, recurría a una imagen para reforzar la idea misma de que el proyecto faureano no es un método:

*“Sin lentes, yo no puedo leer, porque soy miope. Pero con estos lentes, lo puedo hacer. La [educación] personalizada es como los lentes, una forma de enfocar, concebir, ver, abordar el proceso personalizado”.*

La dificultad de conceptuar la propuesta de Faure al parecer prueba su reticencia a atender la solicitud de los alumnos y asistentes a sus cursos de plasmar en papel los principios y prácticas pedagógicas que transmitía, porque temía la cristalización de la propuesta y el mimetismo de los educadores, así lo afirma su alumna y colaboradora, la hermana Isabel Sofía:

*“El no escribía nada porque según me dijo: el día en que usted escribe un libro sobre una metodología, dando la receta del material, etc., usted mata (...). No puede [escribirse] porque siempre evoluciona”.*

Esta posición de Faure, explican algunos, es resultado de su sencillez, renuncia y, sobre todo, su honestidad intelectual, ya que al haberse inspirado en las ideas y técnicas de diversos autores, no admitía que se le considerara un innovador. Siempre demostró ser un investigador entusiasmado por adaptar la educación a las innovaciones científicas y a las necesidades de la persona y de la sociedad. Mencionan que siempre que dictaba una nueva sesión, llevaba consigo un elemento original, fruto de sus estudios. La profesora Marília Palhares decía:

*“Escuché al padre Faure decir que él no había venido a traer [ninguna novedad], que él no tenía una creación hecha por él mismo, que lo que él hacía era la difusión de una metodología que había visto surgir”.*

Ese procedimiento de Faure llevó a los entrevistados, de manera general, a percibir dos puntos fundamentales: 1) el que predomina en la propuesta personalizante es la postura del educador y del alumno y no así, aunque necesarios, las técnicas y materiales didácticos; 2) la propuesta no sólo es susceptible, sino que necesita flexibilidad, maleabilidad, adaptabilidad y enriquecimiento, lo que para ellos comprueba su validez.

Ante las dificultades anteriores, al resaltar los diferentes rasgos del proyecto faureano, los entrevistados afirman que éste tiene como finalidad, básicamente, el proceso personalizado de los alumnos. La directora Nicole Chardon, de Caën, decía:

*“Es una auténtica pedagogía antropológica que se basa, exclusivamente en la realidad del Hombre y de la persona (...). Es una pedagogía del llamado interior (...). Por lo tanto, no está ligada a una técnica, sino más bien a una filosofía, que es un modo de ver*

*a la persona y de pensar que el camino de la persona sólo puede ser aquel que ella toma en sus propias manos”.*

La educación personalizada intenta ayudar a que los alumnos se perciban como personas, descubran su potencialidad, desarrollen autonomía y responsabilidad por su proceso formativo, lo fortalezcan y lo pongan al servicio de los demás.

Para los alumnos, la autonomía es un rasgo dominante del estilo personalizado: “es tener una educación para ser él mismo”; “la persona se forja a sí misma a través del método”. Un alumno del Colegio San Bartolomé “La Merced”, en Bogotá, definía el estilo personalizado de la siguiente manera:

*“Es pensar por sí mismo, ser uno mismo en lo que se quiere (...). No depender de una calificación, sino del aprendizaje, depender sólo de eso, de aprender, de interiorizar lo que cada quien aprende”.*

### ***3.3 Principales fuentes inspiradoras***

En general, los entrevistados no proporcionan nueva información sobre los autores y las corrientes pedagógicas que inspiraron a Pierre Faure, explicitados por él con claridad y reiteradamente en sus escritos y conferencias. Juzgamos más oportuno seleccionar de las entrevistas los datos relativos a las influencias jesuita y Montessori, como veremos a continuación, una vez que éstas no son muy claras para algunos educadores e investigadores.

#### *—La espiritualidad y la pedagogía jesuitas*

Muchos de los entrevistados, jesuitas y laicos, reconocen en el proyecto de Faure, la influencia de los Ejercicios Espirituales y la pedagogía jesuita, aunque él la haya mencionado pocas veces en sus escritos y conferencias. La investigadora Nieves Pereira, colaboradora de Faure, recuerda sus referencias al respecto:

*“Estando él en Murcia (...) la prensa le preguntó de dónde había surgido su original idea de trabajar de esa manera (...). Dijo que se basaba en los Ejercicios Espirituales de san Ignacio. Creo que tengo una anotación parecida, al margen, y él respondía que la metodología de los Ejercicios de san Ignacio era la de acompañar al ejercitante a encontrar por él mismo, la verdad”.*

Aunque Faure haya mencionado en pocas ocasiones la influencia que recibió de la importante obra del jesuita François Charmot, un investigador de la Orden relataba que Faure, al final de su vida, le había dicho confidencialmente: “¡Ah! ¡No es necesario que se ocupe de lo que publiqué! ¡Ocupe-se del libro del padre Charmot!”.<sup>28</sup>

El director mexicano Rafael Paz al explicar la reticencia de Faure a evidenciar la influencia jesuita decía:

*“El quería que se descubriera el mensaje de san Ignacio, pero no de una manera explícita, como un intento de universalizar más el proceso de personalización y no hacerlo propio de una congregación religiosa. Por eso, a la hora del café de la mañana, sólo nosotros dos, le pregunté porque era una inquietud mía: ¿Es san Ignacio? Y él dijo: ¡Ah! Hay que tener cuidado, para que eso pertenezca al campo universal de la educación y no sólo de la Compañía de Jesús”.*

A su vez, la directora francesa Marie France Lena recordaba que

*“El padre Faure decía frecuentemente que un secreto de su preocupación educativa se relacionaba con lo que había descubierto en san Ignacio, en la pedagogía de los jesuitas, en la emulación, en la organización de los grupos pequeños y en toda la historia de los colegios jesuitas”.*

---

28. Véase Bibliografía: Charmot, 1951.

–Faure, Montessori y Lubienska: relación y mejoras

Debido a la insistencia de los educadores brasileños sobre la idea de Faure en relación con Montessori y Lubienska, volvimos a hacer la misma pregunta a muchos de los entrevistados a lo largo de la investigación.

La inspiración espiritualista, la competencia científica y el material didáctico adecuado al parecer fueron las principales riquezas que Pierre Faure encontró en Montessori. Ella se apoyaba en una filosofía humanista, de corte espiritualista, que él encontraría más desarrollada en Lubienska de Lenval.

La investigadora Gersolina Antonia de Avelar Lamy decía:

*“Faure nos decía que el trabajo de Lubienska sobre el método Montessori era muy importante, que sus libros deberían conocerse, su obra debería conocerse (...); él tenía una gran admiración por su trabajo, en especial el de la educación bíblica (...). Pienso que Pierre Faure sintió mayor atracción por el trabajo de Lubienska porque ella le dio un nuevo matiz, un nuevo lenguaje al trabajo de Montessori (...) un lenguaje, una interpretación más católica”.*

El material y los momentos didácticos de Montessori le parecían a Faure bastante ricos, científicos y originales, pero con sus reservas: era un material excesivo, al parecer muy rígido, dejaba solo al alumno por mucho tiempo, carecía de una mayor explicitación de la dimensión comunitaria. Faure, apoyado en la herencia jesuita y en la colaboración de Lubienska, persistía en la búsqueda y creación de instrumentos y técnicas más personalizantes para el salón de clase. Por eso acrecentó la dimensión espiritual al pensamiento Montessori, lo simplificó, lo enriqueció y lo popularizó. Faure adaptó ese material a los grados siguientes del Pre-escolar, procurando dejar al alumno manipular esos apoyos y descubrir su sentido, dispensando al profesor de mencionarlo. La profesora del curso de magisterio en París, Lucienne Perruchon, menciona con detalle una de las adaptaciones que Faure realizó:

*“Con Lubienska, él trabajó cierto tipo de materiales (...). Por ejemplo, en matemáticas los niños trabajaban con el padre Faure y Lubienska algún material de madera, que podía llevarlos de hecho a nociones de geometría, mientras que Montessori podría trabajar con perlas. También hay ciertos símbolos gramaticales que han evolucionado”.*

Faure procuró abaratar el material de Montessori para hacerlo accesible a un mayor número de personas. El profesor Rafael Paz explicaba:

*“los materiales y los costos didácticos de Montessori se volvían cada vez más caros y sofisticados. Esto es algo que se combate profundamente en la educación personalizada porque hay mucho material en preescolar que puede ser elaborado por los profesores, por los padres, etcétera, con el fin de hacerlos menos costosos”.*

¿Sería ese material al que se refería la hermana Isabel Sofía, la única en calificar en repetidas ocasiones, el material didáctico presentado por Faure como algo altamente sofisticado y caro? Ella decía:

*“Todo lo que [Faure] pedía era una barbaridad (...), algo absolutamente irreal en nuestra realidad”; “todo consistía en pedacitos de cartulina, chinches, dictados mudos (...); los cuadros de las declinaciones se hacían en cartulinas plastificadas, con pedacitos de plásticos escritos con tinta china. El final de la declinación escrito con un color diferente”.*

No obstante, la hermana Valentina expresaba la experiencia diferente de haberlo obtenido de material de desecho, “confeccionado con la Escuela de Artes [de São Paulo], porque no había material Montessori”. La hermana Ana María Meireles de Morais, del Externado N.S. de Morumbi, recordaba: “[Faure] da las directrices, pero si la persona hace alguna modificación con toda seguridad para él está bien”.

Con el fin de evitar que el alumno permanezca solo o perdido en su proceso de aprendizaje, Faure incorporó al material Montessori nuevos elementos inspirados en el Plan Dalton: *programación, plan de trabajo, indicaciones escritas de trabajo, cuadro de actividades*. Para resaltar la dimensión comunitaria, Faure institucionalizó el *intercambio*. En síntesis consolidó filosófica y teológicamente el legado Montessori.

Sin embargo, varios de los brasileños entrevistados, confesaban que no percibían las diferencias entre Faure y Montessori, ni la necesidad de definir las. Algunas escuelas brasileñas decían que aplicaban el método Montessori-Lubienska-Faure. La pionera Celma Pinho Perry explicaba:

*“Yo diría que en Brasil, todo trabajo a partir de 1956 (...), todas las experiencias que existían fueron [inspiradas en] de Faure. Y todas ellas se basaban en Montessori y todas tenían un acento Lubienska, debido a la experiencia en el Colegio Sion”.*

Pilar Fernández Canedo, en ese tiempo directora del centro de formación de docentes en París, procurando dirimir las dudas que tenían muchos educadores, ya sea en cuanto a la fidelidad de Faure a Montessori, o en cuanto a su originalidad en relación con ella, opinaba:

*“Si se toma hoy al pie de la letra a María Montessori, es evidente que el padre Faure es un traidor, porque aplicó los principios de María Montessori en la Enseñanza Básica y en la Enseñanza Media. Dice: si esto es posible en la enseñanza preescolar, entonces también es posible en la Básica. Entonces, voy a crearlo. Por lo tanto, Pierre Faure encontró en María Montessori una dinámica para desarrollar y enriquecer la intuición pedagógica que ésta representaba”.*

En lo que se refiere a Lubienska, el procedimiento de Faure se alejó de su rigidez e inflexibilidad. Según Gersolina Antonia de Avelar Lamy,



*“El padre Faure trabajaba con mucho cariño, era muy atento con los niños. En el salón siempre presentaba una clase práctica para los alumnos, y su trato para con el niño era inflexible, de igual manera como la gente puede percibirlo en los escritos de Lubienska”.*

### **3.4 Proyecto faureano: Cuestionamientos y límites**

Su vinculación en ciertas ocasiones con el enfoque individualista, y otras con la concepción rogeriana, o las diversas propuestas de currículo, lleva a algún tipo de confusión conceptual del proyecto faureano. Los entrevistados señalan lagunas de la propuesta, principalmente en cuanto a la precisión antropológica, a las bases epistemológica y ética y a la formación de la conciencia y de la práctica social de los alumnos.

Principalmente los investigadores sentían la necesidad de una mayor precisión de la antropología filosófica en el proyecto faureano, ya que la estructura aristotélico-tomista que ellos percibían es insuficiente para el momento actual.

Aunque haya destacado la importancia de la teoría de Piaget en la autogénesis de su proyecto, Faure no profundiza cuestiones importantes para la enseñanza y el aprendizaje, como son el origen, proceso y finalidad del conocimiento. La hermana Isabel Sofía recordaba cuestionamientos que Joel Martins y Teresinha Fram hacían sobre la necesidad de bases psicológicas del proyecto faureano. A este respecto, el investigador colombiano Carlos Darío Orozco decía:

*“La filosofía de la educación personalizada tiende a ser reproductivista en la medida en que continúa demasiado anclada a los principios desmedidamente metafísicos y, por otro lado, no se introdujo sensiblemente en el estudio del conocimiento del constructivismo cognitivo”.*

En cuanto a la formación ética, Faure trata somera y rápidamente el comportamiento del alumno en el salón de clase, su relación con sus compañeros y el material escolar. La

bibliografía sobre el proyecto faureano carece de estudios sobre principios, criterios, valores y actitudes éticas que estimulen a los profesores y alumnos y los orienten hacia un compromiso social y político.

El investigador mexicano Alberto Minakata insistía en que la reflexión sobre la pedagogía personalizada actual se concentró demasiado en los métodos y en las técnicas de enseñanza y aprendizaje, descuidando la formación social de producción de conocimiento, de tal manera que el trabajo

*“no trasciende al elemento crítico del contexto, en el que el niño va comprendiendo o analizando y trabajando, y va preparando herramientas de pensamiento y de intervención de la realidad, que lo preparen para otros contextos”.*

Faure no trata propiamente la dimensión social, como percepción estructural de la sociedad, sino apenas su dimensión comunitaria, aquella del respeto por los demás y la ayuda recíproca. ¿La situación de la Francia de la posguerra habría influenciado a Faure a tratar primero de reforzar la armonía que denunciar los conflictos?

Faure, en sus escritos y conferencias, explica en repetidas ocasiones como, en su propuesta, la dimensión comunitaria es indisociable de la dimensión personalizante. No obstante, los entrevistados, en general, se refieren a las dos dimensiones como coexistentes, pero no integradas.

Es conveniente, para el objetivo que perseguimos con el presente trabajo, enunciar algunos pensamientos sobre la disociación y articulación de las dimensiones personalizante y comunitaria. Para la colaboradora francesa, la hermana Floscel Lamariée, de Caën, el alumno se construye primeramente solo, compartiendo, después, las riquezas adquiridas:

*“En sus inicios se denominaba trabajo individual y cambiaron [el término] porque no se le comprendía. Sin embargo (...) se adoptó el término ‘trabajo individual’ porque cada quien comenzaba a trabajar para sí mismo, antes de participar o entrar en comunicación con los demás”.*

El profesor Jean-Marie Lecotenable, también de Caën, tratando de lograr el equilibrio, decía:

*“Yo no puedo construirme por mí mismo, necesito de los demás. Eso es fundamental. Y sólo puedo ser útil para los demás –y al revés– si yo me construyo. Es cierto que uno puede caer en una pedagogía en la que tendríamos la dependencia del desarrollo de la persona en relación con el grupo, lo que en mi opinión sería insuficiente. Es el equilibrio: me desarrollo en el grupo y el grupo me desarrolla”.*

De igual manera, el profesor Rafael Paz entendía que la construcción del sujeto se da en la relación:

*“Pero el niño no puede solo, ni debe dejársele solo; el niño necesita del adulto o de los demás agentes que lo ayudan a construirse (...). Es profundamente individual en el sentido de que no existe otro ser igual. Sin embargo esta individualidad sólo es tal en la medida de su dimensión social. Yo me construyo en mi relación con los demás”.*

Varios pioneros recordaban que, al principio, a la propuesta de Faure se la conocía como “trabajo individual”, y molesto, él añadió el término “comunitario” a la expresión “educación personalizada” para eximirla del peso del individualismo. Su libro *Enseñanza personalizada y comunitaria* fue escrito con esa intención.

En algunas escuelas la coexistencia de clases de estilo personalizado y otras del estilo tradicional representó una dificultad. La hermana Isabel Sofía decía:

*“Lo que presentó dificultades con toda seguridad fue la existencia de dos metodologías en el mismo colegio. Esto ocasionó muchas comparaciones (...); los profesores, los padres y las mismas alumnas comparaban”.*

La forma en que se implantó el proyecto faureano, en ciertos lugares, se sintió como una imposición, ya que no consideraba

el funcionamiento o el ambiente escolar, continuó diciendo la misma educadora:

*“Fue una temeridad que un padre francés viniera e impusiera su metodología en Brasil, sin conocer la realidad (...). Presentar las lecciones de Historia en la manera como el padre Faure quería, dar las clases de Geografía como (...) él creía”.*

La escuela, en su conjunto, siempre tiende a regresar al estilo pedagógico tradicional, en el cual se formaron los directores y educadores. La permanencia, durante años seguidos, del profesor en el mismo grado, con la misma disciplina, fácilmente le quita el entusiasmo y lo lleva a la costumbre, por falta de desafíos. El Colegio San Ignacio, en Medellín, por ejemplo, se esfuerza actualmente por recuperar métodos, técnicas y procedimientos personalizantes que fueron desapareciendo por inercia. El peligro de la costumbre puede también darse por la falta de estudio, de búsqueda de nuevos enfoques, técnicas o instrumentos. El coordinador chileno Alejandro Antunes atribuía al prestigio de su colegio, que resultaba en un alto índice de ingreso en los exámenes de universidad, cierto estancamiento en cuanto a las innovaciones pedagógicas. La profesora Marília Palhares atribuyó la caída del proyecto faureano a la carencia de profundización teórica,

*“responsabilidad no sólo el padre Faure sino también de los seguidores de dicha metodología. Es decir, buscar la forma de actualizar y así sucesivamente, el aporte de las investigaciones realizadas en educación, las nuevas tecnologías, etcétera”.*

En los últimos grados de la Enseñanza Básica y en la Enseñanza Media, los alumnos encuentran una amplia gama de profesores, quienes al sucederse en las diferentes materias, no logran conocer y acompañar de manera personalizada a los alumnos. Esto se agrava con el elevado número global de alumnos en la escuela, con el consecuente descuido de aquellos que presentan problemas de madurez, atención y concentración.

La dificultad presente en la aplicación de la propuesta es la falta de textos de Pierre Faure sobre su proyecto pedagógico, situación que forzaba a los educadores a depender en gran medida de la observación de su práctica. Entendemos que tal postura dificultó la diseminación, el estudio e investigación profunda de su propuesta y generó cierto mimetismo entre los profesores quienes se asieron a las técnicas, pero no lograron captar el enfoque pedagógico subyacente. El material de esos cursos, que logramos reunir, fue publicado por sus organizadores o en consecuencia se trata de notas personales de algún asistente a los cursos.<sup>29</sup>

Otro de los problemas presentes en muchos lugares es la exigencia del gobierno en cuanto a los programas o a las pruebas oficiales que éste aplica, así como los exámenes de ingreso en las universidades, ya que sobrecargan la trama curricular y entorpecen el ritmo y tranquilidad del proceso pedagógico.

Los entrevistados señalaron otra dificultad en la implantación del proyecto faureano: los costos que implica adecuar el espacio específico para las disciplinas en cada salón de clase en la Enseñanza Básica, y las salas-ambiente por disciplina en las clases posteriores; la pequeña biblioteca de cada clase, los armarios para el material de los alumnos, además de las horas clase para reuniones, atención a los padres y formación permanente.

En algunas escuelas se impusieron modificaciones estructurales que algunos creían incoherencias más que adaptaciones a la propuesta faureana. Fue así como el Instituto Veritas, en Somosaguas, Madrid, y para romper con su elitismo y socializarse, estableció un convenio con el Estado, lo que repercutió en el aumento del número de alumnos, en la selección y formación de profesores, etcétera.

---

29. Véase bibliografía: *Semanas Pedagógicas de 1955 y 1956*, con los trabajos de Faure en sus primeras visitas a Brasil; el curso impartido en Bogotá: *Conferencias del padre Pierre Faure en las jornadas de 1973*; y las memoria, textos mimeografiados de los cursos impartidos en Guadalajara, de 1975 a 1984, y en San Salvador, de 1976 a 1978.

### 3.5 Novedad de la contribución

Vera Candau, investigadora brasileña, comprendía que, cuando el Concilio Vaticano II abrió el camino del diálogo con la modernidad, Faure, entre otros, procedió de la misma manera con la educación:

*“¿Entonces, cuál es la expresión de la modernidad en el área de la educación? Es la Escuela Nueva. Esta era vista, hasta ese momento, con desconfianza por la Iglesia. El padre Faure se da a la tarea de dialogar con éxito con la Escuela Nueva, a incorporar sus elementos (...). Dialoga con la Escuela Nueva, cosa que el grupo de la Iglesia no hace (...); es un intento por ver positivamente las contribuciones de la Escuela Nueva desde la tradición católica”.*

Por esto, para Candau era importante discutir hasta qué punto Faure es una versión católica de la Escuela Nueva, con bases personalistas: “Pienso que él dialogó mucho más con Montessori, Lubienska, y el Plan Dalton”.

Dos investigadores franceses opinaban, en el estudio de varios pedagogos, que Faure siempre tuvo una intención precisa: la personalización. De esa manera él podía seleccionar sus contribuciones, articularlas en una organización, en un proceso pedagógico característico y llevarlas a la práctica. El investigador mexicano Miguel Bazdresch decía:

*“Probablemente, ahí radica una de las aportaciones más claras, más lúcidas (...): enfatizar que la educación es una tarea intencional, y no una tarea técnica”.*

Al restituir a la técnica un fundamento filosófico y ajustándose a su opción de acuñación espiritual y personalista, Faure logró mantener unidos los polos de los instrumentos y de los principios, ayudando así a neutralizar el “didacticismo”: la exacerbación tecnológica a la cual la pedagogía también, en ocasiones, se ha sometido en la actualidad.

Otro elemento novedoso es la insistencia de Faure en que el niño se desarrolle dentro de su lógica, de su ritmo,

mediante las experiencias que realiza. La primacía de la actividad del niño sobre su pensamiento, según la inspiración de Piaget, es la mediación para que el niño crezca. Es así, como se valoriza el estudio del niño con su trabajo, programado y controlado por él mismo. Los entrevistados recuerdan lo que decía Faure en sus cursos:

*“Los niños vienen a trabajar, no a oír hablar a los profesores”. Y además: “La clase no es un lugar para jugar (...), sino un lugar de trabajo, y el niño debe aprender a trabajar con alegría, con satisfacción”. Por eso, concluía, “¡nada de tiempos muertos! El niño necesita que ustedes lo hagan pensar, descubrir (...), el alumno que trabaja es el alumno que debe ser respetado. Si usted [profesor] no tiene nada que hacer, tome un libro, pero no interrumpa el trabajo del alumno”.*

El enfoque faureano implica un cambio en la comprensión del papel del alumno, del profesor, de la relación entre ambos, de la enseñanza y del aprendizaje. Se rompe el principio de la enseñanza tradicional: “todos [haciendo] lo mismo, y al mismo tiempo” y con esto, enfatizaba Vélez Escobar, la cuestión preliminar del profesor, al elaborar la *programación*, pasa de: “¿qué es lo que vale la pena que enseñe?”, para: “¿qué vale la pena que [los alumnos] aprendan” Diferente en su sentido etimológico, la enseñanza llega a ser considerada

*“en el sentido de mostrar, de dar a conocer, para que el otro conozca (...). Yo, como profesor, soy quien invita a una fiesta del conocimiento. Te enseñaré y, a partir de lo que te muestre, vamos a construir”* (Profesora María Patricia Gómez, Colegio San Bartolomé “La Merced”, Bogotá).

Además, Faure integra cada noción estudiada en el conjunto de la disciplina: Matemáticas, Historia, Literatura, etc. Organiza el trabajo del niño en una progresión: horizontal y vertical, de lo concreto a lo abstracto, de lo conocido a lo

desconocido, de lo fácil a lo difícil. Sugiere un enfoque interdisciplinario de los contenidos.

Entre los instrumentos de trabajo personalizado que encontró, Faure introdujo la reflexión, mediante la cual los alumnos realizan la *síntesis personal* sobre sus trabajos y la previsión del siguiente día. Valorizó el silencio y la interiorización, marcas del “examen de conciencia” de Ignacio de Loyola y de la *lección de silencio* de Montessori. Además innovó con elementos comunitarios en el aprendizaje, como la consulta del alumno con sus compañeros, el trabajo en grupo y sobre todo, el *intercambio* del aprendizaje con los colegas. Estaba convencido de que nadie se personaliza solo, sino que necesita la presencia y el apoyo de los demás, el intercambio y la confrontación con ellos. “Cuando alguien dice ‘personalización’, afirmaba Monique Le Gall, “dice relación constante con el otro y el grupo”.

Se percibe que Faure presenta una propuesta no tan solo intelectual, de simple búsqueda de conocimientos, sino integral, que trabaja todas las dimensiones del ser humano: afectiva, física, relacional y de percepción del mundo. Otro de los méritos de Faure también fue favorecer en gran medida el surgimiento de escuelas para discapacitados. Mediante el enfoque personalizante innovó, además, la formación estable de los docentes cuando se dio, en Francia, la exigencia legal para la formación del magisterio en 1971, con la creación de los Instituts Universitaires de Formation de Maîtres (IUFM). El jesuita francés Jean Sainclair, colaborador de Faure, afirmaba:

*“En la Enseñanza Básica tuvo una influencia, en cierto momento, sobre todas las escuelas de formación en Francia, en la enseñanza privada (...). Llegó en una época en que no había ninguna escuela de formación de profesores de primaria para la enseñanza privada en Francia”.*

#### **4. Realización del proyecto de Pierre Faure**

Los entrevistados manifestaron que su comprensión del proyecto de Faure corresponde con lo que él mismo expresó



en sus escritos y conferencias. Los interlocutores reconocen su valor, el cual, a través de sus evaluaciones, demuestran interés en enriquecerlo. Una vez reunida esta información, a continuación veremos el proyecto en acción, con sus elementos de fuerza y obstáculos.

#### **4.1 Principales contribuciones**

De entre las muchas contribuciones del proyecto faureano, señaladas en las entrevistas, seleccionamos seis que aparecen reiteradamente y tienen gran relevancia en el proceso educativo. Se refieren, básicamente, a la consideración de la persona, la atención al alumno, al proceso de enseñanza y aprendizaje, a las relaciones entre los segmentos y al ambiente escolar, la normalización y la formación integral.

##### *–Desarrollo integral de la persona*

Profesores y orientadores percibían que la educación personalizada mejora el aprendizaje y la formación personal de los alumnos, desarrollando en ellos la autonomía, la libertad, la responsabilidad. Los entrevistados observaron que los alumnos llegan a los últimos grados de la Enseñanza Básica, siendo más críticos, creativos, organizados, con iniciativa, más saludables psíquicamente, más seguros de sí mismos, expresándose con claridad y con vocabulario abundante. Los alumnos dejaban entrever el método de estudio y les gustaba el trabajo escolar, en especial la investigación. La profesora Marília Palhares recordaba que

*“de manera rápida los niños adquirirían un ritmo superior al esperado, y al ritmo anterior e incluso a metodologías previas. Porque, en la medida en que se hacían autónomos, caminaban por sí mismos, más allá de lo que la gente tenía planeado”.*

Las reacciones de muchos padres de alumnos, quienes al principio eran de aprehensión y resistencia al nuevo enfoque pedagógico, cambiaron a expresar su agrado frente a los resultados verificados en casa: autonomía, seguridad,

organización, responsabilidad, tranquilidad. Las directoras mexicanas, la hermana María Luisa Gonzaga (de León) y Roci Carrillo Monraz (de Guadalajara) contaban que

*“los niños se convierten en levadura de buenos hábitos en el hogar, y crece la confianza en sí mismos”; “son increíbles agentes de cambio. Los niños, en cualquier cosa que queremos hacer, dentro y fuera de la escuela, es nuestro mejor agente, nuestro mejor informante”.*

Son diversos los instrumentos de trabajo de la enseñanza personalizada que contribuyen a desarrollar en el alumno la conciencia crítica. Al elaborar su propio *plan de trabajo*, al realizar, constantemente, la *evaluación* personal y de grupo, al cuestionar el conocimiento que se presenta en el *intercambio*, etcétera, “se enseña” al alumno, señalaba el director comunitario y jesuita colombiano Aurelio García, “a discrepar, opinar, hablar, a no estar de acuerdo”.

Los alumnos señalaban como elemento significativo en la educación personalizada, la consideración de cada quien, incluso los pequeños, en su individualidad, como persona, y por lo tanto la preocupación de formarlo para ser él mismo, para hacerlo crecer. Un alumno colombiano decía:

*“Creo con certeza (...) que en la [educación] personalizada la persona descubre muchas cualidades que tenía enterradas, o que nunca había percibido que poseía. También ayuda mucho a la persona a mejorar. Todos los días, en la [educación] personalizada, la persona ve que mejora”.*

La directora Monique Le Gall constataba en sus alumnos:

*“Cuando tienen confianza en sí mismos y a su vez la confianza de los adultos, cuando ven la tenacidad que demuestran los adultos en ayudarlos, involucrarlos, hacerlos progresar, ellos adquieren más fuerza porque están convencidos de que su riqueza está en ellos”.*

–Atención privilegiada al alumno

La educación personalizada proporciona a los alumnos, padres y educadores la conciencia del ser humano, diferente en su capacidad, ritmo y grado de desarrollo y abierto a muchas posibilidades para convertirse en un ser independiente, a tomar conciencia de su humanidad y actuar de modo congruente. De esto surge una nueva actitud del educador, más centrada en el alumno que en los programas, preocupado con su formación integral, no sólo académica sino también afectiva, emocional, social.

El núcleo o llave de la educación personalizada es el conocimiento y el acompañamiento directo de cada alumno, punto en el que Faure insiste, y que evoca el concepto de “cura personalis” de la tradición ignaciana para inspirar el papel del tutor, del guía, del orientador, del acompañante.

Las escuelas personalizadoras utilizan diversos procedimientos en el acompañamiento de los alumnos. Por lo común, para cada grupo de alumnos, la escuela asigna un profesor como tutor o director del grupo, para conocerlos y seguirlos más estrechamente, así como para estar en contacto y atender a sus padres. Cada semana, el tutor reúne a los alumnos en el *grupo de animación* para que refuercen la cohesión entre ellos, manifiesten sentimientos, reflexionen sobre temas de su interés y evalúen el desempeño de su *programación*. En el Instituto Pierre Faure, en Guadalajara, para favorecer la integración de los últimos grados de la Enseñanza Básica, los alumnos eligen al tutor, de entre el cuerpo docente del curso, lo que genera *grupos de animación* mezclados con alumnos de diferentes grados. Los tutores, en reuniones periódicas con los demás profesores y directores de la escuela, reflexionan sobre el desempeño de los alumnos con base en el “curriculum vitae” donde se registran las diversas dimensiones de su vivencia escolar.

Los educadores advertían que la educación personalizada, por el hecho de dar primacía al respeto de las diferencias de ritmo y grado de aprendizaje de los alumnos, posee más elementos para atender a aquellos alumnos con problemas de aprendizaje, de convivencia, desinterés o resistencia a las propuestas de formación integral. En esas situaciones,

decían los alumnos, los profesores demuestran mucha atención, toman la iniciativa del diálogo, procuran identificar las causas, buscan estímulos para superarlas, organizan a los alumnos en grupos de trabajo y los estimulan en los intercambios.

El testimonio de un alumno del Colegio San Ignacio, en Santiago, es expresivo en cuanto al tratamiento dado a los compañeros con resistencia ante las propuestas formativas:

*“En algunos colegios, los que no siguen las instrucciones van para afuera. Sin embargo, en este colegio considero que la visión que se tiene es que la expulsión de la persona le causa más perjuicio. No tendrán cómo ayudarla después. Por lo tanto, la estimulan, con insistencia, pero nunca le exigen nada”.*

#### *—Renovación de la enseñanza y el aprendizaje*

Los alumnos percibían el estilo personalizado como una educación en valores, en especial la libertad, autonomía y responsabilidad, que adquirirían para toda la vida. El papel del profesor, sin embargo, es la marca divisoria más importante entre la enseñanza personalizada y la tradicional. En ésta el verbalismo de aquel que dicta o explica casi a todo el salón, relega al alumno a un papel pasivo, de oyente, copista o memorizador, y no se preocupa de las preguntas que quizá deba formular. Los alumnos de todos los colegios se refieren al método tradicional con mucho desagrado por no ser formativo y desfavorecer la asimilación de los contenidos, “sólo sirve para el examen y de esa manera [el alumno] aprende menos”.

Un número significativo de educadores y alumnos reconocía cómo, mediante los instrumentos de trabajo, en especial la *programación*, el *plan de trabajo* y orientaciones del profesor, el alumno podía organizar su proceso formativo, decidir sobre alternativas de estudio, responsabilizarse al trabajar solo, de acuerdo con su ritmo, investigar con organización, disciplina y profundidad en una variedad de textos, ampliar los conocimientos, sacar conclusiones, interiorizar lo aprendido, expresarse en público. De esta

manera, los alumnos se mostraban más activos, más trabajadores, con más deseos de investigar, más interesados. La profesora Marília Palhares recordaba que los niños

*“adquirían una autonomía que llegaba a ser sorprendente para los propios papás. Los niños de muy corta edad sabían organizarse, organizaban su día, la quincena (...), porque frente a una serie de tareas (...) debían organizarse, organizar el espacio, organizar su material y organizarse también internamente, intelectual y mentalmente, para poder desarrollarse en forma adecuada”.*

Todos los alumnos mostraban aprecio por la enseñanza personalizada y se referían a ella con cierto orgullo, con cierto aire de superioridad, sobre todo cuando algunos compañeros o amigos de otros colegios, sin ese enfoque, los tachaban de “flojos”, por el respeto dado al ritmo del alumno y por la libertad de organización del trabajo personal. Los alumnos confesaban que la enseñanza personalizada implica más trabajo y llegó, en sus inicios, a asustar a muchos acostumbrados a recibir todo listo de los profesores, pero al poco tiempo se acostumbraron a la innovación. Un alumno del Colegio Berchmans, en Cali, comparaba el trabajo personalizado con el de sus amigos que estudiaban en escuelas no personalizadas:

*“Ellos ven que nosotros trabajamos mucho y nos esforzamos más que ellos. Porque para ellos con sólo responder una lección de 20 ejercicios y hacer ejercicios de álgebra y de matemáticas, o una lección de español, todo está arreglado. Por el contrario, nosotros debemos responder casi a una ‘práctica’ completa con temas diferentes”.*

Al cuestionarle si no sería más fácil y menos arduo el método tradicional, un alumno del Colegio San Bartolomé “La Merced”, en Bogotá, contestó:

*“No, por el contrario, por el contrario, porque es más sencillo, más dinámico y más autónomo hacer eso que estar dictando y (...) lo mismo para todos. Es interiorizar lo que se aprendió, se leyó y de esa manera la persona escribe sobre lo que piensa, y no sobre lo que piensan los demás”.*

De manera general, aquello que los alumnos decían apreciar y aprovechar en el estilo personalizado es la libertad de planeación del propio estudio y la posibilidad de adecuar su interés y disponibilidad de tiempo con las metas y plazos previstos para cada disciplina. Un alumno del Colegio Berchmans, en Calí afirmaba “que es mejor estudiar como a cada quien le gusta, como cada quien sabe, que de la manera que quieren imponerte”.

#### *–Ambiente y relaciones escolares*

Los entrevistados reconocían que el trabajo en el estilo personalizado hace más comprensivos a los profesores con los alumnos, más creativos, serios, responsables, profesionales, conscientes de la necesidad de cambios en la educación. Un punto de satisfacción manifestado tanto por educadores como por alumnos es el cambio en las relaciones entre ellos, sin presión ni imposición ni temor, situación poco frecuente en el estilo tradicional. Con el nuevo enfoque pedagógico al parecer hay un ambiente de alegría, de relajamiento y armonía en la escuela. La profesora chilena Luz Labarca reveló que:

*“Lo bueno de eso también es que la comunicación con el niño es muy horizontal, ve al profesor hombro con hombro, trabajando, solucionando los problemas, ayudándolo, apoyándolo, y eso me parece fundamental. El profesor desciende del trono y el niño comprende, así como el profesor, que [éste] es una persona de carne y hueso, que no está en las alturas, que el joven puede alcanzarlo, que él [profesor] no es dueño de la verdad, pues no la tiene, que lo ven de igual a igual, que se equivoca, que se apena, que se alegra”.*

Un alumno del Colegio San Ignacio, en Medellín decía:

*“La relación entre el profesor y el alumno es (...) entre dos amigos (...). Usted puede llegar alguna vez a ver al profesor, sentarse con él y hablar con él (...). Usted nunca va a estar mal con el profesor”.*

### *–Normalización*

En la educación personalizada se toma en cuenta, antes que la disciplina, la *normalización*, que significa “respetar la norma, actuar como yo quiero, sin perjudicar a mi compañero”. La necesidad de concentración para realizar su trabajo hace que por lo común, los mismos alumnos establezcan reglas y estén en silencio y en orden.

Los educadores sentían cómo la dimensión disciplinaria en la educación personalizada es más exigente, pero en general no se quejan de problemas disciplinarios de los alumnos y sienten que son menos frecuentes que en el estilo tradicional. En un colegio, las faltas más comunes eran los robos, pérdida de objetos, fraude en los exámenes, retardos, falta de uniforme y pérdida de tiempo en el trabajo personal. Los educadores procuran tratar los llamados “problemas de disciplina” individualmente con el alumno y no frente a toda la clase, tratando, a través del diálogo, que reflexione y se comprometa con el ambiente y ritmo de trabajo de la clase. Según el caso, se llama a los padres a la escuela para analizar junto con los hijos y los educadores los problemas que se presentan y la posible solución. Las sanciones son poco frecuentes, sucediendo esto por lo general con los alumnos mayores. En el Colegio San Ignacio, en Medellín, los propios alumnos se autosancionan, luego de reflexionar sobre su comportamiento.

Era interesante saber que prácticamente todos los grupos de alumnos reconocían el valor y la necesidad del delicado punto de la disciplina, pensaban que era exigente pero no opresiva. Algunos alumnos expresaban que las normas de disciplina

*“son necesarias para llevar una vida adecuada y en comunidad”, “ayuda a la persona a controlarse a sí misma y tener cierto control del propio cuerpo” y “con el tiempo la persona se da cuenta de que todo lo que se le exigía si aprendió, le ayudó”.*

### *–Formación comunitaria y social de los alumnos*

La enseñanza personalizada, desde el punto de vista de los alumnos, acrecienta la experiencia y la soltura social, los ayuda a vencer el egocentrismo, los forma para trabajar en equipo, convivir, estar abiertos a la interacción, a las relaciones recíprocas, a intercambiar, a ser sociables. Un alumno de Guadalajara comentó acerca de su colegio: “Lo que dicen [los educadores] es para ayudarnos mutuamente, es decir, en lo que más nos insisten aquí es en la ayuda mutua”.

Además prácticamente todas las escuelas, debido a la exigencia del proyecto faureano, se dedican a la formación comunitaria de los alumnos, de manera general su enfoque es evidente, casi exclusivamente atención y respeto por el otro y la garantía de las condiciones para su trabajo, con el fin de evitar incomodarlo.

Un ejemplo típico de esa concepción es lo expresado por un alumno de Guadalajara:

*“Porque (...) los que van descubriendo el verdadero sentido del personalismo hoy van descubriéndose a sí mismos (...), al descubrir también las cualidades de las otras personas, van respetándolas”. “Según el principio del personalismo, su conducta tiende a reflejarse en la relación con los demás. Por eso, no debe existir desorden en el salón porque se interrumpiría el trabajo de los demás”.*

La dimensión de formación social, como consecuencia del proyecto faureano, está presente en pocos testimonios. De manera general, hay programas de formación de la conciencia y práctica sociales para los alumnos en las escuelas personalizadoras, pero semeja más una consecuencia del ideal de esas escuelas que lo que propiamente es el proyecto



faureano. Dichos programas pueden encontrarse incluso en las clases superiores, en las que se interrumpió el proyecto faureano.

Los colegios jesuitas de Colombia aplican el FAS, programa de Formación y Acción Social, en un modo adaptado a la psicología evolutiva de sus alumnos, y obligatorio, desde preescolar. Significa, para ellos, un “currículo no negociable”. En la Enseñanza Media, el FAS integra las prácticas de servicio en comunidades populares en alfabetización o salud pública, que el gobierno exige a las escuelas. Los alumnos realizan con dedicación y gusto esas prácticas, se conmueven y cuestionan la realidad que experimentan. No obstante, algunos educadores lamentan la poca duración de tales sentimientos, ya que

*“transcurren algunos días y se olvida que hay otras personas que también sufren (...). Se conmueven, pero se olvidan fácilmente (...); eso no tiene una continuidad de actividades, para continuar trabajando sobre la base que nos corresponde”* (Dorian Astaiza, Colegio San Ignacio, Medellín).

Una preocupación de los educadores colombianos es que la formación social no se circunscriba a las prácticas, sino que sea un tema transversal, trabajado por todos los educadores, en todas las oportunidades pedagógicas. Favorecidos por el “Proyecto de Nación”, propuesto para el país, esos colegios insistieron en el análisis de la realidad como punto preliminar de todas sus reuniones.

El Instituto Veritas, en Somosaguas, Madrid, ofrece a todos los alumnos, desde los pequeños, la oportunidad de desarrollar el sentido crítico, el ejercicio de elegir y decidir, la capacidad de trabajar con los demás.

El Instituto América, en León, eliminó actividades que implican certámenes, concursos o competencias entre los alumnos y grupos, incluso en los deportes, porque, y así lo explicaba la directora Rocío Reyes Lozano: “Todos los que trabajan, en cierto sentido, son buenos, aunque cada quien tiene su límite”. Adecuándose a la exigencia gubernamental para las escuelas del país, el Instituto tiene un programa de

formación social de 300 horas, durante la Enseñanza Media, donde los alumnos realizan, semanalmente, diversas actividades con poblaciones necesitadas: enseñanza del catecismo y alfabetización y/o actividades de entretenimiento en asilos y orfanatos. La misma directora afirmaba:

*“[los alumnos] son muy sensibles a la necesidad (...); reaccionan con mucha entrega, con muchos deseos de ayudar”, “no imaginan que exista eso en su ciudad (...) y se impresionan mucho (...) y llegan a estimar a esas personas; las niñas, los niños que van a alfabetizar (...). Cuando terminan el año, regresan tristes, sienten nostalgia de la contribución que ofrecían”.*

La participación de los alumnos en la organización de la escuela, en especial en la dirección de eventos de formación, se mencionó vagamente en las declaraciones. Sólo se obtuvo una experiencia del gremio estudiantil en el Instituto América, de León.

Algunos colegios tratan de involucrar a los alumnos más rápidos en el aprendizaje como suplentes para que ayuden a los compañeros con dificultades, dirijan grupos de trabajo, estén al tanto de las necesidades de la clase, ayuden a dirigir el *intercambio*. Los alumnos aprecian esa actividad y reclaman cuando los profesores no les abren esa posibilidad. La política de la hermana Valentina era evitar nombrar “auxiliar de clase” para la profesora porque

*“debe crearse un ambiente de solidaridad tal, que un niño puede ser maestro para otro niño. Y él [Faure] insistía mucho en esto: el niño aprende mucho más de otro niño que de un adulto”.*

#### **4.2 Incoherencias y obstáculos en la realización de la propuesta**

Los agentes del proceso pedagógico personalizante, alumnos, educadores y directores, señalan varios factores que impidieron su continuidad en algunos colegios o limitaron su contribución en otros. Las dificultades, verbalizadas por

los entrevistados, son de índole personal, estructural, metodológico y conceptual, como veremos a continuación.

*–Límites de los actores*

+ Inadaptación y acoplamiento de los alumnos

De manera general, los alumnos que ingresan en el aprendizaje personalizado sin experiencia previa de ese estilo, muestran inadaptación, sobre todo los mayores, a la disciplina, al respeto mutuo, a planear, investigar y trabajar solos, ya que están acostumbrados a recibir todo ya listo del profesor. Un problema reincidente en los alumnos es el respeto a la resolución de las *guías* de trabajo. Algunos las rechazan por cansancio, desmotivación, porque sólo quieren cosas fáciles; otros las hacen mecánicamente, sin leer las instrucciones motivadoras, copiando de los libros consultados. Esos alumnos demuestran por lo común, carencia de habilidades básicas, como la interpretación de textos, resumen, redacción y métodos de investigación, lo que resulta en falta de asimilación, de apropiación personal del contenido. La coordinadora colombiana Dorian Astaiza diagnosticaba que los alumnos, en general,

*“quieren llevar a cabo la investigación no como una investigación, sino como una definición de determinado concepto (...), un concepto y nada más (...) [y], con eso el trabajo se vuelve superficial en ciertos momentos”.*

En ese sentido, el director mexicano Rafael Paz reconocía:

*“Creo que, más que a investigar, nosotros les enseñamos a buscar y encontrar, y no propiamente a investigar. Porque el proceso de investigación es muy serio, muy profundo, necesita un tema, un problema concreto, etc. (...). Ellos [los alumnos] no saben investigar, saben encontrar las fuentes y recurrir a ellas”.*

### + Falta de sintonía de los padres de los alumnos

En cuanto a los padres de los alumnos, el mayor problema es que favorecen escasamente en casa los valores pregonados en la escuela. Ese tipo de postura divide a los hijos, y no saben a quién seguir (a la escuela o al padre o a la madre), y muchas veces con problemas de aprendizaje y normalización.

En ocasiones, las escuelas consideran que la ansiedad y la presión de los padres en cuanto a la alfabetización, resultados académicos, dominio de contenidos, cumplimiento del programa, aprobación en los exámenes de universidad y mayor exigencia disciplinaria, han influido en un cierto regreso al estilo tradicional de los salones de clase, pruebas o disciplina.

### + Diversos problemas con los profesores

En lo relativo a los profesores, las mayores deficiencias se refieren a su formación inicial y permanente. Los programas de capacitación no siempre ofrecieron las bases filosóficas del proyecto faureano o la formación para la solidaridad o incluso la metodología para ayudar al profesor a transferir al salón de clase el estilo personalizado. Varios factores podían explicar las lagunas en la formación de los docentes: multiempleos, lo que reduce su permanencia en la escuela; la sobrecarga de trabajo; falta de especialistas y de textos en educación personalizada; necesidad de investigación en cuanto a los contenidos pedagógicos innovadores; ausencia de interés por su propio crecimiento.

Los entrevistados de Europa y América Latina coincidieron en cuanto a la dificultad que tienen los profesores de cambiar de mentalidad y postura frente al estilo personalizado. En diversos lugares el personal docente, con temor de una caída del nivel académico o incumplimiento de los programas, se mantienen en la figura clásica del profesor magisterial, evitando dar espacio a la autonomía del alumno. Prefiere “verter la materia encima de la cabeza del niño, que guiarlo a descubrirla”. Por lo común, ese profesor se ajusta a los medios, a las técnicas o a las “recetas” didácticas,

pero tiende a la comodidad y a la rutina, situación que fue mencionada en numerosas ocasiones por los entrevistados en cuanto a la mala calidad de las *guías* de trabajo, y en su desinterés de convivir con los alumnos y acompañarlos. En general, ese tipo de profesor se siente incómodo con la libertad del alumno del estilo personalizado, y lo interpreta como indisciplina, porque ése se mueve, investiga, consulta, interviene, cuestiona.

El hermano Emiliano Mencia, colaborador de Faure e investigador español, explicó:

*“Pero el problema está en los profesores (...) que piensan que si no explican no hay nada que hacer. Cuando el profesor explica, se siente seguro; ‘Muy bien, hoy expliqué esta lección, y mañana voy a explicar la siguiente’. El hace su plan, acaba el curso, dio todo el programa y listo, porque piensa que basta con explicar para que los alumnos aprendan”.*

El director jesuita colombiano, Héctor López, explicaba que

*“es más fácil llegar y dar una clase y listo que convivir con los alumnos, un día, una semana, un mes, un año (...). Porque es más sencillo dar un cátedra magistral, aunque sea más agotador. Ya que supone preparar un poco más la clase, y sólo decir: ‘¡Presten atención!’”, que estar con el alumno, perder la paciencia, no desanimarse y acompañar al alumno en su proceso”.*

Otro problema relativo a los profesores es su rotación en la escuela, debido a diversos factores: desinterés, inadaptación al nuevo estilo, insatisfacción salarial. Esto demanda de las escuelas una preocupación continua de seleccionar nuevos profesores, ofrecerles un programa de formación y acompañarlos en la práctica, a pesar de, como sucede en algunos lugares, como México, la alarmante carencia de profesores en el mercado de trabajo, o a su mala preparación.

Es difícil tener profesores de tiempo completo en el colegio de tal forma que dediquen más tiempo a los alumnos,

individualmente y en sus cambios de salón. En varias escuelas se mencionó mucho la sobrecarga de los profesores. Sus atribuciones, además de las académicas, que son por sí mismas exigentes en la educación personalizada, como la elaboración de material didáctico y la corrección de trabajos, implican también la atención personal de los alumnos y sus padres, reuniones continuas con éstos, con los profesores y directores, participación en las actividades fuera del horario de clase como lo es la formación religiosa y social.

#### + Falta de preparación de los directores

Los directores de las escuelas también dieron a conocer sus límites en cuanto al dominio teórico del proyecto faureano y la necesidad de práctica personalizante. Se recordó que en algunas escuelas de Colombia, la capacitación de los actuales directores contrasta hoy con el vigor existente a mediados de los años 70, de tal forma que

*“eso fue perdiéndose. Por lo que al parecer en este momento una de las dificultades es que todo el personal directivo no domina de igual manera la educación personalizada. Algunas personas confundieron las cosas”.*

Se verifican los límites de capacitación para dirigir el proceso entre los propios directores jesuitas, decía uno de ellos:

*“Me parece que la crisis que tuvimos, la caída del nivel personalizado en nuestros colegios, se debe a la falta de jesuitas directores que participen de esta manera de pensar y continúen formándose en esa dirección”.*

#### *-Distorsiones en la aplicación de los instrumentos de trabajo*

La aplicación del proyecto faureano mostró diversos problemas en cuanto a sus aspectos metodológicos. En virtud de una interpretación errónea de los materiales didácticos y

de las técnicas, muchos profesores los absolutizaron, cayendo en un “tecnicismo” y olvidándose de que su finalidad es estimular, mediante el trabajo o la manipulación, la actividad mental de los alumnos. En muchos lugares el “tecnicismo” en el proyecto de Faure se convirtió en una “fichomanía” o en un “guíismo”, a los cuales él era reaccionario. Las fichas y las *guías* con frecuencia eran elaboradas incorrectamente o no estimulaban la actividad mental de los alumnos. En ocasiones se les empleaba como la única modalidad para dirigir el trabajo personal de los alumnos. El hermano Emiliano Mencia elucidaba:

*“Muchos profesores piensan que todo depende de ellos, que, si les dan eso [a los alumnos], al parecer es lo que les conviene, y listo (...). ¡No! La personalización está en el alumno. La educación personalizada consiste en que el alumno, consciente o inconscientemente, persiga un objetivo, tenga un proyecto”.*

Señalaron las causas posibles de ese tipo de postura de los profesores: su falta de preparación; su rutina y comodidad; deficiencias de la supervisión pedagógica; elevado número de alumnos por clase. Un investigador mexicano mencionó ciertos comportamientos paradójicos en los profesores que siguen utilizando los mismos mecanismos de control y entrega de conocimientos del estilo tradicional, pero con instrumentos personalizados, tomados a la ligera. Desde su punto de vista, eso se debe a algo “ausente” [en el proyecto faureano], que es la reflexión social (...) sobre la organización y la formación social de producción del conocimiento”.

Una falla metodológica también era que el profesor exacerbaba la importancia del trabajo personal del alumno, pero lo abandonaba a sí mismo, sin ofrecerle su compañía y orientación. María Patricia Gómez, coordinadora colombiana, explicaba:

*“El peligro consiste en que (...) no existe una buena orientación (...). Yo no conozco la manera como mi alumno está construyendo [su conocimiento]. Eso para mí es de gran importancia. Es un momento en que el*

*niño debe estar constantemente retroalimentado sobre cómo está trabajando. ¿Sus respuestas son demasiado vagas? ¿Está tomando los temas muy superficialmente? (...) ¿Qué tipo de aporte está haciendo para esa estructura de conocimientos que está construyendo?"*

Se menciona la evaluación del aprendizaje como uno “de nuestros mayores problemas”, un “caballo de batalla”, “un rompecabezas”, una “ruptura”. Se realizaron varios intentos, y al parecer fueron ineficaces en la búsqueda de la evaluación adecuada del proceso personalizante, es decir, una evaluación objetiva, continua, formativa. A lo que se enfrentan los educadores, por el contrario, es a una evaluación que presiona a los alumnos al adjudicarles una calificación numérica por su trabajo, en tiempo limitado, que no toma en cuenta su ritmo y su modo de aprendizaje. En la experiencia de los alumnos, la evaluación es un foco de tensión debido a la exigencia de calificaciones, la figura amenazadora de algunos profesores, y la frecuentemente exigida memorización.

Otra dificultad metodológica, señalada por los alumnos en cuanto al acortamiento que muchos profesores hacen de los plazos para la conclusión de los trabajos, ya sea por la sobrecarga de la *programación*, ya sea porque ésta no fue organizada de manera interdisciplinaria, ya sea incluso por la falta de diálogo del profesor con la clase. Una alumna de León decía:

*“Al principio el profesor le entrega [la programación] y dice: ‘puede hacerlo cuando usted quiera’, sin embargo llega el momento en que dice: ‘Hasta aquí, ya debe haberla terminado’. ¿Entonces, por qué dicen: ‘Usted tiene que caminar a su ritmo’?"*

Varias son las escuelas que experimentan una crisis, o fase de permisividad e indisciplina, porque creen que la *normalización* es una exclusión de exigencias, rigor, límites y reglas. Vilma Reyes, directora del Colegio Berchmans, en Calí, expresó:



*“Una de las serias dificultades que he visto en todos, incluso en mí misma, desde que llegué aquí fue el manejo del grupo. Es decir, creer en el respeto a la persona, que el niño es un ser muy especial y que es necesario quererlo, amarlo, etc., lleva al extremo de no exigirle normas, de no exigirle ciertas reglas de comportamiento, y con esto la clase escapa al control”.*

En dos escuelas, el regreso al estilo tradicional se dio al acrecentarse el papel orientador del profesor con el fin de reducir la libertad excesiva atribuida al alumno en cuanto a la propia programación de estudios. Esas escuelas emprenden en la actualidad un arduo trabajo de rescate de las condiciones necesarias para el trabajo escolar, a sabiendas que es difícil establecer la justa medida entre el respeto al ritmo personal del alumno y el rigor académico y las exigencias de la formación integral. Un recurso ha sido la creación de talleres con el fin de que los profesores descubran nuevas técnicas para la *normalización* y las apliquen en ellos mismos, porque ellos mismos no siempre están normalizados.

La falla en la aplicación de los instrumentos personalizantes, finalmente, es uno de los puntos sobre los que Faure más insistía. En muchas ocasiones se necesitaban momentos de silencio para la interiorización y reflexión de los adultos, que pueden lograrse, en especial, mediante ejercicios psicomotores y de relajación.

### *–Interrupción del proyecto en los últimos grados*

Este es un problema estructural que se da en algunas escuelas, por lo que se investiga insistentemente en las entrevistas con respecto a la falta de continuidad del proyecto faureano en los últimos grados de la Enseñanza Básica. En la mayoría de los casos las escuelas aplican en esos grados, y en la Enseñanza Media, una “educación híbrida”, es decir, agregan a la educación tradicional apenas algunos elementos del proyecto faureano. La selección de éstos, que pueden ser actitudes personalizantes, momentos didácticos o instrumentos de trabajo, depende del criterio, del interés y

de la capacidad del profesor, o de una estipulación escolar, lo que puede suceder en algunas o en todas las disciplinas.

De manera general, los entrevistados lamentan la discontinuidad en la aplicación de la propuesta, ya que tal situación debilita el entusiasmo de los educadores de los grados anteriores de la Enseñanza Básica, impacta, desorienta y atrasa a los alumnos cuando llegan a las clases posteriores. Los entrevistados hablan de una escuela en la que la discontinuidad es más evidente, en la “que hay una fisura”, “un fuerte impacto”, “un golpe muy impersonal que se produce en el 5º grado”, “ellos [los alumnos] sienten que van a otro mundo”.

¿Posiblemente tal discontinuidad se deba a cierta desconfianza hacia el proyecto faureano? ¿Representa un dato coyuntural? ¿Existen razones más graves para tal distinción?

Las escuelas en que el proyecto faureano se estancó en los grados iniciales de la Enseñanza Básica enumeran varias razones. La ausencia de una evaluación consistente sobre la innovación pedagógica personalizada en la Enseñanza Básica generó dudas e inseguridad en cuanto a su continuidad en los grados posteriores. Hay profesores, a partir de la Enseñanza Básica, por lo general más antiguos en la escuela, de formación racionalista, enciclopedista, que se resisten a centrar el trabajo pedagógico en el alumno. Un profesor chileno decía que ellos “no quieren alumnos-sujeto, sino alumnos que reciban, copien, que repitan”. Por lo común, esos educadores se apegan a las propias disciplinas y al estilo tradicional, porque fueron formados de esa manera y porque las aulas expositivas y la corrección de pruebas les parecen incluso menos trabajosas que la educación personalizada. Otros profesores dudan que el proyecto faureano sea aplicable a los grados superiores en virtud de las características de los alumnos y del nivel curricular. Hay profesores, también, que creen en la propuesta personalizada, sin embargo, dicen no haber recibido, como sus colegas de los grados iniciales de la Enseñanza Básica, la formación intensiva para aplicar la innovación. Finalmente, hay profesores de los grados terminales que, por presionar a los iniciales a que adquieran los contenidos necesarios para los grados subsecuentes, impiden la aplicación de la enseñanza personalizada.

También se atribuye a la falta de dirección de algunas escuelas la interrupción del proyecto faureano en los grados posteriores, porque decía un profesor chileno: “hubo miedo, conservadurismo, cierta prudencia, extrema (...), hay una falta de coherencia”. Se recordó, no obstante, que en ese colegio la dirección decidió implantar la educación personalizada hasta el último grado, sin embargo, tuvo que restringirla, de manera provisional, a los grados iniciales de la Enseñanza Básica, debido a la fuerte oposición de los padres, muchos de los cuales llegaron a retirar a sus hijos, temerosos de una baja del nivel académico y de las exigencias disciplinarias. Esa decisión, que en un principio pretendía ser temporal, por no haberse revocado, se perpetuó.

Quizá lo que llevó a varios educadores a considerar la aplicación del nuevo enfoque sólo para las clases iniciales, fue el hecho de que Faure propuso los instrumentos de trabajo personalizado para todos los grados de la escuela, mientras que el material didáctico, que elaboró o adaptó, en especial para matemáticas y lenguaje, sólo lo hizo para los grados iniciales de la Enseñanza Básica. Por lo tanto, se necesita la definición clara del modelo de aplicación del proyecto faureano para las características del alumnado y las exigencias académicas de los últimos grados de la Enseñanza Básica y la Enseñanza Media.

Algunos directores incluso señalaron la dificultad de extender a todos los grados el proyecto faureano debido al costo de la inversión en salas-ambiente, menor número de alumnos y mayor de profesores.

Se ha de considerar, finalmente, la forma en que en varios países las escuelas no consiguieron, de las autoridades educativas, el permiso para las adaptaciones internas relativas a la duración de las clases, la cantidad de horas de las disciplinas, el calendario de días festivos, el sistema de evaluación, la titulación de los profesores, con el fin de adaptarse a la propuesta faureana. La misma sociedad, recordaban algunos, presiona a las escuelas para que haya una enseñanza con resultados académicos elevados, lo que dificulta las innovaciones pedagógicas.

### **4.3 Principales interpretaciones y adaptaciones al proyecto faureano**

Una vez presentados los puntos de vista de actores e investigadores sobre las contribuciones y límites de la aplicación del proyecto faureano, a continuación presentamos lo que ellos saben sobre las posibilidades de adaptarlo y enriquecerlo, los intentos realizados a ese respecto y las fuentes en que se inspiraron.

#### *–Conciencia de la fidelidad con flexibilidad*

Prácticamente es unánime la percepción de los entrevistados en cuanto a la flexibilidad necesaria para aplicar el proyecto faureano, que no puede identificarse con técnicas ni instrumentos.

Marie-Noëlle Bisbrouck, profesora pionera francesa, justificaba la flexibilidad de la educación personalizada:

*“La [educación] personalizada es algo vivo. Es una pedagogía viva. Es, por tanto, una pedagogía que cambia. Lo que no cambia es la filosofía de la pedagogía. Pero, los medios pueden ser diferentes conforme a la clase que se tenga, conforme a la personalidad del profesor, los planes de trabajo”.*

Debido a que la aplicación de los instrumentos didácticos depende de su materialidad y de la decisión del profesor en cuanto al modo de proponérselos a los alumnos, entonces es imposible etiquetarlos como “material personalizado”. Luz Stella Montoya, directora colombiana, expresaba de esta manera la libertad necesaria del profesor en el uso de los instrumentos:

*“De alguna manera hemos vuelto a recuperar para el profesor la conciencia de que (...) cada quien elige las herramientas que necesita (...), no tiene que utilizar a fuerza todos los instrumentos de la educación personalizada. ¡No! Son simplemente medios que él no debe perder de vista, al igual que la dinámica*

*interactiva que debe ejercer en forma permanente con el alumno”.*

*–Incorporación de enfoques pedagógicos actuales*

Aunque en algunas escuelas, varios de los entrevistados señalaron signos de estancamiento, resistencia al estudio y a la renovación pedagógica, son más numerosos los testimonios que muestran preocupación en las escuelas sobre el mejoramiento del proceso personalizante, gracias a la flexibilidad permitida por el proyecto faureano. En las escuelas hay estudios sobre la relación de diversos enfoques pedagógicos actuales y los principios y las prácticas de Faure.

La École Charles Péguy, en Caën, por ejemplo, tomó su inspiración de los estudios sobre neurociencias, gestión mental, aprendizaje de la abstracción y fisiología, para innovar un material que fuera estimulante psíquico para los alumnos deficientes mentales que atiende.

Los colegios jesuitas de Colombia, al reflexionar sobre el desempeño de sus alumnos en las universidades, se dieron cuenta de que, no obstante sus innumerables cualidades que destacan los profesores, no desarrollaban un pensamiento autónomo, crítico y creativo. Como consecuencia, el aprendizaje que recibieron los alumnos, además de sucumbir fácilmente frente a los desafíos de la contemporaneidad, parecía comprometer el trabajo personalizado desarrollado años atrás en esas escuelas. A partir de ahí y estudiando temas como constructivismo, aprendizaje significativo e interdisciplinario, esas escuelas, al igual que otras diferentes, también personalizadas, intuyeron el enriquecimiento que temas como esos podrían acarrear para el proyecto faureano ya que

*“la [educación] personalizada es antes que nada, el respeto de la persona, con sus potencialidades, instrumentos de trabajo que no deberían eliminarse, sino redimensionados con esta nueva visión. Esta visión nos ofrece esto: una nueva manera de entender al niño, de comprender el conocimiento y la realidad”* (Vilma Reyes, Colegio Berchmans, Cali).

Algunas directoras expresaban su entusiasmo en cuanto al aporte del constructivismo, ya que “viene a ser un elemento que dinamiza el proyecto personalizado”, “es la respuesta a la parte epistemológica de la educación personalizada”, “es la parte que faltaba a la educación personalizada para estar completa”. La directora colombiana Elsa Cristina Acuña de Rodríguez justificaba la incorporación del enfoque constructivista a la propuesta faureana:

*“¿Qué es lo que queremos formar mediante el proyecto pedagógico de educación personalizada? Formar una persona que sea el agente de su propia educación (...). ¿Y lo que pide el constructivismo? Que nosotros, los adultos, llevemos al alumno a construir su propio aprendizaje. Por lo tanto no hay ninguna contradicción (...). Por lo tanto, para estas estrategias pedagógicas que nos provee la educación personalizada como lo son el taller, las aulas colectivas, el intercambio, el proceso de evaluación, en todo eso ya tenemos una base epistemológica la cual es el constructivismo (...). No proporcionar [el conocimiento al alumno], sino mantenerlo en desequilibrio [conceptual] permanente para que él construya”.*

Entonces las escuelas comenzaron a preparar a los profesores para que establecieran un nuevo tipo de relación con los alumnos, instauraran una nueva dinámica de clase y elaboraran guías e instrumentos de trabajo adecuados a esa concepción. Ante la propuesta de cualquier tema de aprendizaje, los profesores intentan contextualizar al alumno y a la clase, es decir, tratan de partir de los conocimientos previos de los alumnos o sus preconcepciones y de su experiencia, lo que no era tan enfatizado en el proyecto original de Faure. A continuación, en una discusión de grupo, provocan el desequilibrio conceptual sobre las diferentes hipótesis que ellos presentan, procuran estimular en los alumnos los procesos mentales y entonces se les encamina a las informaciones nuevas y fundamentadas, sobre las que realizarán la síntesis y, finalmente, la evaluación.

Los entrevistados señalaron otros aspectos que el constructivismo puede aportar a la educación personalizada: el despertar de la práctica educativa del profesor y del “currículo oculto”; la emergencia del lado afectivo del alumno, como una ayuda para su integración; los estímulos educativos sin competencia entre los alumnos, situación que se presentaba, intercambiaban su producción escolar.

Con el fin de evitar malentendidos en cuanto a la propuesta, algunos colegios redactaron un glosario sobre los principales conceptos de la educación personalizada, y que fue distribuido a todos los agentes educacionales. Existe una comprensión generalizada entre los educadores el hecho de que no siempre es posible, o deseable, aplicar la secuencia completa de los elementos del itinerario didáctico personalizante. También comprenden que lo importante es asegurar el objetivo pretendido por cada uno de los instrumentos, haciendo uso de ellos con una estrategia variable.

El estudio de las escuelas sobre los nuevos enfoques pedagógicos generó diversos enriquecimientos a la propuesta faureana. Además, con base en el enfoque constructivista, el Colegio Berchmans, de Cali, introdujo en el currículo la modalidad de “proyectos”, en paralelo con el trabajo por disciplinas y áreas, exigidas por la ley. Los “proyectos” incluyen temas que por su relevancia son “no negociables” y otros que se definen bimensualmente junto con los alumnos. Ellos se involucran en la programación de los “proyectos” y

*“eligen una temática y determinan el tiempo, deciden entre todos, aportan información, bibliografía, todo (...). Se realiza una especie de organización interna, en la que los niños participan, proponen las actividades y traen narraciones escritas, carteles y realizan trabajos manuales sobre su proyecto”* (Ruth Elvira Buenaventura, Colegio Berchmans, Cali).

La Escuela Alberto Pérez, en Maipo, Santiago, para lograr un aprendizaje significativo, ha trabajado la interdisciplinariedad. En un esfuerzo integrado, los profesores procuran relativizar las propias disciplinas y buscar no un tema común

de interés, sino el nexo que las une. A partir de esto tratan de elaborar juntos los instrumentos de trabajo necesarios. De igual manera, el Instituto Veritas, en Somosaguas, tiene como base la nueva ley educativa española y ha buscado la interdisciplinariedad a partir de una distribución de los contenidos teóricos, de actitud y de procedimientos para identificar los elementos comunes a las disciplinas, en cada ciclo escolar.

Los colegios jesuitas colombianos aplican el proyecto faureano en el “bachillerato”, bajo la forma de “unidades de aprendizaje” con siete pasos: 1) bloque de trabajo de 60 a 90 minutos; 2) guía de trabajo personal, principalmente para interiorización; 3) trabajo personal, y eventual trabajo en grupo; 4) plenario, bajo la forma de mesa redonda, panel, debate, intercambio; 5) evaluación; 6) eventual salón de clases colectivas, que encierra la “unidad de aprendizaje”; 7) empate con la siguiente “unidad”, motivándola e introduciéndola.

El Colegio Berchmans, de Cali, ha aplicado en los grados 4º y 5º de la Enseñanza Básica, los “centros de interés”, según Freinet, lo que ha permitido dosificar la carga horaria de las disciplinas, conforme su relevancia para cada centro de interés. También permite integrar las diferentes actividades que ofrece el colegio en el campo de la formación académica, religiosa, social, artística, deportiva. Gloria Stella Ramírez, directora colombiana, explica:

*“Por ejemplo (...) la organización contribuyó para mi éxito personal. ¿Cuál sería la actividad central? Los niños visitarán la biblioteca y, con una guía de trabajo sobre ella, encontrarán, entonces, que la organización contribuyó para su éxito personal. Y todas las guías, de estudios sociales, ciencias, español, matemáticas, religión, psicomotricidad y estética, todos esos profesores estarán trabajando en función de la obtención de ese objetivo central. Y, partir de esa actividad motivadora del aprendizaje, tenemos varias [actividades].*



*–Adaptaciones específicas*

+ Método de alfabetización

El Colegio San Bartolomé “La Merced”, en Bogotá, con base en el enfoque constructivista, canceló su proceso tradicional de alfabetización fundamentado en la enseñanza directa de letras, frases y palabras, que llevaba al alumno a un simple mecanismo, sin la correcta conceptualización y comunicación. La interacción con el medio pasó a ser el punto de partida en el que el alumno puede buscar fuentes de información para ir construyendo su proceso alfabetizador. Como resultado del cambio

*“los niños, por sí mismos, comenzaron a soltarse y a producir textos muy bien elaborados, diferentes de los que hacían previamente, con un sentido comunicativo y, sobre todo, con una base de orden afectiva que les permitía transmitir al otro su sentir, su pensar, en un momento determinado, y no simplemente producir patrones mediante la copia de un dictado, como se hace tradicionalmente”* (Olga Meri Gachancipá, Colegio San Bartolomé “La Merced”, Bogotá).

En el Instituto Pierre Faure en Guadalajara, se modificó la programación de alfabetización, que Faure enseñó, para ampliar su material preparatorio y ayudar de esta manera a recorrer ese proceso según su ritmo.

+ Programación

Los colegios jesuitas de Colombia diferencian dos tipos de *programación*. La *programación larga* define los contenidos que serán trabajados durante el año lectivo, a partir de instrucciones generales del Ministerio de Educación, pero adaptadas a los objetivos propios de la escuela y según la auscultación de los intereses de los alumnos. La *programación corta* es la división de la anterior, entretejiendo los temas a los periodos lectivos. Para asegurar una *programación*

adecuada a la situación académica de los alumnos y articulada entre los grados, los profesores de esos colegios se reúnen por disciplinas o áreas, al final del año lectivo, para las *conductas de salida*, cuando se informan, mutuamente, por escrito, sobre el desarrollo de la *programación*. Al inicio del año lectivo, los profesores del grado siguiente toman nota de la materia cursada el año anterior y elaboran con base en ella la *programación* subsecuente, la cual podrá alterarse a lo largo del año, en caso de que sea desfavorable para los alumnos. Para verificar el nivel de la clase en cuanto a los contenidos, algunos colegios dedican la primera quincena del año a aplicar ejercicios de sondeo de los puntos fuertes y débiles del aprendizaje del año anterior.

La *programación* y el *plan de trabajo* son instrumentos necesarios para que el alumno tenga muy claro el objetivo, las estrategias y los recursos de su trabajo. En esos colegios la *programación*, sobre todo de los alumnos menores, se envía a los padres para habilitar su compañía en el proceso pedagógico, y así asumir su papel en la comunidad educativa. La *programación* se pone en manos del alumno, para que

*“el niño la vea, conozca, utilice, evalúe junto con el profesor, vaya formulando juicios sobre su propio trabajo, vaya descubriendo cómo y con qué ritmo avanza”* (Prof. Rafael Paz).

En España, las “unidades didácticas”, introducidas en la reciente reforma educativa, se asemejan al *plan de trabajo* del proyecto faureano, sin embargo difieren por ser la responsabilidad del profesor, mientras que el plan es para que el alumno organice lo que deberá aprender.

#### + Guías de trabajo

Aunque varios educadores consideren la *guía* como el principal instrumento de trabajo, algunos toman sus precauciones contra su absolutización:

*“la guía no es el único ni el último en la personalizada” y “puede ser un instrumento profundamente despersonalizante porque inclusive castra la relación profesor-alumno”. La orientación que se da en el proceso de educación personalizada es fundamental”.*

Álvaro Vélez Escobar recordó la teoría de Faure: “Es posible tener una educación personalizada excelente, incluso sin hacer guías, y es posible tener las mejores guías sin la educación personalizada”.

Eliane Corbet, directora chilena, opinaba que las fichas y guías surgieron con Faure en los años 60, cuando no había libros de texto atractivos para los alumnos, sin embargo, dada la diferencia de la situación actual, parece conveniente variarlas recurriendo a textos modernos.

El cabal entendimiento de la finalidad de las guías de trabajo favorece la superación de la “fichomanía”, o del “guiísmo”, previamente señalados. De manera general, una buena guía debe ser: clara, precisa, motivadora, estimuladora de la investigación, además de permitir que el alumno necesite menos al profesor. Debe aprovechar los elementos enriquecedores de los enfoques pedagógicos actuales, promover el aprendizaje significativo, estimular las capacidades intelectuales más complejas del alumno: comparar, sintetizar, deducir, etcétera.

Por lo común, la elaboración de guías es la principal responsabilidad del profesor. Gloria Stella Ramírez lo expresaba de esta manera:

*“Primero tienes que leer, en dos o tres días, sobre el tema, los libros de los alumnos y otros libros. Después, en la preparación ya escrita de la guía, tardas unos cinco días, porque es necesario pensar mucho en los objetivos y leer mucho sobre las actividades, de modo que sean comprensibles para el alumno”.*

En cuanto a la elaboración de la guía hay diversos procedimientos. En algunas escuelas, el grupo de profesores de cada grado la prepara, de tal manera que se aplique con flexibilidad, a la media de los alumnos. En otras escuelas,

se considera la *guía* instrumento de trabajo del profesor y, por lo tanto, él es quien la elabora, para su clase. Algunos colegios, para romper la rutina, estimular la creatividad del profesor y el conocimiento del contexto de los alumnos, archivan las guías utilizadas durante el año y demandan una nueva elaboración para el siguiente año. En atención a las necesidades específicas o intereses diversos de un subgrupo de alumnos, avanzados o atrasados en la *programación*, el profesor los asiste elaborando una *guía* especial, complementaria, de refuerzo, de sondeo. Para los alumnos menores, se tiende a elaborar una *guía* de tal forma que abarque un periodo de trabajo; para los mayores, las *guías* son más extensas y pormenorizadas, para favorecer las investigaciones, consultas y proceso de información, la elaboración de la propia reflexión, por eso utilizan varias sesiones de estudio.

Otros educadores han experimentado la elaboración de *guías* en forma de juegos de palabras, o de rutina, pero no en forma de cuestionario. Las *guías* no sólo deberían ser para que el alumno resuelva ejercicios, ya que, según lo mencionaba la hermana Valentina, Faure

*“también hablaba en fichas de movimiento, es decir, en tipos de trabajos que lleven al niño al movimiento, incluso físico, a buscar, pegar, montar, desmontar”.*

El Colegio Berchmans, en Calí, introdujo las *guías* integradas en los grados iniciales de la Enseñanza Básica, es decir, cada una de ellas incluye contenidos de diversas disciplinas basándose en la teoría según la cual el niño, en su proceso evolutivo, no distingue las áreas del conocimiento, sino lo utiliza de manera general.

#### + Aula colectiva

Desde el punto de vista de varios de los entrevistados, el abandono de la “aula magistral” no puede significar que la motivación y la orientación del trabajo de los alumnos sólo lleguen a hacerse mediante *guías* y fichas, desapareciendo el contacto directo del profesor con sus alumnos. Es necesario reconocer los elementos positivos del estilo tradicional e

instaurar un nuevo tipo de intervención del profesor, como lo expresó la investigadora mexicana Leticia Joseph Rojas de Robles:

*“Yo no (...) satanizaría el sistema tradicional, como lo hacemos los personalistas. Para nosotros, fuchi el sistema tradicional (...). Pensar en dar una clase expositiva (...), es un pecado”.*

La educación personalizada no puede entenderse como una educación a distancia, explicaba la directora colombiana Elsa Cristina Acuña de Rodríguez. Por el contrario, además de la presencia constante del profesor para supervisar el trabajo personal y de grupo de los alumnos, hay un espacio explícito para su intervención, garantizado en la “*clase comunitaria*”, que las escuelas personalizantes brasileñas denominan *aula colectiva* (Magalhães, 1996: 8).

Según algunos entrevistados, se entiende como aula colectiva al momento de reunión del grupo de alumnos con su profesor, en donde también puede haber revisiones de grupo, evaluaciones, discusión de temas de su interés, etc.

El *aula colectiva introductoria* en la que el profesor presenta y motiva el tema que será trabajado por los alumnos, se diferencia del *aula colectiva orientadora*, en la que él aclara, corrige, resume, concluye la materia. Es responsabilidad del profesor decidir el momento, la duración y la frecuencia de uso de ese instrumento que, mientras tanto, debe dosificarse bien con el fin de que no absorba el tiempo del trabajo personal de los alumnos. El profesor prepara ese momento con base en el conocimiento que tiene de la situación académica, de las necesidades y del interés de los alumnos. No puede darse que el profesor, como lo explicó la directora María Patricia Gómez,

*“llegue sin preparar su clase colectiva (...), en que traiga una historia preparada y se limite a transmitirla. Porque entonces, no toma en cuenta las inquietudes, las preocupaciones de los alumnos, sus intereses, no toma en cuenta su participación, sino simplemente llega y da (...)”.*

## + Toma de conciencia

Las escuelas brasileñas que aplican el proyecto faureano denominan *toma de conciencia* a la *toma de contacto* (Magalhães, 1996: 8). Este momento pedagógico, según el director Rafael Paz, es

*“caer en la cuenta, y la reflexión personal de lo que el padre [Faure] me decía: el examen de conciencia es lo que hacemos desde toda la vida (...), es encontrarse cara a cara con la vida real, sencilla, cotidiana”.*

El concepto *toma de conciencia* parece estar sujeto a diversas interpretaciones. Dos directoras colombianas lo entienden como un momento de relación del tutor con su clase, al iniciar el día, para una breve oración o reflexión, o avisos; al final del día, para recoger impresiones y sentimientos de los alumnos; o, en el transcurso del trabajo, para recuperar el clima o la motivación. En su colegio, la *toma de contacto* se llama *dirección de grupo* y

*“es más de corazón, es más de sentimiento (...), es el primer contacto que se tiene con el alumno en el día (...). Inclusive, si sucede algo en el salón que perturbe en cierta medida, puede interrumpirse y realizar una toma de conciencia”.*

Las escuelas que incorporan el enfoque constructivista aseguran un momento de autoevaluación del grupo en cada *intercambio* como un medio para conectar el aprendizaje concluido con el que iniciarán a continuación. Esto sería una modalidad de la *toma de contacto*.

## + Trabajo personal y trabajo de grupo

De manera general todos los entrevistados comprenden que el *trabajo personal* es un momento individual, solitario, en el que el alumno trata de construir su conocimiento, y seguido de ello un momento de intercambio, de grupo, como lo explica un alumno del Colegio Berchmans, en Cali:

*“(...) cada quien hace su trabajo. El profesor da las indicaciones generales y cada quien desarrolla las bases de acuerdo con su criterio. Se trata, así, de formar a la persona, es decir, individualmente, y cada quien hace sus cosas. Uno se aparta algo del grupo, aunque se hagan algunos trabajos en grupo. Sin embargo, básicamente, el trabajo lo realiza cada persona individualmente”.*

André Fournier, jesuita francés colaborador de Faure, expresaba al respecto:

*“Él [Faure] decía: no tengo nada contra el trabajo de grupo, pero (...) si no se tiene, en el momento de la personalización, la apropiación del saber personal, en el fondo, el trabajo de grupo será estéril. Pero los alumnos que ya trabajaron (...) después (...) tendrán de qué hablar”.*

María Patricia Gómez enfatizaba la importancia del *trabajo de grupo* para la formación social de los alumnos:

*“Me parece fundamental que el alumno deba aprender a socializar el conocimiento, construir en grupo, aprender que hay momentos en que puede y debe compartir. Eso es fundamental. Si queremos buscar una sociedad justa, ¿cómo la conseguiremos si no tiene esta posibilidad, en el salón, de aprender a estar en grupo, con los demás, para los demás?”*

### + Intercambio

El *intercambio* es considerado como uno de los instrumentos de trabajo que caracteriza el proceso pedagógico personalizante, en contraposición al individualizante. En ese momento pedagógico, los alumnos socializan los conocimientos adquiridos, se vuelven a ubicar frente al mundo, amplían el conocimiento.

Según algunos directores, el *intercambio* se prepara mediante el *trabajo personal* del alumno y el mismo profesor, para no constreñirlo a un interrogatorio de los alumnos sobre lo que piensan o creen de la investigación realizada. El profesor es responsable de prever las estrategias pedagógicas y humanas que provoquen el desequilibrio conceptual de los alumnos, que animen las bases de su estudio, la correcta exposición de argumentos sobre las distintas posiciones, que animen a los tímidos a expresarse; además de evaluar este instrumento. Así, el *intercambio* puede cumplir su papel de

*“manejar no tan solo el recurso del habla sino principalmente el recurso del discurso. Es llevar al alumno a dominar el discurso. Es dominar no sólo en el sentido de la postura, de los gestos, del movimiento corporal sino en un nivel de conjunto. Dominar conceptualmente ese discurso. Que sea capaz de sustentar una posición teórica”* (María Patricia Gómez, Colegio San Bartolomé “La Merced”, Bogotá).

#### + Evaluación y promoción

En general, los entrevistados comprenden la evaluación como un estímulo, más que una prueba, como lo defiende Álvaro Vélez Escobar:

*“La evaluación es la oportunidad que le damos al alumno para que nos manifieste las ganancias de su proceso de aprendizaje. En ese momento (...) triunfamos cuando nuestros alumnos aprenden, y fracasamos cuando se quedan sin aprender. El desafío es que nadie se quede sin aprender. Lo importante no es: ‘¡Pasar de año!’ . ¡No! ¿Aprendió o no aprendió?”*

De manera general, los educadores realizan un esfuerzo por liberarse de las exigencias gubernamentales de la evaluación de los alumnos y buscar formas más congruentes con los principios personalizantes. El profesor colombiano Jaime Jaramillo decía que es mejor y posible evaluar al alumno



en su proceso cotidiano de aprendizaje y, por eso, cuestionaba la exigencia legal de la evaluación formal:

*“Si en un intercambio veo (...) que conoce, domina el tema, ¿para qué voy a aplicarle una evaluación? ¡No es necesario! ¿Y si de improviso lo evaluó y sale mal porque estaba nervioso? Sin embargo yo sé que en el intercambio salió muy bien, entonces lo llamo [y le pregunto]: ¿‘Qué sucedió’? ¿Por qué te fue tan mal en esa evaluación, si ayer hablaste perfectamente bien sobre el tema? ‘Estaba nervioso, me quedé en blanco’. ¡Esa es la parte enriquecedora! Le doy una calificación de acuerdo a como lo vi trabajar”.*

En Colombia, la enseñanza personalizada salió favorecida por la determinación del gobierno, en 1987, sobre la promoción automática para la Enseñanza Básica, según la cual no existen notas numéricas, sino la calificación dada en los procesos, o en las dimensiones de desarrollo: físico y psicomotor, socioafectivo, cognitivo, comunicación, normalización y también en las disciplinas. Para cada dimensión los profesores establecen dos o tres indicadores sobre los cuales el alumno será evaluado en determinado periodo lectivo.

Los entrevistados se referían a varios tipos de evaluación en sus escuelas: oral, escrita, individual, comunitaria. La evaluación debe ser formativa, continua, mediante la observación del profesor sobre el desempeño del alumno y su proceso pedagógico, y la consideración de los objetivos pretendidos. La profesora chilena Luz Labarca confesaba sólo evaluar mediante pruebas en caso de necesidad, porque siente que es más coherente “observar y tener ojo clínico en el momento en que él [alumno] esta realizando el trabajo”.

Algunos profesores entrevistados destacan, de acuerdo con la propuesta de Faure, el valor formativo de la autoevaluación del alumno, para lo que prevén, para cada trabajo escolar, un ejercicio de control que él aplica solo o con la ayuda de un compañero, como en el caso del dictado. Además de eso, se estimula a los alumnos a evaluarse

continuamente a partir del *plan de trabajo* que elaboraron y fue aprobado por el profesor.

Con el propósito de facilitar la evaluación de las actitudes del alumno, además de la dimensión académica, varias escuelas utilizan fichas o registros especiales, con datos acumulativos de las vivencias escolares, analizados por el mismo alumno, junto con sus educadores y padres.

De acuerdo con el principio de evaluación por objetivos, las escuelas personalizadas francesas permiten a los alumnos avanzados pasar al siguiente grado en la mitad del año lectivo, y a los atrasados, que necesitan más tiempo, cumplir hasta dos años en tres.

### *—Adaptaciones en la organización escolar*

#### + Organización escolar en general

No obstante la carga institucional y la rutina de trabajo, algunas escuelas han tratado de adaptar su organización general para corregir las incoherencias del enfoque personalizante. Una de las medidas del Colegio San Ignacio “El Bosque”, en Santiago, para atenuar el impacto de la interrupción del estilo personalizado entre la Enseñanza Básica y la Media, fue reducir el número de profesores, en el 5° y 6° grados, confiando más de una materia a cada uno de ellos.

El número de alumnos es un punto frecuentemente abordado por los entrevistados y sobre el cual los puntos de vista divergen, ya sea en cuanto a un límite fijado, o en cuanto a su repercusión en el proceso pedagógico. Con esto, a partir de las entrevistas puede percibirse una tendencia a considerar 35 como el límite máximo de alumnos por clase, en los grados superiores, y 25 en la Educación Infantil. Es variable el parecer de los educadores sobre la viabilidad del proyecto faureano con clases en torno a los 40 alumnos.

### + El sistema de rotación

Son pocas las escuelas que conservan el sistema de *rotación*, en el que el alumno es quien elige la disciplina en que trabajará, según su *plan de trabajo*, y se dirige a la sala ambiente correspondiente, donde lo espera el profesor. Es el sistema de *decloisonnement* propuesto por Faure, como elemento formativo ideal de la organización y de la autonomía del alumno, según la explicación de Jaime Jaramillo:

*“Lo ideal es que no haya ese tipo de horarios tan rígidos, sino que haya un horario flexible al ritmo de los alumnos. Es decir dentro de lo que es el ritmo de trabajo, de las 7 a las 14:30, que los salones de español, biología, matemáticas, estudios sociales estén abiertos de tal forma que el alumno pueda elegir en cuál de ellos entrará, de acuerdo con sus necesidades”.*

A pesar de esto, los problemas de disciplina –número excesivo de alumnos en determinados salones y el atraso de ellos en el cambio de salón– obligarán a las escuelas a sustituir la libre elección de la disciplina por horarios fijos de trabajo que establezcan cuál será aquella que se trabajará para determinado grado.

Otras escuelas prefieren que los alumnos trabajen sólo un área de conocimientos, lo que favorece su atención, organiza mejor la clase y permite recorrer todas las etapas del proyecto faureano. No obstante, la dirección de las escuelas siente que pierde la flexibilidad pedagógica al deber, en la organización del horario de los últimos grados de la Enseñanza Básica y en la Enseñanza Media, acomodar la multiplicidad de profesores y la diversidad de su carga horaria. El Colegio Berchmans, de Cali, por ejemplo, mantuvo parcialmente el sistema de rotación, diferenciando cinco “áreas de rotación”: ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, español y filosofía.

Dado que las actividades del proyecto faureano (*trabajo independiente, intercambio, etc.*) exigen una duración más larga que el estilo tradicional, las escuelas han acoplado las clases en bloques de cerca de 90 minutos, lo que

resulta más fácil para aquellas de dos horas. Si se trata de número impar, la clase queda vacante o se da en bloque con la de la semana siguiente, es decir quincenalmente, o por ser de menor duración, se utiliza para el *aula colectiva*, *intercambio* o evaluación.

### –Acompañamiento e interés del personal

Al considerar indispensable la participación de todos los segmentos de la comunidad educativa en la concretización del proyecto faureano, las escuelas han aplicado diversos programas y procedimientos para la atención de los alumnos, padres, educadores y directores. En su *Manual de convivencia escolar*, procedimiento que exige la nueva ley de educación de Colombia, en sustitución del reglamento escolar, el Colegio Berchmans, de Cali, hace constar los derechos y deberes no sólo de los alumnos sino también de los adultos. El documento, elaborado con la participación de alumnos, padres y educadores, tiene una amplia divulgación y en la actualidad se constituye como un punto de referencia para la reflexión y evaluación de los alumnos y adultos.

El Instituto América, en León, al ver que los nuevos alumnos, sin experiencia en el estilo personalizado, presentaban dificultades en cuanto a la disciplina, convivencia y aprendizaje, les ofreció un programa de introducción de quince días, antes de iniciar el año lectivo.

Para suplir la carencia de instancias formativas de profesores para la enseñanza personalizada, varias escuelas les organizan cursos teórico-prácticos, intensivos, al comienzo del nuevo año académico. En el Colegio Berchmans, al ser contratados los educadores se comprometen a participar, durante el año escolar, en el *Seminario Permanente de Educación Personalizada*. En el Instituto Pierre Faure de Guadalajara, el proceso de formación de los educadores nuevos consta de prácticas de algunos meses de observación de clases y después, como auxiliares de clase, aunado al estudio de la bibliografía específica.

La mayoría de las escuelas, además de los programas introductorios de formación, promueve la capacitación

permanente del personal mediante reuniones pedagógicas, periódicas, con directores y educadores, sobre temas y problemas prácticos. Como medio de formación de profesores, el Instituto Veritas, en Somosaguas, los incentiva a observar los salones de unos y otros y a discutir sus reflexiones entre sí. Los colegios jesuitas ofrecen a sus educadores diversas modalidades de *Ejercicios Espirituales*, *Coloquios sobre la misión del educador*, así como jornadas pedagógicas.<sup>30</sup>

Varias escuelas experimentan la supervisión pedagógica como el medio óptimo de acompañamiento y de formación del personal. La directora Elsa Cristina Acuña de Rodríguez comentó el provecho que conseguía al estimular la autoestima de sus profesores, mediante el grupo de reflexión:

*“He logrado borrar de mi profesorado un resentimiento (...) –por desgracia, el docente no tiene el status que posee un ingeniero– (...) mediante esa reflexión, es decir, que depende de él mismo crecer, trascender profesionalmente y no sentirse un profesorito, sino un profesor”.*

Al relatar sus experiencias de supervisión pedagógica, los entrevistados propugnan tres formas de realizarla, todos ellos apuntando al contacto directo y personalizado con el profesor: diálogo, evaluación y observación de clase. Algunos colegios realizan un proceso semestral de evaluación formal de los educadores en tres momentos: autoevaluación de cada educador, evaluación por el director inmediato; entrevista de confrontación entre ambos. La observación de clase es un procedimiento común en el que los aciertos y fallas didácticas observados permiten su reflexión posterior.

Un punto de atención intensa y constante de la supervisión es la verificación del contenido y la presentación de *guías* o fichas de trabajo de los alumnos. Los profesores someten estos instrumentos a la apreciación de diversas instancias académicas que pueden solicitar su reformulación o interrelación con otras disciplinas.

---

30. Una presentación sobre los *Coloquios* puede encontrarse en Baker (1981); cf. Anexo bibliográfico.

Elsa Cristina Acuña de Rodríguez recordaba que

*“cuando no existe supervisión educativa, al nivel de cumplimiento de los contenidos, por parte de los coordinadores académicos (...), se reduce un poco la dinámica y la creatividad en el aula y el manejo de estrategia en el aula”.*

Las escuelas consideran indispensable el desarrollo de los padres en el proceso pedagógico de los hijos y su participación en la vida de la escuela. Por lo tanto informan a las familias sobre la programación escolar, les ofrecen reuniones de tipo teórico y de convivencia con los directores y profesores, organizan cursos de formación según las mismas etapas de la enseñanza personalizada, se entrevistan con ellas para analizar eventuales problemas pedagógicos o disciplinarios de los hijos, las invitan a asistir y observar las clases. Algunos profesores incluyen las *guías* de trabajo de los alumnos con determinadas cuestiones que requieren la consulta de los padres.

En los *Encuentros con Cristo*, breves cursos de convivencia religiosa, que comenzarán a promoverse en los colegios jesuitas, las madres de los alumnos de menor edad actúan como madrinas y acompañantes.<sup>31</sup> El Instituto Pierre Faure, de Guadalajara, lleva a cabo una conferencia para los padres interesados en matricular a sus hijos, en la que se exponen los objetivos de la escuela, los principios de educación personalizada y las obligaciones concurrentes para la familia. La coordinadora Roci Carrilo Monraz explicaba que

*“Entonces el padre de familia se compromete o no a entrar en el IPF, y hay quien se da media vuelta, porque siente que lo que se le va a pedir es mucho más de lo que puede dar”*

De manera general, la escuela involucra a los padres como beneficiarios de programas formativos, y son pocos los ejemplos en los que aparecen como colaboradores, organizadores o protagonistas de algo.

#### **4.4. Resonancias del proyecto faureano**

*–En el ámbito académico*

Después de considerar la autoexpresión de Faure sobre su proyecto pedagógico y la apreciación de varios autores, también es importante conocer el pensamiento de la academia a ese respecto.

Los entrevistados de varios países afirmaban que el medio universitario, en general, desconoce el proyecto faureano. Es muy difícil la obtención de datos sobre la realización de investigaciones, estudios o tesis en la actualidad sobre el tema.

La Universidad Javeriana de Bogotá, mediante la Facultad de Educación, proporcionó, al final de los años 70, diversos seminarios y un curso de un año y medio, con reconocimiento oficial, para formar profesores según la educación personalizada y el proyecto faureano. La Universidad Católica de Santiago de Chile también llegó a ofrecer un curso sobre educación personalizada, tema que ya no se estudia en esa institución.

La Provincia jesuita de Colombia llevó a cabo investigaciones, en 1987 y 1991, para evaluar el progreso del proyecto faureano en sus colegios. Las fallas en la aplicación y tabulación de los resultados harían que no se publicara. Atentos a las megatendencias de la contemporaneidad, frente al tercer milenio, esos colegios intentaron estudiar la conexión entre el proyecto faureano, el nuevo paradigma pedagógico jesuita y el constructivismo, y su referencia con otros temas actuales: el análisis de la realidad, la concepción de la democracia participativa, e informática.<sup>32</sup> No obstante se

---

31. El creador de esos cursos es Eduardo Levy, que los publicó en cuadernos específicos para cada rango de edad, de los 4 a los 18 años, en diversas editoras, en especial: Centro Gráfico de Guadalajara (México), Librería Parroquial de Clavería, ciudad de México (México), y Ediciones JEAL, de Bogotá (Colombia).

32. Presentamos el paradigma pedagógico actual de los colegios jesuitas en nuestro libro *Atualidade da pedagogía jesuítica* (Loyola, 1997, 171 pp).

requieren más investigaciones sobre el compromiso social de los exalumnos formados en la educación personalizada: dónde actúan, con qué valores, cuáles son sus repercusiones, etcétera, como lo señala José Alberto Mesa, jesuita colombiano.

En Francia, explicaba una educadora, el enfoque pedagógico personalizante, en general, se estudia más en Montessori, Pestalozzi o Freinet. Una de las primeras y más constantes colaboradoras de Faure, Anne Marie Audic, concluyó en mayo de 1997 la tesis de doctorado sobre la originalidad de Pierre Faure, dirigida por el profesor Guy Avanzini, en la Université de Lyon, Francia. Algunos explicaban que el medio universitario francés no se interesó en el proyecto de Faure debido a su inspiración católica, o porque se le conoció más por el material didáctico que por su pensamiento pedagógico. De cualquier forma, los temas relativos a la educación personalizada se estudian en la actualidad en determinados medios académicos.<sup>33</sup> La École Charles Péguy, en Caën, que aplica el enfoque faureano y donde funciona un centro de formación de docentes en esa orientación, sintiendo que la escuela no está adaptada a la sociedad actual, estudió su papel social, la relación entre educar y enseñar, el proceso de aprendizaje y la educación moral.

Sabemos de pocas investigaciones sobre el proyecto faureano. En 1989 Leena Kurki, de la Universidad de Oulu, Finlandia, llevó a cabo una investigación en tres escuelas de Bogotá que aplican la educación personalizada, sobre las actitudes de los alumnos en relación con la escuela y a algunos problemas de la vida, comparando los datos con los de los alumnos de las escuelas finlandesas y de escuelas jesuitas irlandesas (Kurki, 1987, 1989). En 1990, Christiane El Hayek realizó una investigación en Francia en unión con dos profesores que siguen el proyecto faureano para averiguar el número de escuelas que lo aplican, evaluar sus resultados y la capacitación recibida en los centros de formación

---

33. En Francia, por ejemplo, Guy Avanzini, Antoine de la Garanderie, Philippe Meirieu, Alain Mouniotte, M. Agnès Hofmans-Gosset, entre otros, investigan actualmente temas de educación personalizada.



personalizada (El Hayek, 1990). Los directores de colegios jesuitas de Colombia realizaron tres investigaciones cualitativas sobre el enfoque de Faure, que trabajaron sobre el enfoque constructivista (Gachancipá, 1991; Montoya, 1990; Ocampo & Quintero, 1993). Una psicóloga, cuyos hijos estudiaron en el Instituto Pierre Faure, en Guadalajara, investigó sobre el trabajo personal en la educación personalizada (Matilla, 1993), donde concluyó principalmente que los alumnos: desarrollan un trabajo solitario y no personalizado, carecen de suficiente compañía de los profesores, cumplen con las *guías* sin motivación o finalidad, tienen un nivel de comprensión de lectura bajísimo, no tienen libertad para organizarse según su ritmo.

En marzo de 1992, Montaldo Lorca (1992) del Colegio San Ignacio “El Bosque” de Santiago de Chile, realizó una investigación cualitativa de mayor amplitud sobre el proyecto faureano, en convenio con el Centro de Investigación y Desarrollo Educativo (CIDE), sobre los resultados del proyecto faureano luego de 12 años de implantación en las ocho escuelas jesuitas del país. Además de las observaciones de clase, el profesor entrevistó a directores, educadores y alumnos sobre el mayor o menor rendimiento académico de éstos con el estilo personalizado, la manifestación de actitudes basadas en valores, y sobre la aplicabilidad de tres principios personalizados en el salón de clase: autonomía, solidaridad, singularidad. Los datos de rendimiento académico se compararon con los de escuelas similares sin el estilo personalizado y comprobaron que éste no se vio debilitado en las escuelas que lo aplicaron, y había cierta ventaja en el aprendizaje del español en las escuelas. En cuanto al perfil formativo de los alumnos, se percibieron mejoras en la autonomía –capacidad para decidir, investigar y defender sus puntos de vista–, en la solidaridad con los demás. Un punto deficiente fue el principio de la singularidad, como lo explica Montaldo:

*“En alguna parte (...) alguien dice que hoy el alumno es más creativo; el alumno de hoy es una persona que tiene varias maneras de expresar lo que le es propio, original (...). Si se dio un ‘déficit’ en esos 12*

*años de aplicación, fue en cuanto al principio de singularidad (...); los profesores desconocían el significado de la modalidad de varios trabajos, es decir, las posibilidades de conferirle expresividad a cada persona de ser lo que es”.*

Además el profesor concluyó que “la educación personalizada mejoró la calidad de la educación jesuita en los colegios”, la investigación tuvo poca o ninguna repercusión entre los directores de esos colegios.

*—En el desempeño de los exalumnos en la universidad*

El desempeño de los exalumnos mostró pocos aspectos negativos del estilo personalizado al llegar a la universidad. Una investigadora mexicana señalaba que, debido a la falta de una mayor estructura académica en una escuela, los alumnos concluían el curso sin la debida sistematización o la concatenación de los conocimientos. En más de un colegio se vio que los alumnos, al ingresar en la universidad, resintieron la falta de una educación de la memoria en la enseñanza personalizada. Una escuela atribuía el retraso en su nivel académico a una fase de excesiva libertad a los alumnos, con poca exigencia disciplinaria.

Las referencias de la universidad, en general, son muy positivas, en cuanto al desempleo académico de los alumnos formados en la educación personalizada. Se admite que tienen menos conocimientos como lo daba a conocer Juan Fernando Quijano, director jesuita colombiano:

*“Quizá hay alumnos que llegan [a la universidad] con el dominio de quince capítulos de física; éstos llegaron con doce, sin embargo los conocen mejor y saben trabajar, se valen más por sí mismos, de tal manera que en poco tiempo alcanzan y sobresalen de los demás en el saber, en estudiar e investigar”.*

Los entrevistados afirman que los exalumnos del estilo personalizado son expertos, ágiles, organizados, responsables, competentes, autónomos en el trabajo intelectual, saben

investigar, expresarse oralmente y por escrito. Algunos señalaban que los alumnos de formación personalizada se aburren en la clase magistral en la universidad, que es repetitivo y más pasivo. En cuanto a la dimensión emocional, los alumnos están conscientes de sus propias capacidades, estables, tranquilos, seguros, con capacidad de tomar decisiones. Socialmente son amables, cordiales, tienen capacidad de líderes, trabajan y conviven en grupo.

Al preguntarles cómo ven a sus compañeros que proceden de la enseñanza personalizante, los alumnos destacan tres rasgos: capacidad de investigar, de autonomía en el trabajo, seguridad interior, soltura y experiencia social, convivencia y amistad.

Respecto a la conciencia y la práctica social de los alumnos procedentes del estilo personalizado, los puntos de vista de los entrevistados divergen: los directores y profesores de los colegios afirmaban haber escuchado referencias positivas, en lo que discordaban sus homólogos universitarios.

Para los entrevistados en las escuelas, se reconoce que los alumnos son diferentes de los de colegios no personalizados, salen con sentido del orden, espíritu crítico ante los antivalores, asumen sus trabajos, son influyentes en la sociedad, preocupados por el bien común, participan en obras sociales y en la política. José Alberto Mesa afirmó:

*“Tanto nuestros propios alumnos como las personas de otros colegios y los profesores universitarios observan en la mayoría de nuestros alumnos esa inquietud social y esa diferencia con el resto de los alumnos al enfrentar su profesión y su curso tan solo como un medio lucrativo, sino como una manera de servicio y contribución a los demás, de compromiso con el país”.*

Por el contrario, Elba Martínez de Dueri, investigadora de la Universidad Javeriana, de Bogotá, percibía a los alumnos con

*“muy poca sensibilidad social, quizá en un nivel de conciencia que los lleva a considerar a las clases menos*

*privilegiadas como pobres, como: 'vaya problema', cierta preocupación en un nivel sensitivo muy elemental".*

El director universitario padre Oscar Mejía destacaba que la formación que los alumnos recibían en la escuela personalizadora se diluye rápidamente en la universidad:

*"Son alumnos cuyo desempeño al inicio es bueno, pero por desgracia, luego de pocos meses la masa, el grupo, el sistema universitario, los absorbe".*

El investigador colombiano Carlos Eduardo Vasco afirmaba que

*"se esperaría que los alumnos que llegan de la [educación] personalizada sacudieran por dentro la estructura universitaria, fueran más agresivos en sus propuestas de cambio curricular, discusiones en grupo, trabajos para proyectos. Sin embargo, no, llegan totalmente dispuestos a amoldarse a los sistemas tradicionales de la universidad (...). Y hay quien se pregunta si lo que el alumno aprendió fue a adaptarse insensiblemente a cualquier medio y a no cuestionar las reglas del juego, transformar, proponer cambios y soluciones".*

Los directores de las escuelas señalan índices elocuentes de ingreso de sus alumnos en etapa universitaria. Por ejemplo: 98% del Colegio Berchmans, de Cali; 96% del Instituto Pierre Faure de Guadalajara; 95% de los Colegios San Ignacio de Medellín y San Ignacio "El Bosque", de Santiago; 90% del Colegio San Bartolomé "La Merced", de Bogotá.

*-En el sentir de la sociedad y de otros colegios*

De manera general, los colegios que aplican el estilo personalizado son considerados, en la ciudad donde están, con elevado nivel académico, y solicitudes de inscripción que superan anualmente el de vacantes. Los 120 egresados del

Colegio Berchmans, de Cali, consiguieron en 1994 cerca de 82% de puntos en las pruebas del Estado, organizadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), adscrito al Ministerio de Educación. Ese mismo instituto coloca a los ocho colegios jesuitas dentro de los 100 primeros entre los 4,000 particulares del país. Según la medición de calidad académica, realizada por el gobierno chileno en 1992, el Colegio San Ignacio “El Bosque”, en Santiago, ocupaba el segundo lugar nacional en su categoría, sus alumnos de Enseñanza Básica demostraron 93% de dominio en español y matemáticas.

Una opinión frecuente sobre los colegios personalizados es que son muy liberales, ya que valorizan la espontaneidad y el ritmo de los alumnos. Una alumna de León (México) decía:

*“La gente que no lo conoce [el estilo personalizado] habla mucho (...) que quizá ellas [las alumnas] son flojas porque siguen su ritmo, no tienen un profesor que les exija, que les esté diciendo: vamos... rápido, preparen eso para mañana”.*

*–En algunas legislaciones educacionales*

Pierre Faure tuvo contactos repetidos con autoridades del gobierno de Francia y de otros países, quienes le pedían asesoría sobre las reformas educativas y en las que es fácil percibir su enfoque personalizante.

Los entrevistados franceses encuentran en sus recientes reformas educativas resonancias del proyecto faureano. Monique Le Gall manifestó:

*“Se habla de la personalización de la enseñanza, de adaptación al ritmo particular del niño, de instrumentos de trabajo, de programación, de promoción anticipada. Se habla de todo eso, pero nunca se dice que lo que se cree que serían sus fuentes. Jamás se menciona al padre Faure”.*

La propuesta de Faure, siendo de inspiración católica, para ser asumida y difundida oficialmente en Francia, se contrapuso con el laicismo estatal, proveniente de la reforma educativa de Jules Ferry (1832-1893). Por eso, muchos autores –mencionaban algunos investigadores– demostraron la paradoja de pregonar y aplicar una educación personalista, pero sin asumirla públicamente e incluso ocultando los nombres de Mounier y Faure. La directora Isabelle Delcroix Patty explicó:

*“Nuestra Francia, con sus problemas de laicismo, siempre se siente incómoda si se trata de definir a nivel nacional una filosofía de educación. (...) hay docentes que pueden referirse de manera total, en nombre de sus libertades fundamentales, a esta pedagogía, pero usted nunca encontrará en un texto oficial de la Educación Nacional algo que se refiera a una filosofía espiritualista, y menos aún cristiana. ¡En nombre del laicismo! Esto provocó que las ideas del padre Faure, sus objetivos pedagógicos, la filosofía sobre la cual fundamenta esta pedagogía, nunca se hayan cimentado en la enseñanza pública”.*

En España, existe la esperanza de que la recién Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) favorezca el resurgimiento del enfoque pedagógico personalizante, ya que varios de los entrevistados perciben afinidades entre esa Ley y el proyecto de Faure, aunque no se menciona en el texto. El texto legal propone el trabajo en equipo de los profesores. El aprendizaje significativo e incentivado en todos los momentos del aprendizaje. Se amplía el concepto de los contenidos no sólo teóricos, sino también de procedimientos y actitudes. Se exige la transversalidad de los temas que incluyan todo el currículo, lo que favorece la educación en valores, previamente tratada de manera aislada por algunas disciplinas.

En Chile, a principios de los años 80, fue de gran trascendencia la aplicación de la enseñanza personalizada. El mundo universitario y académico se interesó y la prensa dedicó reportajes continuos a tal innovación pedagógica.

Los colegios jesuitas recibieron la visita de educadores interesados en obtener conocimiento y práctica, cuyos colegios decidieron invertir en esa propuesta. De esta manera, la reforma educativa de 1986 asumió a nivel nacional el currículo humanista centrado en la persona y autorizó los planes de enseñanza afines para los colegios que los solicitaran.

En México, explicó un investigador, hay un amplio sistema educativo, más polarizado por los conflictos entre Iglesia y Estado y por el alineamiento entre la educación privada y pública. La carencia de recursos económicos en la educación pública, así como de insumos educativos y profesores calificados, además de las estructuras legales y opciones políticas del país, imposibilitan la educación personalizada a nivel oficial.

*–En las escuelas brasileñas actuales*

Al parecer la aplicación típica del proyecto faureano no duró más de 15 años en las escuelas brasileñas, sobre todo por las dificultades anteriormente mencionadas. En dos colegios de gran porte, que aplicaron el proyecto faureano en diversos grados, como son el de Nuestra Señora de Morumbi y el de Santa Cruz, en São Paulo, las modificaciones fueron más importantes, en parte debido a la opción de las escuelas para que llevaran a cabo la diversificación socioeconómica del alumnado, y también en virtud del alto costo operacional al que se enfrentaban. Esos colegios decidieron una “depuración” administrativa que abolió ciertos aspectos personalizantes, lo que redundó en un aumento del número de alumnos, disminución de educadores, supresión del periodo integral de los alumnos y actividades extraclase, adecuación de los instrumentos de trabajo.

Al cuestionar a los educadores sobre lo que queda hoy del proyecto faureano en las escuelas brasileñas que abandonaron su aplicación típica, coincidieron en los dos puntos fundamentales de Pierre Faure: enfoque e instrumentos de trabajo. Las directoras expresaron que en El Colegio Nuestra Señora de Morumbi, aún existía la libertad del profesor para innovar su trabajo, estimular el espíritu crítico de los alumnos y proseguir en la investigación, la disciplina para

la planeación del aprendizaje y de la vida de la persona. Debido a que la escuela nunca tuvo el estilo de aula magistral, hoy el profesor orienta la búsqueda de los alumnos, denominada “trabajo colectivo”. Hay momentos de *trabajo personal* y de *intercambio*, aunque son diferentes al modelo faureano. En el Externado Madre Alix, la hermana Angélica María Afonso decía que existe aún la importancia del *trabajo independiente*, que el alumno debe planear, reflexionar e intercambiar con sus compañeros; la corrección de errores por el alumno, como factor de aprendizaje; la evaluación global como proceso, más que mediante pruebas.

También en el Colegio Sion, de São Paulo, existe aún la pedagogía cristiana, entendida por la hermana Luisa María Monterio como formación integral. En el Instituto Montessori, la hermana Valentina reconoce la permanencia de tres enfoques principales: la organización del ambiente escolar, la postura consciente del educador y la consideración del niño como persona, una vez que las bases dadas por el padre Faure se instalaron como “el alma de todo el trabajo que se realiza”. En el Colegio Teresiano, de Río de Janeiro, los educadores intentan asegurar su postura de consideración hacia el alumno.

El Colegio Santa Cruz, de São Paulo, tuvo cambios profundos: el aumento del número de alumnos y su diversificación socioeconómica, adaptación del ambiente para dar cabida a los tres periodos escolares, descentralización de la dirección. En conjunto, explicaba el director Luis Antonio de Souza Amaral, permanecen con gran fuerza en la escuela la “mística” de la atención personalizada que los profesores y orientadores educacionales prestan al alumno, las reuniones pedagógicas para reciclaje e intercambio entre los educadores, las relaciones entre directores, educadores y alumnos y el ofrecimiento de situaciones de aprendizaje para que el alumno construya su conocimiento.

Las escuelas que han dejado de aplicar por completo el proyecto faureano sienten que la concepción del alumno como persona continúa inspirando el currículo, la dinámica cotidiana escolar, y las relaciones interpersonales. La hermana brasileña Jeanne d'Arc expresó:



*“Quien bebió de la fuente, que fue el paso de Pierre Faure por Brasil, y quien posee el ideal del educador, percibe que en cualquier trabajo que realicemos hoy podemos hacer aquello que es esencial en lo que él nos presentó, es decir la filosofía del método: lograr que el niño se vuelva cada día más consciente y, a medida que es más consciente, más libre en el justo sentido de libertad”.*

*–En la memoria de colaboradores y pioneros*

Además de las actitudes y procedimientos determinados en el proyecto de Faure, lo que también queda de él es el recuerdo de su persona y su papel.

Aquellos que conocieron de cerca a Pierre Faure y convivieron con él lo recuerdan como una persona interesante, extremadamente espiritual, prudente, tierna, de lenguaje sencillo, pero muy exigente. Sus exalumnos y colaboradores se impresionaban con su relación con los niños, a quienes demostraba amor, confianza, respeto y alegría. Los educadores aprendían el estilo pedagógico personalizado viendo actuar a Faure con los niños, sentado en el piso con ellos, porque él recomendaba al educador que “hablara al nivel del niño”. Y, la hermana Angélica María Afonso recordaba: “él hacía todo eso con una suavidad, con una gracia a pesar de que ya era un señor, y con mucha naturalidad”. Se entendía con los alumnos brasileños, chilenos o mexicanos, aunque sólo hablará francés.

Con los adultos, en la universidad y en los cursos, Faure parecía otra persona: exigente, impaciente, inflexible, duro al máximo. Varios entrevistados recordaban sus reprimendas por la mala preparación del material, por los ejercicios mal dirigidos en clase o por interferir en un trabajo equivocado del niño. El no admitía que el educador se equivocara con los alumnos, porque

*“partía del principio de que los niños sabían hacer todo y quienes los confundían éramos nosotros. Entonces, cuando los niños decían: ‘¿Cómo hago eso?’ El decía: ‘Está en tu cabeza! ¡c’est dans ta tête!’”*  
(Hermana Isabel Sofía).

Faure era un educador, formador de educadores, tenía conciencia de esa vocación y demostraba una gran intuición y creatividad pedagógicas.

Sobre la formación que recibió en los cursos y sesiones impartidos por Faure, María Nieves Pereira afirmaba haber recibido “una síntesis pedagógica y didáctica que la universidad no me habría dado”. La hermana Angélica María Afonso agregaba que

*“Quien conoció al padre Faure cambió (...), tomó un matiz que nunca se pierde (...), porque es una propuesta que actúa (...) el núcleo de lo que todo educador procura en la educación”.*

De la presentación del proyecto faureano emerge con más fuerza la pregunta sobre su posible aplicación en nuestros días, y esto es lo que veremos a continuación.

## Capítulo III

### Viabilidad actual del proyecto Faureano

#### 1. Aplicación radical y riesgo de domesticación

Los entrevistados consideraron que el proyecto faureano es una posible respuesta educativa para el ser humano para el siglo XXI, el cual da inicio abatido por el alto costo social de la globalización y el aspecto individualista de ciertas filosofías sociales. Miguel Bazdresch, investigador mexicano, expresó su total convicción en la capacidad del proyecto de Pierre Faure como formador del alumno contra la ideología individualista:

*“Los alumnos que pasan por un proceso de educación personalizada no sólo aprenden que es necesario estudiar junto con los demás, estudiar fuera de clase, y que lo que sucede fuera del salón es muy importante. Aprenden a relacionar el conocimiento con la vida cotidiana (...), con lo que sucede en el país (...). Y me parece que eso es el antídoto para la filosofía individualista (...), a la manera de ser individual (...) [que] en el fondo es lo que proponen las ideologías neoliberales”.*

El investigador francés Guy Avanzini analizó la forma en que la sociedad actual, temerosa de las consecuencias de la

crisis de valores, del desempleo, del fracaso escolar, de la exclusión, etcétera, ha retomado el tema de la moral. En este debate la filosofía personalista podría ser una ayuda para la reflexión de sus fundamentos: el valor de la persona, el respeto por ella, la solidaridad, etcétera. Además señalaba que las grandes orientaciones del pensamiento pedagógico contemporáneo esbozan el enfoque personalista, aunque con diversas tonalidades y expresiones. En esa línea, Abraham Magedson, investigador chileno, visualiza la importancia del enfoque personalizante para favorecer el surgimiento de personas, de sujetos de derecho, capaces de conocer y promover los valores, no en función del sistema vigente, sino de tal forma que se repiense y transforme.

Mientras tanto algunos se preguntaban cómo transponer el proyecto faureano con éxito en una sociedad sacralizada y homogénea, a un mundo secularizado, pluralista y hasta incluso de fuerte competencia entre las escuelas. El personalismo comunitario propuesto por Faure, opinaba Carlos Díaz, investigador español, es una contractura de la cultura contemporánea. Sergio Bernal, jesuita colombiano decía que era incuestionable la pretensión de educar en valores, cuando lo que al parecer buscan muchos países en la escuela apenas es la instrucción y amistades, con vistas a un futuro provecho profesional. Bernal, convencido de la aplicabilidad del proyecto faureano interpelaba vigorosamente a los educadores por los pocos frutos demostrados en su implantación:

*“Si se aplica el método como es, es decir, no como un método, sino como una pedagogía, es explosivo (...). en el fondo no nos damos cuenta de que, si llevamos esto a las últimas consecuencias, es explosivo y no queremos que explote ni para dentro, ni para fuera. ¡Es evidente! Porque si vamos a aplicarlo como es (...) las primeras víctimas del método seremos nosotros. Si no está sucediendo eso es porque nosotros ya domesticamos el método. Es decir, habremos hecho un método y no una pedagogía”.*

Al concentrarse en la aplicabilidad del proyecto faureano específicamente en el área académica, el educador chileno Sergio Durán analizó cómo la aceleración del flujo de informaciones en la sociedad actual limita una educación de contenido, justificando un papel específico a la educación personalizada:

*“Hoy en día somos incapaces de entregar a los niños la cantidad de conocimientos que necesitan. Por lo tanto, lo que tenemos que entregar son herramientas que le permitan al alumno alcanzar ese conocimiento”.*

Frente a las actuales tendencias educativas que insisten en los procesos, antes que en los productos o resultados, el investigador mexicano Luis González Martínez considera que la educación personalizada tiene incluso hoy algo que ofrecer, principalmente porque se basa en el diálogo entre el educador y el alumno, mediante el cual éstos podrían establecer el currículo y crear.

*“¡Comunidades de aprendizaje!, en las que “ya no existe un profesor del alumno, y ya no hay un alumno del profesor, sino el profesor y los alumnos caminan en busca de la verdad”.*

La directora francesa Nicole Chardon señaló que la sociedad de su país “todavía no tiene la madurez para descubrir el valor de esa pedagogía [personalizada], y que todavía está por venir”, ya que se trata de una pedagogía antropológica, pedagogía de la vida, del trabajo interior. Los educadores e investigadores franceses parecían reticentes a la aplicabilidad del proyecto faureano en los últimos grados de la Enseñanza Básica y en la Enseñanza Media, debido a la inflexibilidad de la legislación educacional del país, la mentalidad del profesor formado previamente como especialista y en un menor grado como pedagogo, que no permite manejar la clase conforme juzgue pertinente, y a las experiencias de fracaso en el “collège” y en el “lycée”. Con todo, varios entrevistados se referían a la aplicación radical del proyecto faureano que el padre Maurice Feder, gracias

a su temperamento tenaz, consiguió aplicar en Longwy (Feder, 1980; Faure, 1993: 83-103), aunque tal aplicación haya desaparecido con su muerte.

No obstante los errores y límites en la implantación del proyecto faureano, los entrevistados, de manera general, consideran deseable y posible aplicarlo donde no existe y proseguir con él en todos los cursos y con todos los tipos de alumno, donde hubo y hay experiencias significativas. Se recordó que Faure afirmaba la aplicabilidad de su propuesta incluso en el “lycée”, y él mismo la introdujo en las clases superiores de formación de profesores en Francia. Norma Bross, directora pedagógica del Instituto Pierre Faure, en Guadalajara, declaró:

*“Él [Faure] decía que era un privilegio poder ver que en México estábamos implantando una educación personalizada con adolescentes y no sólo con los niños”.*

Mientras tanto, los mismos alumnos consideraban que el método personalizado no es para todos debido a diversos motivos: desinterés o resistencia por ese tipo de formación, comodidad, falta de hábito para planear e investigar, la necesidad de que algunos serían instados a trabajar, por estar acostumbrados a recibir todo listo, la misma dificultad de los alumnos que por su lentitud o dispersión en el trabajo personal se revelan incapaces de llevarlo con organización, autonomía y creatividad. Esos alumnos necesitan un profesor de estilo tradicional, que les dicte y desmenuce la materia.

En cambio, la colombiana Gloria Stella Ramírez entendía que “el fin último de nuestro colegio es que los alumnos aprendan, y no que se pierdan”. Debido a la opción que el proyecto faureano le ofrece a la persona, ésta se abre a todo tipo de alumno, sin excluir a nadie, ya que su novedad está precisamente en ayudar a aquellos que necesitan en mayor medida que su ritmo de desarrollo se tome en cuenta y que se les ayude a encontrar su lugar.

El pronóstico consensual de los entrevistados sobre la aplicación en nuestro tiempo, del proyecto pedagógico de Pierre Faure, recomienda la consideración de algunas condiciones.

Elegimos cinco que nos parecen fundamentales para la concretización de ese itinerario: la claridad conceptual de la propuesta faureana (con varios subaspectos), la correcta aplicación de los instrumentos de trabajo, el adecuado desempeño del profesor, la organización escolar coherente y la corresponsabilidad de los involucrados en la comunidad escolar.

## **2. Identidad y enriquecimiento del proyecto**

### ***2.1 El legado pedagógico de Faure***

La aplicación del enfoque faureano necesita precisión conceptual, para evitar que se le considere con rigidez y displicencia.

En su último libro, luego de presentar los precursores, los principios y los objetivos de la enseñanza personalizada, Faure decía:

*“Sólo falta pasar a la práctica. ¿Cómo organizar la pedagogía para lograr esos objetivos prioritarios, no en forma excepcional y a manera de ilustración, sino en la práctica cotidiana del salón de clase (...)? Mientras no se dé respuesta a esta pregunta, permanecerá en generosas perspectivas educacionales y en una pedagogía en papel” (1993: 50).*

El legado faureano no es unívoco, no puede considerarse en forma monolítica. No se le identifica sólo por los momentos, instrumentos o materiales didácticos. Lo constituyen esos elementos anclados, pero dentro de una filosofía educacional que explicita los conceptos de persona y su desarrollo, educación, enseñanza y aprendizaje, las actitudes del educador, los momentos, instrumentos y recursos didácticos.

Entendemos, como ya lo señalaron varios entrevistados, que Faure no se preocupó en elaborar un sistema pedagógico ni en presentar un método, entendido éste como el “conjunto de medios preparados racionalmente para la obtención de determinado resultado” (Foulquié), con el fin

de alcanzar una formación personalizada de los alumnos. Su contribución consiste más en un itinerario de trabajo, suficientemente configurado para lograr los fines pretendidos, pero flexible para adecuarse a la realidad coyuntural de los alumnos. Los pronunciamientos de Pierre Faure o los testimonios de sus alumnos y colaboradores, no expresan autoría alguna del método propuesto. También es necesario recordar que el pensamiento pedagógico de Faure fue desarrollándose paulatinamente, mediante la experiencia docente desde su época de estudiante jesuita, de la amplia cultura general que adquirió, de la inmersión en un momento típico como lo fue la “revolución pedagógica en la Francia de la posguerra, y del acompañamiento de innumerables y diversas experiencias pedagógicas personalizadoras. El estudio sobre Faure nos revela que él fue esbozando, poco a poco, un nuevo estilo dentro de la corriente más amplia de la educación personalizada. Los ideales pedagógicos personalizadores y los métodos activos que diseminaba en la universidad y en los centros de formación de docentes, en las sesiones pedagógicas en diversos países, en los escritos y conferencias, fueron instigando a sus alumnos y participantes de sus cursos a probarlos en el salón de clase. Estos divulgaban lo que habían aprendido en sus locales de trabajo. Los educadores e investigadores que dirigían junto con Faure las sesiones pedagógicas en diversos países llevaron a cabo conferencias y escribieron artículos. La comprobación del nuevo enfoque sucedía en la pequeña escuela de aplicación que Faure y su equipo dirigían en rue de Madrid, en París. Bajo el impulso de una reiterada divulgación, las experiencias exitosas de la enseñanza personalizada mostraban un nuevo modo de proceder en la enseñanza y en el aprendizaje.

Además de ser competente en las ciencias de la educación y estudioso de los problemas y experiencias pedagógicas de su tiempo, Faure se distinguió por ser un educador práctico, sin menosprecio de los fundamentos teóricos. Después del primer libro *L'école et la cité* (1945a), en que expuso su concepción de escuela y las conexiones de ésta con el Estado, la familia, los sectores productivos y la Iglesia, en *Au siècle de l'enfant* (1958) todavía profundizó en



algunas cuestiones de filosofía educativa, pero se concentró, en los subsecuentes libros, artículos y conferencias, en problemas de la enseñanza y del aprendizaje. En la mayor parte de su obra, habló más en cuanto a las orientaciones y estrategias de la enseñanza y del aprendizaje que del conjunto de cuestiones vinculadas al proceso educativo global. Eso explica sus frecuentes referencias a la expresión *enseñanza personalizada y comunitaria* –título del último libro– y casi nunca “educación personalizada”.

## **2.2 La marca de la Ratio Studiorum en el proyecto faureano**

En el capítulo II, presentamos nuestra interpretación de ese “itinerario didáctico” de Faure como lo tomamos de su libro *Enseñanza personalizada y comunitaria*. Al parecer los siete momentos didácticos (*trabajo independiente, trabajo en grupo, intercambio, síntesis personal, exposición oral y escrita, evaluación y toma de conciencia*) fueron resultado principalmente de la dinámica de los *Ejercicios Espirituales* y la *Ratio Studiorum* y no así de la *Escuela Nueva*. En su obra *Au siècle de l'enfant*, Faure dio cabida al entusiasmo de los inicios de la Escuela Nueva, sin embargo respaldó las críticas que surgieron sobre el descuido de ese movimiento en cuanto a las disciplinas teóricas y la exigencia que debía caracterizar todo proceso de enseñanza.<sup>1</sup>

El itinerario didáctico faureano revela inspiraciones que Ignacio de Loyola propone en el libro de los *Ejercicios Espirituales*, cuando presenta las *Anotaciones y Adiciones* para los periodos de oración (cuatro o cinco por día, de aproximadamente una hora de duración). Tiene semejanza también con el elenco de momentos didácticos que podemos percibir en la *Ratio Studiorum*.

---

1. Faure decía (1958: 125): “Por oposición a ciertas prácticas de la escuela actual y, probablemente, porque las escuelas progresistas americanas y anglosajonas se ufanan de revolver todas las dificultades de educación y de la enseñanza por medio de un “aprender haciendo” demasiado pragmático, cierto número de escuelas nuevas despreciaron las disciplinas propiamente intelectuales, así como su modo específico de adquisición”.

El estudio de la obra de Faure revela tal consanguinidad con la pedagogía jesuita que podemos afirmar que él actualizó el sistema pedagógico de la *Ratio*, confiriéndole más organización e interrelación a aquel conjunto de elementos didácticos donde cada uno de ellos desarrolla una actividad o función con el fin de lograr uno o más objetivos. Hay momentos de *trabajo independiente* y otros de *trabajo de grupo*; de percepción de datos de la realidad y otros de asimilación activa; momentos teóricos y de expresión práctica. La propuesta de Faure integra tales momentos, pero no se agota en ellos, de tal modo que, al cabo de una “clase” (de duración mayor a la de una clase convencional de 50 minutos), el alumno puede desarrollar habilidades, actitudes, conocimientos y valores que un momento de aislamiento no le proporcionaría. Por lo tanto, denominemos la propuesta práctica de Faure: “itinerario de enseñanza y aprendizaje”, cuyos elementos, o “momentos didácticos” aunque no aplicables de manera lineal ni cronológicamente, implican un determinado encadenamiento. Por ejemplo, es imposible que el alumno desarrolle un *trabajo independiente* o *de grupo* eficaz sin conocer la *programación* y el *plan de trabajo* que lo guiarán. El *intercambio* de los alumnos será inconsistente si no lo preceden esos momentos de trabajo. Estos, a su vez, serían inocuos si no fueran concluidos con una *síntesis personal* y la *expresión oral y escrita*.

Por lo tanto, en Pierre Faure hay un conjunto de elementos de acuñación metodológica aunque sin el carácter prescriptivo de la *Ratio Studiorum*. Por eso, y para evitar los peligros de aplicaciones miméticas y superficiales del legado faureano, como afirmaron varios de los entrevistados que había sucedido, insistimos en que ese legado se distinga más como un “itinerario didáctico”. Nieves Pereira lo denominó “proyecto pedagógico” (1997: 16) precisamente para enfatizar algo inacabado como lo es la persona, una gran empresa que deberá llevarse a cabo conforme determinado esquema, pero sin prescripciones.

Las distinciones anteriores nos parecen importantes para afirmar que Faure no dejó tan solo un enfoque o un espíritu personalizador, sino una novedad que otros pedagogos no

presentaron: la organización, la disposición, la configuración de momentos didácticos en un itinerario determinado. Entendemos que Faure dejó ese legado “sin premeditación” porque él definía la didáctica como “un solo espíritu y muchos instrumentos de trabajo” (Nieves 1997: 69), sin mencionar los momentos didácticos que fue presentando en sus escritos y conferencias. Sin embargo, al decir “*instrumentos de trabajo*”, Faure se refería en realidad a “momentos didácticos” que, desde su punto de vista, eran anteriores y más importantes que los medios, los recursos y las técnicas que los encarnan en el salón de clase. Por otro lado, los que escuchaban a Faure hablar de “instrumentos” habrían concluido que su propuesta se resumía a técnicas concretas. Concluimos, por consiguiente, que no siempre quedó claro el pensamiento de Faure en cuanto a que la didáctica se compone de “espíritu” (con base en una filosofía educacional), de momentos didácticos y técnicas.

### ***2.3 Elementos para la epistemología del proyecto faureano***

En sus escritos y pronunciamientos, Faure enfatizó en mayor medida el proceso de desarrollo mental y la personalidad del alumno que el proceso específico de obtención de conocimiento. Las escasas referencias que dejó sobre la epistemología de la enseñanza personalizada procuran describir primero las actividades didácticas del alumno y no así cómo obtiene el conocimiento. Presenta diez elementos: 1) interés y motivación iniciales del alumno para buscar lo que le falta; 2) identificación de las capacidades personales para obtenerlo; 3) planeación del trabajo de aprendizaje; 4) determinación personal para realizar el trabajo; 5) experiencia de búsqueda y reflexión personal; 6) interacción y colaboración grupal; 7) localización del conocimiento en cuadros de síntesis; 8) intercambio del fruto del trabajo; 9) autocorrección y evaluación de lo aprendido; 10) asimilación para la expresión oral y escrita.

Al revisar algunos puntos en los que Faure insistió en mayor medida, podemos ver que la obtención del conocimiento siempre se inicia a partir de la observación y la experiencia.

A continuación, el alumno generaliza la información obtenida, pasando de lo particular a lo general; la compara con los demás, y se asegura de su identidad, y finalmente lo clasifica en su acervo de conocimientos (1977d: 88). Aunque se poya en la visión constructivista de la autogénesis de Piaget (1975a: 13; 1993: 32), diversas expresiones de Faure parecen mostrar que él entendía el conocimiento más como un descubrimiento que como una construcción. Por ejemplo, es insistente en la recomendación que da a los profesores para que estimulen la atención de los alumnos para que vean y contemplen la realidad; a que busquen la verdad (1979g: 59), observen y descubran (1977d: 89; 1982a: 12).

De cualquier forma, la epistemología en el proyecto pedagógico de Faure constituye uno de los puntos importantes sobre los que es importante continuar investigando.

#### ***2.4 Persona y comunidad: constante interrelación***

Aun si el enfoque faureano afirma la búsqueda del pleno desarrollo de la persona mediante el proceso de enseñanza y aprendizaje, algunos entrevistados se hicieron la pregunta de cómo se conectan las dimensiones personalizada y comunitaria.

La práctica de algunos educadores propiciaría el entendimiento de que el aprendizaje según Faure es una construcción individual del alumno, que intercambiará con sus compañeros tan solo como un gesto de aprecio y sin la mayor contribución de éstos.

La época de la posguerra, momento en que Faure empezó a cavilar sus propuestas pedagógicas, influyó en la insistencia de la dimensión personalizadora, silenciándose casi por completo el ámbito social. En esa época surgió la necesidad de afirmación de la persona ante la confrontación con enfoques colectivistas o grupales. De esa forma el enfoque personalizador del proyecto faureano, aparece algunas veces como defensivo. La dimensión comunitaria, contemplada ya en el proyecto faureano, parece restringirse apenas a las relaciones de convivencia o de urbanidad, careciendo de un enfoque más estructural, que tome en cuenta las injusticias sociales y las posibilidades de que la

educación contribuya en su análisis y superación. En *L'école et la cité*, de 1945, Faure expuso en forma exhaustiva su propuesta de “alianza” entre los diversos segmentos e instancias de la sociedad para la preservación de determinados valores: democracia, justicia y libertad, entre otros. En el comentario que hizo de la encíclica *Pacem in Terris*, Faure siente el análisis de la realidad social que hace el papa Juan XXIII, como una aclamación conjunta, entreviendo en ella la nueva “misión de los educadores” (Faure, 1963a).

El itinerario didáctico que Faure presenta considera el *trabajo independiente* del alumno y el *trabajo en equipo* o *de grupo*, o la interacción con sus compañeros, como momentos de un mismo proceso. Su observación en el salón de clase lo llevó a constatar que, al entretenerse en el trabajo, el alumno busca espontáneamente a sus compañeros para consulta, ayuda o intercambio. Sin embargo, aunque no presenta los momentos de su itinerario didáctico de manera estrictamente cronológica, Faure coloca la interacción dentro del proceso de búsqueda del conocimiento, y no después de éste, porque una vez habiendo trabajado con sus compañeros, el alumno todavía tendrá otros momentos didácticos para elaborar *visiones de conjunto* y *síntesis*, *autocorrección*, *memorización* y *notas*, *exposiciones* y *dossier* y *evaluación* (1993: 59).

Para Faure, el alumno no realiza su trabajo solo y después lo intercambia, sino que lo hace de modo cíclico, comunicándose con los compañeros, retomando su privacidad, volviendo a intercambiar, pero una vez habiendo realizado la evaluación, etcétera. Es necesario el momento de aislamiento y recogimiento personal por la diversidad de tareas y ritmos de los alumnos de una clase. Cada quien trabaja en lo que necesita, conforme a su *plan de trabajo*.

Faure es muy celoso de asegurarle al alumno las condiciones para un trabajo personal serio, y por eso proporciona el criterio para que el

*“trabajo en conjunto provoque un trabajo personal más intenso de cada quien, enriquecimiento y complementariedad. No se trata de una conversación confiada, ni de esquivar la propia responsabilidad. Ese*

*tipo de trabajo por lo común genera estímulos importantes” (1993: 65).*

El alumno, gracias a múltiples instancias, acrecienta o modifica el significado que dará a las experiencias seleccionadas y consideradas. Es muy importante que el alumno emita su juicio, su palabra, su posición, y que el profesor esté consciente, en diversas ocasiones, a no condicionar ni imponer sus puntos de vista o su verdad. Seguro de su propio conocimiento, el alumno podrá manifestarlo de diversas maneras en vista de las acciones transformadoras de la realidad.

### ***2.5 Aplicación del proyecto faureano: diálogo con la contemporaneidad***

Varios entrevistados consideraban importante la reflexión constante de la escuela sobre el proyecto faureano, sobre sus presupuestos filosóficos, teológicos y metodológicos, para que no se debilite ni se desfigure frente a los factores negativos, señalados anteriormente: sobrecarga y rutina del trabajo escolar, tentación de regresar al estilo tradicional de enseñanza o de relación. “facilismo” en la utilización de los medios didácticos, o su absolutización, entre otros. Es urgente, de igual manera que permitan la realización del proyecto faureano en el presente contexto cultural. Alberto Vásquez, profesor chileno, manifestó:

*“¡Estoy comenzando a tener algún temor de que prácticamente los mismos materiales, introducidos a finales de los años 70, se estén utilizados hoy; y ya estamos en la segunda mitad de los 90! (...) Creo que conformarse con un formalismo educativo es una deficiencia (...). Pienso que hace falta una nueva revolución dentro de la revolución [que fue la enseñanza personalizada], debería haber hoy personas que piensan creativamente (...), que los materiales (...) también necesitan cambiarse, intercambiarse, actualizarse”.*

El proyecto faureano se verá enriquecido, opinan algunos, por medio de su diálogo, por ejemplo, con el constructivismo, el aprendizaje significativo, las teorías de inteligencias múltiples, el interaccionismo y con el propio paradigma pedagógico jesuita, con el que tiene tanta similitud.

María Concepción Flores de Montúfar, profesora mexicana del curso de magisterio, enfatizó la importancia de la profundización científica de las cuestiones relativas al aprendizaje:

*“porque (...) esta cuestión con respecto al porqué y cómo aprende el alumno, y en qué consiste aprender, creo que sería la llave para que cualquier persona se adentre de lleno en la educación personalizada”.*

Mientras tanto, considerando la fuerza con que el enfoque constructivista entra en el medio educativo actual, más de un investigador alertaba a las escuelas a que no dependieran de un único autor sobre ese tema, sino a ampliar su horizonte de reflexión. También les recomendaban considerar las condiciones para que el profesorado pudiera asimilar y aplicar dicho enfoque.

### **3. Correcta aplicación de los instrumentos de trabajo**

Debido a su falta de interés de formular un método pedagógico, Faure no dejó otros elementos para la organización de la enseñanza y del aprendizaje que aquellos relativos a los momentos didácticos, presentados en diversas ocasiones. Por eso, los entrevistados se quejaron de la dificultad de organizar un grado curricular, seleccionar los contenidos y establecer una evaluación en forma personalizada.

Los momentos didácticos de Faure se diferencian de las técnicas. Son medios y, como tales, dependen de los objetivos educacionales que los dirigen. En otras palabras: un proceso personalizado y comunitario de aprendizaje no expresaría los valores pretendidos si no permite que el alumno tenga el tiempo necesario para concentrarse en la planeación

y la búsqueda personal. El proceso que nunca asegura el *trabajo de grupo* como parte integrante de la construcción del conocimiento, y no como su simple complemento o sucedáneo, se vería mutilado. ¿Sería posible que el alumno hiciera suyo el conocimiento trabajado si no se le permitiera la *síntesis personal*? ¿Dónde estaría el ejercicio para la comunicación si se le impediera al alumno ejercicios de *expresión oral y escrita*? La seriedad y el respeto que el profesor y la clase atribuye al trabajo de cada alumno (por eso la *acogida*, el *silencio*, la *normalización*) le dejarán ver que el trabajo escolar, fruto de su determinación, elección y persistencia, es sintetizado, evaluado, calificado, etcétera, para mostrar que no sólo es un simple ejercicio fugaz. Su producción es su participación en el mejoramiento de la sociedad. Por eso debe ser comunicado, intercambiado, divulgado a los demás.

Faure no menciona los instrumentos o técnicas de enseñanza en su último libro *Enseñanza personalizada y comunitaria* (1993) cuando describe la dinámica del salón de clase, lo que nos lleva a concluir que él los relativizaba. La inspiración de tales instrumentos surgió de diversos autores y corrientes pedagógicas, tomados y enriquecidos por él, conforme a su concepción didáctica, como ya lo vimos.

Los entrevistados entienden que el buen provecho del proyecto faureano requiere una aplicación correcta, flexible, pero persistente, de los instrumentos de trabajo al tipo y a la capacidad de los alumnos. Mientras tanto, el respeto por su ritmo de trabajo, aunque muy valorizado, no significa dejarlos a sí mismos, en una ausencia total de parámetros, lo que podría, eventualmente, favorecer su indolencia. Faure valoriza, pero no anima al alumno. Le presenta altos ideales, excelencia, rigor, normalización, esto contradiciendo a una entrevistada que identifica al padre Faure como una visión “rousseauiana” del niño. La actitud fundamental es, precisamente, creer en el niño, valorizarlo, incentivarlo, y dará el máximo de sí mismo.

Otro requisito fundamental para el éxito del proceso personalizante es la motivación de los alumnos para que se involucren en el aprendizaje, visualicen la articulación de



los contenidos y el provecho que pueden sacar para su vida. El alumno debe tener una pregunta para cuya respuesta construirá un proceso de búsqueda. Por lo tanto, se hace imprescindible que el profesor comience cualquier programación pedagógica para la contextualización de sus alumnos, para el conocimiento de su historia, de sus circunstancias, de sus experiencias previas, para el conocimiento del país, de las condiciones humanas y materiales de la escuela, a partir de los enfoques pedagógicos que ahí se aplican. Isabelle Delcroix Pattyn recordó la insistencia de Faure:

*“Observen al niño, siempre partan del niño, siempre diríjense al niño. Al observarlo ustedes verán dónde tiene dificultades y entonces podrán inventar la manera de ayudarlo a salir de esa dificultad”.*

Los entrevistados entienden que el material didáctico debe ser: objetivo, claro, con rigor intelectual, con respeto por las etapas de progreso del alumno. Por eso Faure combatía la “contaminación visual” en el salón de clases. La hermana Isabel Sofía recordaba que el material que Faure presentaba tiene como finalidad el desarrollo intelectual del niño y, por eso, en la clase

*“no había un muñequito, una florecita, nada. El no lo permitía. Cuando Faure entraba en un salón de clases y veía un Pinocho, o un Mickey Mouse, cualquier cosa, él pedía que quitaran todo”.*

Además debe tomarse en cuenta la manera como el pluralismo cultural contemporáneo sugiere un abanico de temas, antes pasado por alto en la organización escolar, que se ajustaba casi exclusivamente a la programación oficial. Faure recomendaría hoy a las escuelas la formación de los alumnos en el conocimiento y la reflexión de las corrientes culturales y el diálogo con ellas.

Con el fin de concretizar su meta personalizadora y social, la escuela podrá sacar provecho de las reflexiones de cuño social de diversos autores actuales sobre currículo y del concepto de transversalidad temática. Esta permite

que se aplique una educación de valores de tal modo que incluya todo el currículo, sin la introducción de nuevos cursos y la sobrecarga curricular. Dicho procedimiento requiere la sintonía entre los profesores y la eficiente supervisión escolar, bajo el riesgo de que los valores pretendidos por el proyecto educativo se diluyan en el trabajo cotidiano o no sean enfocados de manera correcta.

La pedagogía faureana halla en la *programación* del curso un valioso instrumento para la dirección y la eficacia del trabajo educativo. Con todo, y siendo la personalización y la solidaridad el fin que se pretende, es imprescindible un proceso crítico en la selección de los contenidos que deben incluirse en la *programación*. Debe evitarse el “enciclopedismo”, o la acumulación de temas, así como la visión dicotómica entre el aprovechamiento del acervo cultural de la humanidad y la educación en valores.

Una vez definida la *programación*, al comienzo del año lectivo, debe considerarse cómo, en su transcurso, la realidad y los medios de comunicación social pueden mostrar otros temas urgentes que una educación en valores no puede ignorar. La trayectoria de las escuelas es bastante generalizada y transcurre paralela a la problemática de la sociedad, ya que no percibe o no incorpora en su programación temas como son las violaciones a la justicia, atentados contra la vida, el medio ambiente y diversas cuestiones éticas, etcétera, que la sociedad divulga y debate. Si la escuela no se interesa frente a tales problemas y no los presenta a los alumnos para su reflexión, ¿cómo pretenderá formarlos para la ciudadanía? De ahí surge la necesidad de mecanismos escolares para que en tiempo hábil, se analicen, seleccionen e incorporen nuevos temas a la programación.

La amplitud y rapidez de la información diseminada en la red mundial de computadoras debe tomarse en cuenta de manera importante en la organización de la enseñanza y del aprendizaje de la pedagogía personalizada actual.

Tal fenómeno destituye a la escuela de su hegemonía de la información, la cual obtienen los alumnos “internautas” de modo constante e intenso, aunque muchas veces de manera desorganizada, superficial y diletante. La aplicación de los principios pedagógicos faureanos de jerarquía

de los objetivos, de selección de los contenidos, de resonancia social de lo aprendido, etcétera, podrá educar al alumno a tener criterios, prioridades y preocupación social al integrar la red mundial de comunicación y enriquecerla con los valores vividos en la escuela.

En cuanto a la evaluación de los alumnos, la consideración de los diversos testimonios se refiere a la incompatibilidad del sistema vigente, de clasificación, con los principios y procedimientos pedagógicos personalizadores, y la amenaza de imposibilitar los objetivos pretendidos por el enfoque faureano.

#### **4. Papel, formación y supervisión del profesor**

En el enfoque faureano el profesor no realiza funciones aisladas, como transmitir conocimientos (escuela tradicional) o facilitar el aprendizaje (escuela liberal de la escuela nueva), ni incluso prever los instrumentos para el aprendizaje (escuela tecnicista). Los textos y conferencias de Faure revelan que él baja al profesor de su pedestal y lo acerca al alumno, considera al profesor insustituible en el proceso educativo personalizador, le propone un papel diferente, más amplio, de aquel que ejercía en la enseñanza tradicional. En esa propuesta, emerge la figura del profesor-director del proceso de aprendizaje de los alumnos. Apoyado en la actitud fundamental de creencia en el desarrollo pleno de los alumnos, el profesor tiene cuidado en no sustraer su autonomía, creatividad y responsabilidad al tratar de alcanzar ese objetivo. Se interesa en la vivencia de los alumnos, mostrándose disponible para ayudarlos. Instiga y provoca el desequilibrio conceptual y su actividad personal (sobre todo mental y afectiva) para que los alumnos puedan programar y desarrollar su propio proceso educativo mediante orientaciones, condiciones e instrumentos precisos. Acompaña el trabajo individual y de grupo de los alumnos, no sólo en su producto final, sino a lo largo del proceso de elaboración: cómo lo realizan, qué métodos utilizan, qué dificultades y beneficios encontraron, qué relaciones establecen. El profesor ameniza e identifica a los alumnos destacados,

anima a los tímidos o apagados, escucha incluso a los que en algún momento se rehúsan a progresar, de modo que cada quien encuentre su lugar, el cual es respetado por todos.

La participación adecuada de los profesores es uno de los requisitos de mayor reincidencia y consenso en las entrevistas para la aplicación del proyecto faureano. Por lo tanto, el proceso para seleccionarlos considerará sus capacidades intelectual y profesional, su equilibrio psicológico y, sobre todo, la voluntad de asumir la propuesta personalizante como propia, con convicción, afecto, libertad, seguridad, creatividad y deseo de progreso. El nuevo camino, decían los entrevistados, implica “como un cambio (...) en la cabeza y en el corazón”, y en él “no es posible tener espíritu de ‘empleado’”. Graciela Monsalve, coordinadora del Colegio San Ignacio, en Medellín, animaba la conversión del profesor:

*“Creo que todos podemos cambiar, todos podemos progresar, o estancarnos. Si el profesor quiere trabajar en la [educación] personalizada, deberá cambiar, y si quiere cambiar, lo conseguirá”.*

La formación del profesorado es el punto más difícil, sin embargo es la piedra de toque, es la llave y el secreto del éxito de la educación personalizada. Faure indicó la postura del profesor ante el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero no pormenorizó los elementos para su formación.

El primer requisito es que el mismo profesor sea personalizado, es decir, emprenda, decidida y continuamente, el proceso de búsqueda de su desarrollo integral. Eso debe demostrarse en sus criterios, procedimientos y relaciones con los de la escuela, la casa y la sociedad. La profesora María Concepción Flores Montúfar del Instituto América en León (México), advertía el riesgo de que el profesor

*“viva una realidad que nos lleva, quizá, a una existencia poco auténtica. Que el profesor cumpla ciertos requisitos en clase, que actúe con la apariencia de estar personalizado, o incluso represente a la ligera, como una manera de realizar simplemente un*

*papel superficial, y al salir del salón, abandone la vestimenta del personaje que representaba y vuelva a vestirse del hombre viejo que continúa cargando” (1980a: 28).*

La capacitación que se requiere es inicial y permanente, teórica y práctica, considera los fundamentos de la educación personalizada y los avances de las ciencias afines. En ese proceso se anima al profesor, al igual que al alumno, a también demostrar autonomía, actividad y creatividad. Nóvoa (1995: 25) tiene razón al decir que

*“la formación debe estimular una perspectiva crítico-reflexiva, que proporcione a los profesores los medios de un pensamiento autónomo y facilite las dinámicas de autoformación participada. Estar en formación implica una inversión personal. Un trabajo libre y creativo sobre los avances y los proyectos propios, con el fin de construir una identidad que es también una identidad profesional”.*

Ser compañero de aprendizaje del alumno no vela al profesor el realismo de su experiencia y competencia. Su historia de vida le permite comprender mejor al alumno y asimismo orientar el trabajo que éste realiza para enriquecerse por medio del aprendizaje escolar. Los programas formativos que hacen que los profesores tomen en cuenta su vida afectiva, el respeto por sí mismos y por los demás, el modo y ritmo de su conocimiento como condiciones de posibilidad para entender y respetar a sus alumnos, adquieren importancia. José Carlos Jaramillo, jesuita colombiano y pionero, enfatizaba: “El profesor también debe ser creativo, debe ser personalizado, conocer su persona y amarla, para poder amar a los demás”.

Al empeñarse en ser persona, para formar personas, el profesor lleva a la formación permanente sus conocimientos adquiridos a través de la experiencia, con sus conquistas y fracasos, para compartírselos con sus pares a fin de crear “espacios de formación mutua”, de “redes colectivas de trabajo” (Nóvoa, 1995: 26). El sello comunitario de la formación

permanente estimula a los profesores a traer a discusión diversos conocimientos, prácticas e investigaciones y los ayuda a superar la separación entre las dos posturas: la del profesor-ejecutor de orientaciones pedagógicas y la del profesor-productor de su propia profesión (id.: 28).

Es imprescindible un profesor con visión y sensibilidad políticas, en el sentido etimológico de preocupación por la *pólis*, por lo común. Dicha capacitación se convierte en componente indispensable del currículo del educador, un medio para que él desempeñe el trabajo de formador de agentes de transformación de la realidad.

Aquellos que están al frente de las escuelas en la dirección general, pedagógica o de cursos también necesitan adquirir dominio sobre los principios y las prácticas de educación personalizada, a fin de llegar a definir las políticas generales de la institución.

La capacitación del profesor, continúa Nóvoa (id.: 28), apenas es un componente de la transformación de la escuela y se da simultáneamente con ésta. Además de dedicarse a su crecimiento personal y profesional, el profesor tendrá como dimensión integrante de su formación el desarrollo organizacional de la escuela, porque:

*“Las decisiones en el campo educacional han oscilado entre el nivel demasiado global del macrosistema y el nivel demasiado restringido del micro salón de clase. Hoy en día surge un nuevo concepto de institución escolar, esa especie de unión en la que se decide gran parte de las cuestiones educativas”* (id.: 29).

Se admite que el ambiente, la disciplina y el trabajo en la clase dependen del papel o de la postura del profesor, es decir, “el trato que reciba el niño dependerá de cuánto lo conozca la profesora”, decía una alumna de León. Los alumnos consideran imprescindible al profesor como estimulador, proveedor y mediador de su trabajo personal, indicador de trayectoria, aclarador de dudas, pero no un sustituto de su empeño por aprender. Un alumno de Guadalajara explicaba:

*“En este tipo de enseñanza, se tiene como principio que el profesor no es una persona que repite el conocimiento, sino una persona que ayuda a los alumnos a aprender por sí mismos, a sacar por sí mismos sus conclusiones”.*

Los entrevistados también coincidieron en que la concepción de persona según el enfoque faureano requiere una postura más próxima, horizontal, humilde, de interés y confianza del profesor frente a los alumnos. Entre mejor se relacione el educador con ellos y los conozca, mejor podrán orientarlo a fin de alcanzar su pleno desarrollo. La profesora francesa Catherine Driout mencionó con seguridad su actitud al describir la nueva postura:

*“Es necesario ser natural con los niños. Es necesario reír con ellos, exigirse junto con ellos, amarlos y decirles: ¡Ay! ¡Estaba equivocada! (...) El profesor ya no es un pedestal, una estatua. Es un profesor que es un ser vivo, es un ser normal”.*

Finalmente. Álvaro Vélez Escobar les insistía a sus profesores:

*“ustedes pueden tener el mejor conocimiento teórico de la educación personalizada, pueden tener a la mano los mejores medios, métodos y aulas, pero si su actitud no es de respeto por la persona, de incentivarla a dar lo mejor de sí, de ser creativa, de tener un pensamiento propio, en el que usted la acepte, su actuación será nula”.*

Conforme al ámbito de formación anteriormente expuesto podemos concluir que además del papel señalado para el profesor –profesor-director y estimulador del aprendizaje– se impone uno nuevo: el profesor-investigador de su práctica y de las innovaciones pedagógicas que esa requiere. Esto implicará una nueva cultura en la comunidad escolar en la que el profesor permanezca más tiempo en la escuela para desempeñar las funciones descritas y sea remunerado dignamente. Ya no se trata de ver al profesor “articulando”

clases. Ahora surge un nuevo tipo de profesional; productor, con los directores, los colegas, los alumnos y las familias, de la escuela personalizadora y solidaria.

Los profesores no se engañan en cuanto a la complejidad y la exigencia de trabajo que requiere el estilo personalizado. Siempre se están preguntando cómo equilibrar el respeto por el ritmo del alumno y la conveniencia o no de intervenir en su proceso de aprendizaje, o sobre el momento y el modo de hacerlo, sabiendo que el proyecto faureano no contempla dejar solo al alumno. Constantemente deben estudiar e investigar una amplia bibliografía para crear y modificar los instrumentos de trabajo. También es necesario que el profesor tenga disponibilidad para el trabajo en grupo con sus colegas y directores, para estudios, para el intercambio de experiencias, para la evaluación de los alumnos, para integrar las diversas disciplinas y dimensiones de formación integral.

Es responsabilidad de la supervisión pedagógica ejercer un papel constante de acompañamiento, incentivo, formación, orientación y evaluación de los profesores. Los mecanismos de reclutamiento, selección, formación inicial y permanente de los educadores deben estar asegurados en la organización de la escuela para mantener la coherencia de la propuesta, a pesar de los errores cometidos y obstáculos encontrados. Algunos directores destacaron que su tarea de supervisión pedagógica, según la inspiración de Ignacio de Loyola, debe ser la “cura personalis”, es decir, la consideración respetuosa de la historia y las circunstancias del docente con el fin de su plena realización. Gloria Stella Ramírez, coordinadora colombiana, afirmó:

*“Y, cuando él [el profesor] se siente acompañado en un problema o en una dificultad, es diferente. Siente que hay un vínculo más fuerte que no es sólo de trabajo, sino un vínculo de afecto, uno de participación, y eso es fundamental”.*

Aunque la educación personalizada implica mayor trabajo, varios entrevistados expresaron que no desean volver atrás. Catherine Driout justificó su preferencia por el nuevo estilo:



*“Siento que es más interesante porque podemos inventar todo el tiempo, porque estamos todo el tiempo en condiciones de crear alguna cosa en función del niño (...); uno no se cierra ante nada (...) siempre es igual, y eso lo considero muy interesante”.*

## **5. Coherencia en la organización escolar**

La aplicación del proyecto faureano implica cambios radicales en la configuración física de la escuela, en la concepción educativa, en la formación e interrelación del personal, en la organización administrativa, lo que exige liderazgo constante de los directores para dirigir y sustentar dicho proceso.

Varios entrevistados, directores o profesores, respondieron que su escuela ya no aplicaba un “Pierre Faure puro”, sino apenas un enfoque personalizador. La mayoría de ellos se quejaba de una implantación “híbrida”, fragmentaria y discontinua (no en todos los grados), del enfoque faureano, y señalaban los inconvenientes para el desarrollo de los alumnos y el compromiso de la coherencia de la escuela. El educador jesuita francés Jacques Viel mencionó:

*“Hay escuelas en Francia, por ejemplo nuestro colegio [jesuita] de Burdeos, donde hay profesores que implantan la enseñanza personalizada, y seis o siete no lo hacen. El resultado es mediocre”.*

Mientras tanto, los entrevistados no dieron a conocer a cuál legado faureano se referían: ¿a su filosofía educacional? ¿al itinerario didáctico? ¿a los materiales de trabajo?

El “hibridismo” en la práctica, parece un procedimiento de elección y aplicación fragmentaria –en general en los primeros grados de la Enseñanza Básica– de determinados momentos didácticos de Faure y no de todo su itinerario. En las escuelas de Brasil y del extranjero que aplican la educación personalizada, el fenómeno parece más reincidente de lo que se expresó en las entrevistas, probablemente debido a la falta de convicción y asimilación de los principios de personalización, falta de conciencia crítica y de compromiso

social, y también de percepción de sus implicaciones para la vida de los agentes educativos y para el conjunto de la vida escolar. En otras ocasiones también influyó en la falta de una opción para que la escuela se ubicara integralmente en la nueva línea educacional. Algunos entrevistados, argumentando el impacto de los cambios y la falta de preparación de los educadores, alumnos y padres, defendían una aplicación prudente y progresiva de esos enfoques pedagógicos. ¿Acaso la misma expresión “aplicación híbrida” podría esconder una opción política de neutralidad de la escuela?

Imaginemos que la restricción se debe al hecho de que esos educadores comprendieron la propuesta faureana apenas como un instrumento didáctico. La sugerencia de Faure fue que el educador se ajustara a determinados principios y actitudes fundamentales en cuanto a la consideración del niño y a sus posibilidades de desarrollo, creando posteriormente los instrumentos o medios que juzgara necesarios.

Como ya se vio, e incluso sin premeditación, Faure dejó cierta dinámica de salón de clase, con momentos e instrumentos didácticos relacionados y articulados entre sí, con flexibilidad y adaptación a la realidad de cada alumno. Estos momentos e instrumentos, aunque no siempre se apliquen en todas las unidades didácticas, y con rigor cronológico, presentan cierta relación entre sí. Por ejemplo, el alumno no se da cuenta de que inicia el proceso de construcción de conocimiento sin tener acceso a la *programación* y a las *indicaciones de trabajo*, que el profesor proporciona y sin establecer su propio *plan de trabajo*. El *intercambio* y el *trabajo de grupo* podrían ser inconsistentes sin un *trabajo independiente* previo, la investigación en las fuentes y eventuales consultas al profesor y a los compañeros. El alumno podrá haber estudiado, pero no asimila ni hace suyo el conocimiento, si le faltan los momentos de interiorización, autocorrección, memorización, anotaciones, inserción de nuevos conocimientos en su mapa conceptual, etcétera.

Faure no presentó esos momentos didácticos en la configuración didáctica como lo hacemos aquí, lo que deja ver que la práctica y la reflexión de los educadores podrían sugerir nuevos momentos, adecuados a los fines educativos que se pretenden.

En cuanto a los materiales didácticos, bastante relativizados por el mismo Faure, su utilización puede y deberá ser selectiva y fragmentaria, conforme al contexto del alumno y a las circunstancias pedagógicas, ambientales, etcétera. Faure consideraba que el profesor debía seleccionar o crear las técnicas para ayudar al desarrollo del alumno.

Además es importante considerar que la aplicación del itinerario faureano no es un procedimiento meramente técnico. Implica la experiencia y el testimonio de los educadores, el ambiente general del colegio, las políticas y la organización escolar. ¿Por ejemplo, será posible implantar la dinámica faureana en el salón de clase, manteniendo en la escuela procedimientos disciplinarios autoritarios, relaciones verticales o distantes entre adultos y alumnos, proceso de evaluación de tensión y excluyente y relaciones entre dirección y profesores considerándolos como simples ejecutores de sus directrices? ¡Esta “esquizofrenia” no logrará la formación de ciudadanos competentes y solidarios con los demás porque el espacio y la experiencia que disfrutan en el salón de clase no se les ofrece fuera de ella!

En lo que se refiere a las exigencias legales en cuanto a la carga horaria escolar, los contenidos programáticos, y los problemas disciplinarios existentes en el sistema de *rotación*, algunos entrevistados consideran ideal la flexibilidad del horario que permita al alumno desarrollar su autonomía y responsabilidad en el aprendizaje.

Algunos directores recordaron que la educación personalizada necesita una política laboral con remuneración, carga horaria y designación de funciones del profesorado adecuadas a lo que se les exige: investigación y preparación de los instrumentos de trabajo, compañía de los alumnos, atención de los padres, reuniones y estudios con los demás educadores, etcétera. Algunos colegios jesuitas colombianos resintieron la fuga de profesores bien preparados en educación personalizada que, en cierto momento, se sintieron mal remunerados.

Algunas escuelas están a favor de la contratación del educador de tiempo completo, porque quien sólo cumple algunas horas no siempre logra mantener una relación personalizada con los alumnos ni participa en otras actividades

de la comunidad educativa. Su permanencia integral en la escuela favorece la flexibilización del horario y la realización de las diversas reuniones de trabajo y de estudio entre ellos.

## 6. Implicación participativa de los segmentos

Carlos Eduardo Vasco, investigador colombiano, consideró importante la aplicación del enfoque personalizado faureano como un proyecto de todo el colegio, como una inspiración que abarca toda la vida de la escuela: documentos, proyectos, actividades, trabajos, involucrando corresponsablemente todos los segmentos, hasta configurar un proyecto propio del colegio. Otro director e investigador colombiano, el padre José Alberto Mesa, expresó que la educación personalizada introduce una consideración de toda la escuela como una comunidad, lo que implica “que las personas se conozcan, que las personas puedan relacionarse entre sí, que los profesores puedan realizar el acompañamiento”.

Como lo pretende la pedagogía faureana, la participación, rasgo constitutivo de la persona, expresión de su libertad y conciencia, elemento de su autorrealización y desarrollo, es fundamental para su plena formación.

En *Enseñanza personalizada y comunitaria*, Pierre Faure concluyó el capítulo IX, sobre las realizaciones de su propuesta, con tres artículos relativos a la integración de los segmentos: la mutua colaboración de los profesores, el papel de los padres en la enseñanza personalizada, las comunidades educativas rumbo al futuro (1993: 74 a 76). Bajo el lema “¡La función de los padres es participar!”, Faure presenta como novedad la participación de los padres, quienes antes eran ajenos a la escuela. Resalta tres niveles: 1) garantía de ciertos servicios (transporte, cafetería, deportes, excursiones, organización de fiestas); 2) mejoría de otros servicios (mantenimiento de mobiliario e instalaciones); 3) distribución de responsabilidades (secretaría, administración y dirección). La garantía que ofrece es en cuanto a la distinción de los niveles de poder, que puede asegurarse mediante un proyecto educativo bien elaborado.

## Conclusión

El estudio de las obras de Faure, de las obras escritas sobre él, de los testimonios de quienes fueron sus alumnos y colaboradores, actores del enfoque pedagógico inspirado por él, e investigadores sobre la temática en cuestión, resaltan la relevancia de la enseñanza personalizada y comunitaria.

Faure dejó algo más que consideraciones pedagógicas de acuñación teórica, un itinerario didáctico científico, preciso y concreto. Este se presenta como mediación para una pedagogía motivadora, que estimule los deseos y el empeño del alumno en su trabajo, para una pedagogía con objetivos claros, adecuados, eslabonados y progresivos, para la formación integral del ser humano y el desarrollo de todas las facultades humanas: mente, corazón y voluntad.

Al divulgar esta propuesta, Faure desempeñó un papel típico, intenso y extenso, pero con poco relieve en el campo pedagógico. El volumen y la riqueza de datos históricos, proporcionados sobre todo por los primeros y próximos colaboradores de Faure, nos permiten una reconstrucción histórica más clara sobre su influencia educativa en diversos países, en los campos de la docencia, investigación, asesoría y en el área de publicaciones. Los datos relativos a la presencia inspiradora de Faure en Brasil sirven de referencia importante para las escuelas brasileñas que han aplicado su proyecto desde 1993. Esta información es, de igual manera, un aviso para la escuelas, sobre los errores y las incoherencias de una implantación mimética, que no toma en cuenta la contextualización, “híbrida” en su aplicación, negligente en cuanto a la capacitación de los agentes de la innovación, refractaria a la búsqueda del enriquecimiento de nuevos aportes pedagógicos, ajena a la dimensión política y social.

Las consideraciones del proyecto faureano sobre el prisma teórico esclarecerán su identidad y sus fundamentos. Al revisar el legado de Faure, sólo los entrevistados podrían dar a conocer en qué grado se sentía deudor de la herencia jesuita (principios espirituales ignacianos y tradición pedagógica de la Orden). También quedarán más claros, la influencia de Montessori sobre Faure y los aspectos prácticos que mejoró. Aclarar esto era necesario, especialmente para que los educadores interesados en la aplicación del proyecto faureano estén en posibilidad de innovar las técnicas y procedimientos didácticos.

El enfoque de los entrevistados sobre el aspecto práctico de la propuesta de Faure reveló cinco cuestiones que, por ser reincidentes, parecen básicas para quienes se empeñen en aplicarla: convicción de los educadores sobre el valor de la propuesta, seguridad sobre su fundamento teórico, capacitación permanente de los agentes educacionales, constante innovación didáctica, supervisión pedagógica interactiva y estimulante.

El itinerario faureano defiende, luego de haber sido comprobado por diversas experiencias, que en el propio proceso de aprendizaje el alumno puede vivir y desarrollar valores de autonomía, responsabilidad, organización, conciencia crítica, solidaridad, comunicación social, entre otros. La educación en valores no se da por fuera o además de la dinámica del salón de clase. Por lo tanto, no se restringe a un complemento que sólo algunos profesores idealistas ofrecen en su clase, una vez cumplido el programa principal de contenidos.

El rechazo de Faure de llamar “método” a su contribución pedagógica se interpreta como un acierto desde el punto de vista de los entrevistados. La convicción de la grandeza de la persona fue lo que llevó a Faure a enfatizar el principio de la *Ratio Studiorum* de flexibilidad y adaptación de la educación a las circunstancias. Por lo tanto, la novedad de esa contribución es la de ser una propuesta, y no una receta; un estímulo y no así una prescripción. El educador encuentra en los instrumentos, momentos y materiales que Faure presenta, un sendero por el que sólo se podrá caminar de manera creativa, sin servilismo, invirtiendo en él su formación

permanente, la atención al contexto de los alumnos, de la escuela y del mundo, en diálogo permanente con sus pares y mediante supervisión.

Por eso, al concluir nuestro trabajo, se torna difícil definir la propuesta pedagógica de Faure, identificar su originalidad, captar el distintivo en relación con autores similares, porque, como lo recordaba Nieves Pereira, la propia persona no se circunscribe en una definición. Ella siempre se supera, siempre es diferente el crecimiento, la novedad, la sorpresa.

Frente a este horizonte tan amplio, ¿cuál sería la práctica pedagógica que podría identificarse como educación personalizada? Con toda seguridad aquella que asegura orientaciones, medios, ambiente y educadores para que el alumno ejerza el protagonismo de su proceso educativo, desarrollándose a partir del propio trabajo escolar que realiza.

La persona y la sociedad, a quien la pedagogía faureana intenta servir, no son entes ideales, se encuentran en constante mutación. En la actualidad, la escuela y la educación en Brasil se enfrentan a otras exigencias y a su vez surgen nuevas posibilidades. El mundo de hoy, al mismo tiempo que presenta señales inicuas de desprecio y humillación de la persona, también manifiesta señales alentadoras de que ella está bien cotizada en la “bolsa de valores”. Hay noticias, por desgracia aún poco divulgadas, de individuos, grupos, minorías —de raza, género, clase—, entidades, asociaciones, denominaciones religiosas, etcétera, que protestan, se movilizan y presionan en diversas formas, cuando se enteran de atentados contra la vida humana. La educación personalizada y comunitaria, manteniendo el empeño en cuestionarse y enriquecerse con el análisis de su contexto y con las contribuciones de las ciencias afines, puede ser una mediación valiosa para educar en valores, en este mundo y en este nuevo milenio.





## Bibliografía consultada y citada

### 1. Autoría de Pierre Faure<sup>1</sup>

- (1945a) FAURE, Pierre. *L'école et la cité*, París, Centre d'Études Pédagogiques (CEP), Spes, 332 pp.
- (1945b)–. *Le statu de l'école, pour la paix scolaire*, París, Action Populaire, Spes.
- (1945c)–. *Psychologie et grammaire. L'analyse. Elements d'une progression*, París, CEP.
- (1945d)–. “Tour d’horizon et perspectives.” En: *Pédagogie*, París, Spes, 1, pp. 1-15.
- (1946)–. “Méthodes Actives”. En: *Pédagogie*, París, CEP, 2, pp. 1-7.
- (1951)–. “Une application originale du Plan Dalton”. En: *Pédagogie*, París, CEP, 3, pp. 160-169.
- (1952)–. “María Montessori”. En: *Pédagogie*, París, CEP, 10, pp. 579-580.
- (1953)–. “Le travail des maîtres”. En: *Pédagogie*, París, CEP, 4, pp. 225-231.
- (1954)–. “Le XXV Anniversaire de l'Encyclique sur l'Éducation de la Jeunesse”. En: *Pédagogie*, París, CEP, 10, pp. 728-740.
- (1956)–. *Semanas Pedagógicas de 1955 e 1956 promovidas pela A.E.C. do Brasil*, Edições A.E.C. do Brasil. Brochura.

---

1. Prácticamente todo el material de y sobre Pierre Faure puede consultarse en Brasil, en el Centro Pedagógico Pedro Arrupe: Rua Bambina, 115, 22251-050 (Botafogo), Río de Janeiro (RJ).

- (1958)–. *Au siècle de l'enfant*, Paris, Mame, 233 pp.
- (1959)–. “Institution de classes expérimentales au Brésil”. En: *Pédagogie*, Paris, CEP, 3, pp. 234-239.
- (1960)–. “Encore les programmes!”. En: *Pédagogie*, Paris, CEP, 9, pp. 773-774.
- (1963a)–. “L’Encyclique Pacem in Terris. Mission des éducateurs”. En: *Pédagogie*, Paris, CEP, 5, pp. 391-403.
- (1963b)–. “Progrès de la scolarisation et progrès pédagogiques”. En: *Pédagogie*, Paris, CEP, 8, pp. 733-736.
- (1964)–. “Pédagogie s’interroge et vous interroge”. En: *Pédagogie*, Paris, CEP, 2, pp. 101-106.
- (1965a)–. & Malville, D. *Lire*, Paris, Éditions de l’École.
- (1965b)–. *Carnet de lecture: lire*, Paris, Éditions de l’École.
- (1965c)–. *Conferências de Pierre Faure realizadas por ocasião de Semanas Pedagógicas em São Paulo de 15 a 30 julho de 1965*. 21 pp. Mimeografiado.
- (1965d)–. “Orientations actuelles de l’enseignement. Perspectives des réformes”. En: *Pédagogie*, Paris, CEP, 2, pp. 121-129.
- (1965e)–. “Travail, Saint Ennuie?” En: *Pédagogie*, Paris, CEP, 4, pp. 329-333.
- (1965f)–. “L’instruction et la formation civiques”. En: *Pédagogie*, Paris, CEP, 8, pp. 751-767.
- (1968a)–. *Semana de estudos Montessori-Lubienska*, São Paulo, 32 pp. Mimeografiado.
- (1968b)–. “Le Concile et l’éducation”. En: *Pédagogie*, Paris, CEP, 2, pp. 119-130.
- (1968c)–. “Raison garder!” En: *Pédagogie*, Paris, CEP, 8, pp. 735-741.
- (1969a)–. *Poésies, à l’écoute du monde*, Paris, Éditions de l’École.
- (1969b)–. “Un nouveau collègue”. En: *Pédagogie*, Paris, CEP, 2-3, pp. 136-144. Id., *Ideas y métodos en la educación*, Madrid, Narcea, pp. 157-166, 1972.

- (1969c)–. “Une école d’application et de recherche pédagogique”. En: *Pédagogie*, París, CEP, 2-3, pp. 149-154. Id., *Ideas y métodos*, op. cit., pp. 167-173.
- (1969d)–. “Trabajo personal y en equipo”. En: *Ideas y métodos*, op. cit. pp. 41-45.
- (1970)–. *La Mathématique. Méthode et progression*, París, Éditions de l’École.
- (1971)–. “Créativité et rigueur”. *Pédagogie*, París, CEP, 2-3, pp. 107-124. Id., *Ideas y métodos*, op. cit., pp. 137-154.
- (1972a)–. *Ideas y métodos en la educación*, Madrid, Narcea, 207 pp.
- (1972b)–. “Hélène Lubienska de Lenval”. En: *Recherche et Animation Pédagogiques (RAP)*, París, Airap, 4, p. 7. Idem, en: *Pédagogie*, París, CEP, 8, pp. 730-731.
- (1972c)–. “Instruments de travail. Programmes et plans de travail”. En: *RAP*, París, Airap, p. 4.
- (1973a)–. “Urgent: Formation (...)”. En: *RAP*, París, Airap, 7, p. 1.
- (1973b)–. “Réflexions sur notre pédagogie. Construction de la personnalité. L’activité et le geste. L’interdisciplinarité”. En: *Pédagogie*, París, CEP, 7, pp. 2-15.
- (1974/1976)–. “Les maternelles: évolution pédagogique”. En: *Pédagogie*, París, CEP, 10, pp. 848-857, trad. María Helena Rapp en: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 61 (140), pp. 534-539, octubre/diciembre 1976.
- (1975a)–. *Conferencias del Pe. Pierre Faure en las jornadas de 1973*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 79 pp.
- (1975b)–. “Las actitudes del educador”. En: *Memoria del curso sobre Educación Personalizada. Verano de 1975. Una experiencia educativa*, Cipo, Guadalajara, pp. 10-16. Mimeografiado.
- (1975c)–. “El desarrollo mental del niño”. Op. cit., pp. 17-23.
- (1975d)–. “Formación y desarrollo”. Op. cit., pp. 24-29
- (1975e)–. “La formación religiosa”. Op. cit., pp. 30-42.
- (1975f)–. “Controlar, no corregir”. Op. cit., pp. 43-47.

- (1975g)–. “La normalización”. Op. cit., pp. 48-51.
- (1975h)–. “La formación social”. Op. cit., pp. 52-60.
- (1975i)–. “La libertad”. Op. cit., pp. 61-65
- (1975j)–. “L’attachement”. En: *RAP*, París, Airap, 15, pp. 2-3.
- (1976a)–. “Iniciativa, originalidad e investigación en la tarea educativa”. En: *Memoria del curso “Verano de 1976”*, Guadalajara, pp. 6-11. Mimeografiado.
- (1976b)–. “La Normalización I”. Op. cit., pp. 12-18.
- (1976c)–. “La Normalización II”. Op. cit., pp. 19-24.
- (1976d)–. “La Normalización III”. Op. cit., pp. 25-31.
- (1976e)–. “Control y Evaluación”. Op. cit., pp. 32-38.
- (1976f)–. “Evaluación”. Op. cit., pp. 39-41.
- (1976g)–. “formación religiosa”. Op. cit., pp. 42-48.
- (1976h)–. “La nature du jeu”. En: *RAP*, París, Airap, 19, pp. 1-7.
- (1976i)–. “La normalisation”. En: *RAP*, París, Airap, 20, pp. 4-11.
- (1977a)–. *L’enseignement du français par l’observation des textes*, París, Hatier.
- (1977b)–. “L’enseignement personnalisé. Ses origines, son évolution. En: *RAP*, París, Airap, 21, pp. 3-6. Idem, en: *Revista de Educación*, Madrid, 247, pp. 5-10, diciembre 1976.
- (1977c)–. “Interview”. En: *RAP*, París, Airap, 21, pp. 6-8.
- (1977d)–. “La naturaleza y el niño”. En: *Memoria del 3er. curso sobre Educación Personalizada*, Guadalajara, Sección Airap en Latinoamérica, pp. 86-92.
- (1978a)–. “El niño de 7 a 12 años”. En: *Memoria. Cuarto seminario de educación personalizada*, Instituto Pierre Faure, Centro de Investigación y Planeación Educativa, Association International de Recherche et Animation Pédagogique, Guadalajara, pp. 20-27. Mimeografiado.
- (1978b)–. “Sesión de trabajo con el grupo I de Primaria y Secundaria”. Op. cit., pp. 33-35.
- (1978c)–. “Lo esencial en preescolar”. Op. cit., pp. 36-48.
- (1978d)–. “El estudio por temas”. Op. cit., pp. 49-53.

- (1978e)–. “Sesión de trabajo con el grupo I de Primaria y Secundaria. ¿Cuál es la diferencia entre individuo y persona? Op. cit., pp. 54-55.
- (1978f)–. “La educación de la fe en preescolar y primer año de primaria”. Op. cit., pp. 61-68.
- (1978g)–. “Personalismo comunitario”. Op. cit. pp. 69-75.
- (1978h)–. “Sesión de trabajo con el grupo I de Primaria y Secundaria”. Op. cit., pp. 76-78.
- (1979a)–. *La enseñanza del español a partir de la observación de la lengua*. Traducción y adaptación María Sashida Key y María Concepción Flores Montúfar, Guadalajara, Airap, 113 pp.
- (1979b)–. “Objetivos y medios de la educación personalizada”. En: *Memoria sobre educación personalizada. Verano 1979*, Guadalajara, Sección Airap en Latinoamérica, pp. 8-14. Mimeografiado.
- (1979c)–. “La Observación”. Op. cit., pp. 15-21.
- (1979d)–. “El desarrollo completo en el niño hasta la unificación de su persona”. Op. cit., pp. 23-27.
- (1979e)–. “Relaciones de los padres de familia con la escuela”. Op. cit., pp. 29-36.
- (1979f)–. “Condiciones para la disponibilidad de la persona en la educación”. Op. cit., pp. 37-44.
- (1979g)–. “La mente, su formación y su valor”. Op. cit., pp. 55-59.
- (1979h)–. “Más sobre la formación de la mente”. Op. cit., pp. 60-67.
- (1979i)–. “La enseñanza personalizada comunitaria”. Op. cit., pp. 73-78.
- (1980a)–. “Acto de apertura del curso”. En: *Memoria del 6º. curso sobre Educación Personalizada*, Sección Airap en Latinoamérica, Guadalajara, pp. 1-5. Mimeografiado.
- (1980b)–. “La Observación. Importancia de la educación personalizada”. Op. cit., pp. 13-19.
- (1980c)–. “Elementos esenciales para una educación personalizada”. Op. cit., pp. 33-39.

- (1980d)–. “Por una educación más justa”. Op. cit., pp. 47-53.
- (1980e)–. “Precursores del personalismo II”. Op. cit., pp. 79-85.
- (1980f)–. “Los Precursores III”. Op. cit., pp. 98-104.
- (1980g)–. “La normalización”. Op. cit., pp. 108-115.
- (1980h)–. “Alocução por ocasião da sessão de encerramento do II CBEM. Educação Montessoriana”. Anales del II Congreso Brasileño de Educación Montessori, São Paulo. Asociación Montessori de Brasil, pp. 505-508.
- (1981a)–. “Reflexiones importantes (La acogida, La programación, La disciplina)”, *Memoria del 7º curso sobre educación personalizada*, Guadalajara, pp. 10-18. Mimeo-grafiado.
- (1981b)–. “La dislexia y otros temas”. Op. cit., pp. 38-43.
- (1981c)–. “La normalización y la concientización”. Op. cit., pp. 50-57.
- (1981d)–. “Emmanuel Mounier y los inicios del personalismo”. Op. cit., pp. 83-89.
- (1981e)–. “Reflexiones importantes (Neurofisiología del cerebro, Escuela Activa, Instrumentos de trabajo)”, Op. cit., pp. 90-96.
- (1981f)–. “La organización del tiempo. El Plan de Trabajo. El ritmo de trabajo”. Op. cit., pp. 97-105.
- (1981g)–. “La educación en la fe”. Op. cit., pp. 111-115.
- (1981h)–. “Vraies progressions et rythmes scolaires”. En: *RAP*, París, Airap, 38, pp. 6-9.
- (1981i)–. “Autonomie”. Op. cit., 40, pp. 10-11.
- (1982a)–. “*La Observación. La Puesta en Común*”. En: *Memoria del curso de verano de 1982. Una experiencia educativa*, Guadalajara, Sección Airap en Latinoamérica, pp. 9-13. Mimeo-grafiado.
- (1982b)–. “La Normalización”. Op. cit., pp. 21-26.
- (1982c)–. “La Atención”. Op. cit., pp. 30-38.
- (1982d)–. “La Programación”. Op. cit., pp. 43-54.
- (1982e)–. “El grupo de animación. La acogida”. Op. cit., pp. 64-70.

- (1982f)–. “Aspectos comunitarios de la Enseñanza Personalizada”. Op. cit., pp. 83-88.
- (1982g)–. “Respuesta a varias preguntas de los cesionistas”. Op. cit., 97-100.
- (1982h)–. “La psicomotricidad. La autoevaluación”. Op. cit., pp. 101-108.
- (1982i)–. “Educación en la fé”. Op. cit., pp. 140-147.
- (1983a)–. “Enseñanza personalista y comunitaria”. En: *Memoria del curso Verano de 1983. Una experiencia educativa*. Sección Airap en Latinoamérica, Guadalajara, pp. 31-43. Mimeografiado.
- (1983b)–. “María Montessori. La Evaluación”. Op. cit., pp. 45-56.
- (1983c)–. “Los programas oficiales de educación. La educación cósmica. La normalización. Cómo organizar la jornada de trabajo”. Op. cit., pp. 69-83.
- (1983d)–. “Respuesta a varias preguntas de los sesionistas”. Op. cit., pp. 85-102.
- (1983e)–. “La educación en la fe. Inicios del personalismo”. Op. cit. pp., 103-116.
- (1983f)–. “El aspecto comunitario de la enseñanza personalizada”. Op. cit., pp. 141-152.
- (1983g)–. “María Montessori y la disciplina. La Observación. El Proyecto Pedagógico”. Op. cit., pp. 153-169.
- (1983h)–. “La Libertad. La utilización de los medios audiovisuales en la enseñanza personalizada”. Op. cit., pp. 171-188.
- (1993)–. *Ensino personalizado e comunitário*, trad. Maurício Ruffier, São Paulo, Loyola, 103 pp.

## **2. Obras relacionadas con la educación personalizada y Pierre Faure**

### **–Libros y tesis**

- (1973) AMADO, Gildásio. *Educação média e fundamental*, Río de Janeiro, Librería José Olympio Editora; Brasília, Instituto Nacional del Libro/MEC.

- (1985) ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. *Estudo do sistema educacional e da psicologia em Maria Montessori: Uma contribuição à reflexão sobre a concepção humanística moderna na filosofia da educação*. Disertación de Maestría, Pontificia Universidad Católica de São Paulo, 230 pp.
- (1996) AUDIC, Anne Marie. “Le Père Pierre Faure. Genèse et originalité d’une pensée pédagogique”. En: *Cahiers d’Action Éducative Lasallienne*, 58, 92 pp. París. Brochura.
- (1997)–. *Pierre Faure (1904-1988): originalité d’une oeuvre éducative et d’une pensée pédagogique*, Tesis de doctorado, Lyon, Université Lumière/Lyon II, 756 pp.
- (1978) AVELAR, Gersolina Antonia. *Renovação educacional católica. Lubienska e sua influência no Brasil*, São Paulo, Cortez & Moraes, 125 pp.
- (1978) AVELLA, Martha et alii. *Educación personalizada. Modelo de entrenamiento para profesores de ciclo primario*, Bogotá, Universidad Javeriana, 287 pp.
- (1980) FEDER, Maurice. *Un collègue sans classe, ça existe*, París, Editions ESF, 116 pp.
- (1991) GACHANCIPÁ, Olga Meri. *Estratégias cognitivas y pedagógicas aplicables al proceso lector silencioso en alumnos del tercer elemental en la educación personalizada del Colegio San Bartolomé “La Merced”*, Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia.
- (1988) GARCÍA HOZ, Víctor. *Educación Personalizada*, Madrid, Rialp, 8ª. Ed. (1ª ed. 1970), 348 pp.
- (1994) GOULART, Aurea María Paes Leme. *O projeto pedagógico de Maria Montessori*, Disertación de Maestría, Universidad de São Paulo, 301 pp.
- (1970) GUTIÉRREZ RUÍZ, Irene. *Experiencia Somosaguas*, Madrid, Iter Ediciones, 125 pp.
- (1988) JARAMILLO, José Carlos. *La Educación Personalizada. Un modelo educativo*, 2ª ed., Bogotá, Indo-American Press Service (Colección Experiencias, 66), 195 pp.



- (1988) KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *A Pré-Escola em São Paulo. 1877-1940*, São Paulo, Loyola.
- (1997) KLEIN, Luiz Fernando. *O atual paradigma pedagógico dos jesuitas e a proposta de Pierre Faure: educação personalizada e solidariedade*, Tesis de doctorado, Universidad de São Paulo, 382 pp.
- (1987) KURKI, Leena. *Attitudes towards school and life acquired by pupils at some Columbian, Finnish and Irish senior secondary schools*, Oulu, Finlandia, Facultad de Educación de la Universidad de Oulu, 112 pp.
- (1963) LAFRANCE, Yvon. *Uma experiência psicopedagógica no Colégio Santa Cruz (1959-1962)*, São Paulo, 103 pp. Brochura.
- (1981) LEON GUEVARA, Judith. *Personalización liberadora. Exigencia educativa*. Medellín, Susaeta Ediciones, 445 pp.
- (1987)–. *Fundamentos para una personalización liberadora*, Bogotá, Indo-American Press (Colección Experiencias, 64), 120 pp.
- (1991) LES ACTES du XX Anniversaire Meudon, Airap, 50 pp. Brochura.
- (1993) MATILLA, Leticia C. Joseph. *El “Trabajo Personal” a nivel secundaria en una escuela de educación personalizada*, Licenciatura en Psicología, Iteso (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente), Guadalajara, 315 pp.
- (1986) MESA, José Alberto. *Educación personalizada liberadora*, Bogotá, Indo-American Press.
- (1990) MONTOYA, Luz Stella. *Principios de la educación personalizada en el Colegio San Bartolomé –La Merced*, Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia.
- (1997) NIEVES PEREIRA, María. *Educação personalizada. Um projeto pedagógico em Pierre Faure*, trad. Laureano Pelegrim Bauru, Edusc, 312 pp.
- (1992) OCAMPO FLOREZ, Esteban & SERNA QUINTERO, Liliana. *Incidencia de la aplicación de las didácticas*

- constructivista y personalizada en el desarrollo cognoscitivo de los alumnos de preescolar e infantiles del Colegio San Luis Gonzaga*, Disertación de Maestría, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional de Manizales, 240 pp.
- (1993) VÁSQUEZ, Carlos. *Educación personalizada. Una propuesta educativa para América Latina*, Bogotá, Indo-American Press (Colección Experiencias, 39), 8ª ed., 85 pp.
- (1996) VÉLEZ ESCOBAR, Álvaro. *Prática da educação personalizada*, trad. De Fabio Duarte Joly, São Paulo, Loyola, 159 pp.
- (1985) VERDUZCO, Max. *Fundamentos de la educación personalizada Pierre Faure*, Guadalajara, Instituto de Ciencias, 60 pp.
- (1991) 20 ANS au service de l'enfant 1971-1991, Airap, Meudon, 73 pp.

#### -Artículos

- (1982) ÁLVAREZ, Rosa María. "Fundamento psiconeurobiológico del personalismo comunitario". En: *Memoria del curso de verano de 1982. Una explicación educativa*, Guadalajara, Sección Airap en Latinoamérica. Mimeo-grafiado, pp. 114-125.
- (1996) AUDIC, Anne Marie (s/f). "Pierre Faure, classicisme et modernité". En *Pédagogie Chrétienne et pédagogues chrétiens. Actes du Colloque d'Angers des 28 au 30 septembre 1995*, París, Don Bosco, pp. 377-383.
- (1992) BERNAL RESTREPO, Sergio. "I grandi principi della spiritualità ignaziana nel processo di educazione personalizzante". En *La Pedagogía della Compagnia di Gesù. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991*, Messina, ESUR Ignatianum, pp. 325-335.
- (1989) BULLETIN INTERIEUR. *Pierre Faure, Les témoignages de ceux qui l'ont connu et le vécu d'une pédagogie*, Beirut, Universidad Saint-Joseph, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Instituto Libanés de Educadores, Número Especial, 3, 40 pp.

- (1996) CADERNO DO CEAP. *Educação Personalizada e Comunitária*, Salvador, Centro de Estudios y Asesoría Pedagógica (CEAP), 1, 64 pp.
- (1958) CLASSES EXPERIMENTAIS no ensino secundario. En: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Río de Janeiro, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Ministerio de Educación y Cultura, v. 30, n. 72, pp. 73-83, octubre/diciembre.
- (1979) COLOM, Antonio. "El compromiso personalista". En: *La lectura del discurso pedagógico actual*, Palma de Mallorca, Ediciones Embat, pp. 165-183.
- (1966) CRUZ, Mariano da. *Vinte anos a serviço da Educação*, Río de Janeiro, AEC de Brasil.
- (1975) DIEM, Jean-Marie. "Des mots et des idées: pourquoi l'enseignement personnalisé?" En: *RAP*, París, Airap, 16, pp. 3-5.
- (1988)-. "Le Père Faure et les sessions pédagogiques". En: *RAP*, París, Airap, 62, pp. 14-18.
- EDUCACIÓN personalizada. *Un proyecto pedagógico en Pierre Faure*, Santiago, s/f., 9 pp. Mimeografiado.
- (1990) EL HAYEK, Christiane. *Enquête sur la pratique de la pédagogie personnalisée et communautaire*, París, Association Pierre Faure pour la promotion de l'enseignement personnalisé et communautaire, 68 pp. Mimeografiado.
- (1975a) FEDER, Maurice. "Promotion de la personne". En: *RAP*, París, Airap, 16, pp. 1-2.
- (1975b)-. "Des mots et des idées: pourquoi l'enseignement personnalisé?" En *RAP*: París, Airap, 16, pp. 3-5.
- (1980a) FLORES MONTÚFAR. María Concepción. "Reflexiones sobre el núcleo fundamental del personalismo". En: *Memoria del 6º curso sobre Educación Personalizada*, Guadalajara, Sección Airap en Latinoamérica, pp. 27-32. Mimeografiado.
- (1980b)-. "Un marco referencial del personalismo". Op. cit., pp. 60-66.

- (1980c)–. “Condiciones y perspectivas de una personalización”. Op. cit., pp. 91-96.
- (1980d)–. “El trabajo en el aula I”. Op. cit., pp. 122-125.
- (1980e)–. “El trabajo en el aula II”. Op. cit., pp. 126-131.
- (1991) GALINO, Ángeles. “El personalismo y la educación personalizada en Francia”. En: GALINO, Ángeles (org.), *Personalización educativa. Génesis y estado actual*, Madrid, Rialp, pp. 113-156.
- (1995a) KLEIN, Luiz Fernando. “Entrevista com Paulo Freire”, en *Ceap Revista de Educação*, Salvador, Centro de Asesoría Pedagógica, 9, pp. 5-15, junio.
- (1995b)–. “Entrevista com o prof. Georges Snyders”, en *Revista da Faculdade de Educação*, Universidad de São Paulo, 21, pp. 139-147, julio-diciembre.
- (1997)–. La EPC según Pierre Faure (Conferencia en el 1º Foro sobre Educación Personalizada –Indaiatuba, SP: 31.10 a 2.11.96). En *Caderno do Ceap*, Salvador, Centro de Estudios y Asesoría Pedagógica, 1, pp. 20-35.
- (1989) KURKI, Leena. *Attitudes towards school and life acquired by pupils at some Columbian, Finnish and Irish senior secondary schools*, Oulu, Finlandia, 25 pp. Mimeografiado.
- (1959) LAFRANCE, Yvon. As Classes Experimentais no Colégio Santa Cruz. En: *servir*, AEC, pp. 24-30, diciembre.
- (1978) “L’ENSEIGNEMENT personnalisé vers une pédagogie personnalisante et communautaire” En: *RAP*, París, Airap, 26.
- (1974) LE GALL, Monique. *L’enseignement personnalisé et l’Airap*, París, 14 pp. Mimeografiado.
- (1996) MAGALHÃES, Sonia. “Implementação da educação personalizada e comunitária na Provincia Centro-Leste”. En: *Inovação em Processo*, Río de Janeiro, Centro Pedagógico Pedro Arrupe, 6, pp. 3-13, julio.
- (1978) *Memoria. Cuarto seminario de educación personalizada*. Guadalajara, Instituto Pierre Faure, Centro de Investigación y Planeación Educativa, Association International et Animation Pédagogique, 78 pp. Mimeografiado.

- (1976) *Memoria del curso "Verano de 1976"*, Guadalajara, Mimeografiado.
- (1982) *Memoria del curso de verano de 1982. Una experiencia educativa*, Guadalajara, Sección Airap en Latinoamérica. Mimeografiado.
- (1976) *Memoria del curso sobre Educación Personalizada. Agosto de 1976. Conferencias de Pierre Faure*, San Salvador, Colegio Externado de San José. Mimeografiado.
- (1978) *Memoria del curso sobre Educación Personalizada. Enero de 1978. Conferencias de Pierre Faure*, San Salvador, Fe y Alegría. Mimeografiado.
- (1975) *Memoria del curso sobre Educación Personalizada. Verano de 1975. Una experiencia educativa*, Guadalajara, Cipo, 75 pp. Mimeografiado.
- (1983) *Memoria del curso "Verano de 1983". Una experiencia educativa*, Guadalajara, Sección Airap de Latinoamérica, 203 pp. Mimeografiado.
- (1984) *Memoria del curso "Verano de 1984". Una experiencia educativa*. Guadalajara, Airap de Latinoamérica. Mimeografiado.
- (1978) *Memoria del tercer seminario de educación personalizada*, San Salvador, Fe y alegría, Sección de América Latina de Airap. Mimeografiado.
- (1977) *Memoria del 3er. curso sobre Educación Personalizada*, Guadalajara, Sección Airap en Latinoamérica. Mimeografiado.
- (1980) *Memoria del 6º. curso sobre Educación Personalizada*, Guadalajara, Sección Airap en Latinoamérica. Mimeografiado.
- (1981) *Memoria del 7º. curso sobre Educación Personalizada*, Guadalajara, Sección Airap en Latinoamérica. Mimeografiado.
- (1979) *Memoria sobre educación personalizada. Verano 1979*. Guadalajara, Sección Airap en Latinoamérica, 86 pp. Mimeografiado.

- (s/f) MENCIA, Emiliano. *Un movimiento de renovación escolar en la línea de la educación personalizada*, 31 pp. Mimeografiado.
- (1992) MONTALDO LORCA, Nelson. *Evaluación de la educación personalizada en colegios y escuelas de la Compañía de Jesús en Chile*, Santiago, 96 pp. Mimeografiado.
- (1994) NEYRET, Madeleine. *Hélène Lubienska de Lenval. Pour une pédagogie de la personne*. París, P. Lethielleux, pp. 297-334.
- (s/f) O HISTÓRICO da experiencia, São Paulo, Gimnasio de Nuestra Señora de Morumbi, 14 pp. Mimeografiado.
- (s/f) PROVINCIA CHILENA. Coordinación Nacional de Educación Jesuita. *El diseño curricular de la educación personalizada*, 7 pp. Mimeografiado.
- (1981) RECHERCHE ET ANIMATION PÉDAGOGIQUES. *L'autonomie*, París, Airap, n. 40, octubre/diciembre.
- (1992)–. *Lembranças e testemunhos de reconhecimento e amizade*, trad. Centro Pedagógico Pedro Arrupe, Rio de Janeiro, 24 pp. Mimeografiado.
- (1983)–. *Les conseils d'élèves*, París, Airap, n. 46, abril/junio.
- (1988)–. *Pierre Faure (1904-1988)*, París, Airap, n. 62, abril/junio.
- (1982)–. *Positions et propositions*, París, Airap, n. 1, enero/marzo.
- (1982)–. *Vie communautaire et pédagogie personnalisée*, París, Airap, n. 42, abril/junio
- (1988a) SAINCLAIR, Jean. “Pe. Pierre Faure: 1904-1988”. En: *Compagnie* (Courrier de la Province de France), 214, pp. 97-99.
- (1988b)–. “Un ‘croisé’ de la pédagogie, le Pe. Pierre Faure”. En: *La Croix Evénement*, febrero, pp. 14-15.
- (1976) “UMA experiencia pedagógica Colégio Teresiano (Colégio de Aplicação da PUC/RJ)”. En: *Revista de Educação AEC*, 20, PP. 11-29.

- (s/f) VASQUEZ TAPIA, Alberto. *Educação personalizada: sugestões práticas*, Rio de Janeiro, Centro Pedagógico Pedro Arrupe, 9 pp. Mimeografiado.
- (s/f)–. *Educação personalizada: sugestões práticas*, Rio de Janeiro, Centro Pedagógico Pedro Arrupe, 6 pp. Mimeografiado.
- (s/f)– & MAGALHÃES, Sonia. *Educação personalizada e comunitária: uma síntese conceitual*, Rio de Janeiro, Centro Pedagógico Pedro Arrupe, 9 pp. Mimeografiado.
- (1995) VÉLEZ ESCOBAR, Álvaro. *El paradigma pedagógico ignaciano y la educación personalizada*, Medellín, 6 pp. Mimeografiado.
- (s/f)–. *La administración educativa personalizada*, 49 pp. Mimeografiado.
- (s/f)–. *La experiencia de la educación personalizada en la Provincia*, Bogotá, Rectoría del Colegio San Bartolomé “La Merced”, 8 pp. Mimeografiado.
- (s/f)–. *Los colegios jesuitas y la educación personalizada*, 5 pp. Mimeografiado.
- (1995)–. *Puntos breves y prácticas de reflexión sobre la educación personalizada en la vida real*, Medellín, 4 pp. Mimeografiado.

### 3. Sobre pedagogía en general

- (1997) CARRETERO, Mario. *Construtivismo e educação*, Porto Alegre, Artes Médicas, 98 pp.
- (1986) FERREIRA, Aurelio Buarque de H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, 2ª ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- (1977) FAURE, Edgar. *Aprender a ser*, Lisboa, Librería Bertrand; São Paulo, Difusão Editorial do Livro, 2ª ed (1ª ed., 1972), 457 pp.
- (1971) FOULQUIÉ, Paul. *Dicionário da Língua Pedagógica*, Lisboa, Livros Horizonte, 400 pp.

- (1993) GADOTTI, Macir. *História das idéias pedagógicas*, São Paulo, Ática, 319 pp.
- (1993) LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*, 11ª ed. (1ª ed., 1984). São Paulo, Loyola, 149 pp.
- (1990)–. *Didática*, São Paulo, Cortez, 261 pp.
- (1990) LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*, São Paulo, Nacional, 18ª ed., 292 pp.
- (1995) NÓVOA, António. “Formação de professores e profissão docente”. En: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, pp. 15-33.
- (1986) PIMENTA, Selma Garrido. “A organização do trabalho na escola”. São Paulo, *Revista da Ande*, 11, pp. 29-34.
- (1991)–. *O pedagogo na escola pública*, São Paulo, Loyola, 198 pp.
- (1994)–. “Questões sobre a organização do trabalho na escola”. En: *Ceap Informa*, Salvador, Centro de Assessoria Pedagógica, 4, pp. 3-10, marzo.
- (1996)–. “Panorama atual da didática no quadro das ciencias da educação, pedagogia e didática”. En: PIMENTA, Selma (coord.). *Pedagogia, ciencia da educação?*, São Paulo, Cortez, pp. 39-70.
- (1992) SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. A pedagogia da esencia e a pedagogia da existência*, 4ª ed., Lisboa, Livros Horizonte, 134 pp.
- (1979)–. *Tratado de Pedagogia*, Barcelona, Península, 4ª ed., 497 pp.
- (1981) TITONE, Renzo. *Metodología Didáctica*, Madrid, Rialp, 8ª ed., 707 pp.
- (1993) VASCONCELOS, Celso dos S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo, Salesiana Dom Bosco (Cadernos Pedagógicos do Libertad-2), 91 pp.



## Anexo bibliográfico

*Luiz Fernando Klein*

La presente bibliografía incluye la producción de Pierre Faure (libros, artículos y conferencias) y sobre él (libros, artículos, tesis de doctorado y disertaciones de maestría) recopilados hasta el 10 de abril de 2002. Se incluyen, también, breves referencias sobre la propuesta pedagógica de Pierre Faure y algunas obras de educación personalizada en general.

### 1. Publicaciones de Pierre Faure<sup>1</sup>

#### *-Libros:*

1. *Au siècle de l'enfant*. París, Mame, 1958. 233 p.
2. *Carnets de lecture: Lire* (30 carnets). París, Éditions de l'École, 1965.
3. *Ideas y métodos en la educación*. Madrid, Narcea, 1972. 207 p.
4. *L'École et la cité*. París, Centre d'Études Pédagogiques, Spes, 1945. 332 p.
5. *L'enseignement du français par l'observation des textes*. París, Hatier, 1977. 122 p. Id. *La enseñanza del español a partir de la observación de la lengua*. Traducción y adaptación de María Sashida Key y María Concepción Flores. Guadalajara (México), Ed. Airap, 1979. 113 p.

---

1. En *Educación Personalizada. Un proyecto pedagógico en Pierre Faure*, Nieves Pereira presenta una amplia bibliografía sobre el autor, hasta 1975.

6. *La Mathématique. Méthode et progression*. Éditions de l'École, Paris, 1970. 136 p.
7. *Le statu de l'école, pour la paix scolaire*. Paris, Action Populaire, Spes, 1945. Brochura.
8. *Les débats autour de l'école*. Paris, 1945. Brochura.
9. Liberté de l'enseignement et progrès pédagogique. En: *Un problème national: L'École*, Paris, Les Éditions de l'École, s/f: 49-54.
10. *Lire*. Paris, Éditions de l'École, 1965. 96 p.
11. *Poésies, à l'écoute du monde*. Paris. Éditions de l'École, 1969. Fichier.
12. *Pour la paix scolaire*. Paris, 1945. Brochura.
13. *Pour une formation personnalisée et communautaire*. Paris, [1977], 90 p. Inédito.
14. *Psychologie et grammaire. L'analyse. Elements d'une progression*. Paris, Centre d'Études Pédagogiques, 1945.
15. *Un enseignement personnalisé et communautaire*. Paris, Casterman, 1979, 149 p. Trad. Mauricio Ruffier, *Ensino personalizado e comunitário*. São Paulo, Ed.Loyola, 1993.
16. *Un enseignement personnalisé et communautaire. Précurseurs et témoins à travers l'histoire de la pédagogie*. [1981], 132 p. Inédito.
17. *Unité et pluralisme*. Paris, 1945. Brochura.

#### –Artículos:

18. Acto de apertura del curso En: *Memoria del 6o. curso sobre Educación Personalizada*. Sección Airap en Latinoamérica, Guadalajara (México): 1-5, 1980. Mimeo.
19. Alocução por ocasião da sessão de encerramento do II CBEM. Educação Montessoriana. Anais do II Congresso Brasileiro de Educação Montessoriana. São Paulo, Associação Montessori do Brasil: 505-08, 1980.
20. Aspectos comunitarios de la Enseñanza Personalizada. En: *Memoria del curso de verano de 1982. Una experiencia educativa*. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamérica: 83-88. Mimeo.

21. Autonomie. En: *RAP*, París, Airap, 40: 10-11, 1981.
22. Aux sources de la pédagogie des jésuites. En: *Pédagogie*, París, CEP, 6: 491-95, mayo/junio 1970.
23. Condiciones para la disponibilidad de la persona en la educación. In *Memoria sobre educación personalizada. Verano 1979*. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamérica: 37-44. Mimeo.
24. *Conferências de Pierre Faure realizadas por ocasião de Semanas Pedagógicas em São Paulo de 15 a 30 de julho de 1965*. 21 p. Mimeo.
25. *Conferencias del P. Pierre Faure en las jornadas de 1973*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana. 1975. 79 p.
26. Control y evaluación. En: *Memoria del curso. "Verano de 1976"*. Guadalajara (México): 32-38. Mimeo.
27. Controlar, no corregir. En: *Memoria del curso sobre Educación Personalizada. Verano de 1975. Una experiencia educativa*. Cipo, Guadalajara (México): 43-47.
28. Créativité et rigueur. En: *Pédagogie*, París, CEP, 2-3: 107-24. Id.: *Ideas y métodos en la educación*. Madrid, Narcea, 1972:137-54.
29. Écoles Nouvelles et pédagogie chrétienne. En: *Servir*, Rio de Janeiro, AEC do Brasil: 2 (VII): 21-22, 1954.
30. Educación en la fe. En: *Memoria del curso de verano de 1982. Una experiencia educativa*. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamérica: 140-147. Mimeo.
31. El Aspecto comunitario de la enseñanza personalizada. En: *Memoria del curso «Verano de 1983». Una experiencia educativa*. Sección Airap en Latinoamérica, Guadalajara (México): 141-152. Mimeo.
32. El Desarrollo completo en el niño hasta la unificación de su persona. In *Memoria sobre educación personalizada. Verano 1979*. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamérica: 23-27. Mimeo.

33. El Desarrollo mental del niño. En: *Memoria del curso sobre Educación Personalizada. Verano de 1975. Una experiencia educativa*. Cipo, Guadalajara (México):17-23. Mimeo.
34. El Estudio por temas. En: *Memoria. Cuarto seminario de educación personalizada*. Instituto Pierre Faure, Centro de Investigación y Planeación Educativa, Association International de Recherche et Animation Pedagogique, Guadalajara (México): 49-53, 1978. Mimeo.
35. El Grupo de animación. La acogida. En: *Memoria del curso de verano de 1982. Una experiencia educativa*. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamérica: 64-70. Mimeo.
36. El Niño de 7 a 12 años. En: *Memoria. Cuarto seminario de educación personalizada*. Instituto Pierre Faure, Centro de Investigación y Planeación Educativa, Association International de Recherche et Animation Pedagogique, Guadalajara (México): 20-27, 1978. Mimeo.
37. Elementos esenciales para una educación personalizada. En: *Memoria del 6o. curso sobre Educación Personalizada*. Sección Airap en Latinoamérica, Guadalajara (México): 33-39, 1980. Mimeo.
38. Emmanuel Mounier y los inicios del personalismo. En: *Memoria del 7º curso sobre educación personalizada*. Guadalajara (México): 83-89, 1981. Mimeo.
39. Encore les programmes! En: *Pédagogie*, París, CEP, 9: 773-74, 1960.
40. Enseñanza personalista y comunitaria. En: *Memoria del curso «Verano de 1983». Una experiencia educativa*. Sección Airap en Latinoamérica, Guadalajara (México): 31-43. Mimeo.
41. Evaluación. En: *Memoria del curso. “Verano de 1976”*. Guadalajara (México): 39-41. Mimeo.
42. Formación religiosa. En: *Memoria del curso. “Verano de 1976”*. Guadalajara (México): 42-48. Mimeo.

43. Formación y desarrollo. En: *Memoria del curso sobre Educación Personalizada. Verano de 1975. Una experiencia educativa*. Cipo, Guadalajara (México): 24-29.
44. Hélène Lubienska de Lenval. En: *Recherche et Animation Pédagogiques (RAP)*, París, Airap, 4: 7, 1972. Idem En: *Pédagogie*, 8: 730-31.
45. Iniciativa, originalidad e investigación en la tarea educativa. En: *Memoria del curso. "Verano de 1976"*. Guadalajara (México): 6-11. Mimeo.
46. Institution de classes expérimentales au Brésil. En: *Pédagogie*, París, CEP, 3: 234-39, 1959.
47. Instruments de travail. Programmes et plans de travail. En: *RAP*, París, Airap, 4, 1972.
48. Interview. En: *RAP*, París, Airap, 21: 6-8, 1977.
49. L'Attachement. En: *RAP*, París, Airap, 15: 2-3, 1975.
50. L'Encyclique "Pacem in Terris". Mission des éducateurs. En: *Pédagogie*, París, CEP, 5: 391-403, 1963.
51. L'Enseignement personnalisé. Ses origines, son évolution. En: *RAP, París, Airap*, 21: 3-6, 1977. Idem En: *Revista de Educación*, Madrid, 247: 5-10, diciembre 1976.
52. L'Instruction et la formation civiques. En: *Pédagogie*, París, CEP, 8: 751-67, 1965.
53. La Atención. En: *Memoria del curso de verano de 1982. Una experiencia educativa*. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamérica: 30-38. Mimeo.
54. La Dislexia y otros temas. En: *Memoria del 7º curso sobre educación personalizada*. Guadalajara (México): 38-43, 1981. Mimeo.
55. La Educación de la fe en pré-escolar y primer año de primaria. En: *Memoria. Cuarto seminario de educación personalizada*. Instituto Pierre Faure, Centro de Investigación y Planeación Educativa, Association International de Recherche et Animation Pédagogique, Guadalajara (México): 61-68, 1978. Mimeo.

56. La Educación en la fe. En: *Memoria del 7º curso sobre educación personalizada*. Guadalajara (México): 111-115, 1981. Mimeo.
57. La Educación en la fe. Inicios del personalismo. En: *Memoria del curso «Verano de 1983». Una experiencia educativa*. Sección Airap en Latinoamérica, Guadalajara (México):103-116. Mimeo.
58. La Enseñanza personalizada y comunitaria. In *Memoria sobre educación personalizada. Verano 1979*. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamérica: 73-78. Mimeo.
59. La Formación religiosa. En: *Memoria del curso sobre Educación Personalizada. Verano de 1975. Una experiencia educativa*. Cipo, Guadalajara (México): 30-42.
60. La Formación social. En: *Memoria del curso sobre Educación Personalizada. Verano de 1975. Una experiencia educativa*. Cipo, Guadalajara (México): 52-60.
61. La Libertad. En: *Memoria del curso sobre Educación Personalizada. Verano de 1975. Una experiencia educativa*. Cipo, Guadalajara (México): 61-65.
62. La Libertad. La utilización de los medios audiovisuales en la enseñanza personalizada. En: *Memoria del curso «Verano de 1983». Una experiencia educativa*. Sección Airap en Latinoamérica, Guadalajara (México): 171-188. Mimeo.
63. La Mente, su formación y su valor. In *Memoria sobre educación personalizada. Verano 1979*. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamérica: 55-59. Mimeo.
64. La Naturaleza y el niño. En: *Memoria del 3er. curso sobre Educación Personalizada*. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamérica: 86-92, 1977.
65. La Nature du jeu. *RAP*, París, Airap, 19: 1-7, 1976.
66. La Normalización. En: *Memoria del curso sobre Educación Personalizada. Verano de 1975. Una experiencia educativa*. Cipo, Guadalajara (México): 48-51.

67. La Normalización I. En: *Memoria del curso. "Verano de 1976"*. Guadalajara (México): 12-18. Mimeo.
68. La Normalización II. En: *Memoria del curso. "Verano de 1976"*. Guadalajara (México): 19-24. Mimeo.
69. La Normalización III. En: *Memoria del curso. "Verano de 1976"*. Guadalajara (México): 25-31. Mimeo.
70. La Normalización. En: *Memoria del 6º. curso sobre Educación Personalizada*. Sección Airap en Latinoamérica, Guadalajara (México): 108-115, 1980. Mimeo.
71. La Normalización y la concientización. En: *Memoria del 7º curso sobre educación personalizada*. Guadalajara (México): 50-57, 1981. Mimeo.
72. La Normalización. En: *Memoria del curso de verano de 1982. Una experiencia educativa*. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamérica: 21-26. Mimeo.
73. La Normalisation. En: *RAP*, París, Airap, 20: 4-11, 1976.
74. La Observación. In *Memoria sobre educación personalizada. Verano 1979*. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamérica: 13-19. Mimeo.
75. La Observación. Importancia de la educación personalizada. En: *Memoria del 6º. curso sobre Educación Personalizada*. Sección Airap en Latinoamérica, Guadalajara (México): 1-5, 1980. Mimeo.
76. Las Actitudes del educador. En: *Memoria del curso sobre Educación Personalizada. Verano de 1975. Una experiencia educativa*. Cipo, Guadalajara (México):10-16. Mimeo.
77. La Observación. La Puesta en Común. En: *Memoria del curso de verano de 1982. Una experiencia educativa*. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamérica: 9-13. Mimeo.
78. La Organización del tiempo. El Plan de Trabajo. El ritmo de trabajo. En: *Memoria del 7º curso sobre educación personalizada*. Guadalajara (México): 97-105, 1981. Mimeo.

79. La Pédagogie en France. En: *Servir*, Rio de Janeiro, AEC do Brasil: 4 (VII): 7-8, 1954.
80. La Programación. En: *Memoria del curso de verano de 1982. Una experiencia educativa*. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamérica: 43-54. Mimeo.
81. La Psicomotricidad. La autoevaluación. En: *Memoria del curso de verano de 1982. Una experiencia educativa*. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamérica: 101-108. Mimeo.
82. Le Concile et l'éducation. *Pédagogie*, París, CEP, 2: 119-30, 1968.
83. Le Travail des maîtres *Pédagogie*, París, CEP, 4: 225-31, 1953.
84. Le XXV Anniversaire de l'Encyclique sur l'Education de la Jeunesse. *Pédagogie*, París, CEP, 10: 728-40, 1954.
85. Les Maternelles: évolution pédagogique. *Pédagogie*, París, CEP, 10: 848-57, 1974. Trad. María Helena Rapp En: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.61 (140): 534-39, oct/dic 1976.
86. Lo Esencial en preescolar. En: *Memoria. Cuarto seminario de educación personalizada*. Instituto Pierre Faure, Centro de Investigación y Planeación Educativa, Association International de Recherche et Animation Pédagogique, Guadalajara (México): 36-48, 1978. Mimeo.
87. Los Precursores III. En: *Memoria del 6º curso sobre Educación Personalizada*. Sección Airap en Latinoamérica, Guadalajara (México): 98-104, 1980. Mimeo.
88. Los Programas oficiales de educación. La educación cósmica, La normalización. Cómo organizar la jornada de trabajo. En: *Memoria del curso «Verano de 1983». Una experiencia educativa*. Sección Airap en Latinoamérica, Guadalajara (México): 69-83. Mimeo.
89. María Montessori. *Pédagogie*, París, CEP, 10: 579-80, 1952.



90. María Montessori. La evaluación. En: *Memoria del curso «Verano de 1983». Una experiencia educativa*. Sección Airap en Latinoamérica, Guadalajara (México): 45-56. Mimeo.
91. María Montessori y la disciplina. La Observación. El Proyecto Pedagógico. En: *Memoria del curso «Verano de 1983». Una experiencia educativa*. Sección Airap en Latinoamérica, Guadalajara (México): 153-169. Mimeo.
92. Más sobre la formación de la mente. In *Memoria sobre educación personalizada. Verano 1979*. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamérica: 60-67. Mimeo.
93. Méthodes Actives. *Pédagogie*, París, CEP, 2: 1-7, 1946.
94. Objetivos y medios de la educación personalizada. In *Memoria sobre educación personalizada. Verano 1979*. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamérica: 8-14. Mimeo.
95. Orientations actuelles de l'enseignement. Perspectives des réformes. *Pédagogie*, París, CEP, 2: 121-29, 1965.
96. Pédagogie s'interroge et vous interroge. *Pédagogie*, París, CEP, 2: 101-06, 1964.
97. Personalismo comunitario. En: *Memoria. Cuarto seminario de educación personalizada*. Instituto Pierre Faure, Centro de Investigación y Planeación Educativa, Association International de Recherche et Animation Pédagogique, Guadalajara (México): 69-75, 1978. Mimeo.
98. Por una educación más justa. En: *Memoria del 6º. curso sobre Educación Personalizada*. Sección Airap en Latinoamérica, Guadalajara (México): 47-53, 1980. Mimeo.
99. Precursores del personalismo II. O En: *Memoria del 6º. curso sobre Educación Personalizada*. Sección Airap en Latinoamérica, Guadalajara (México): 79-85, 1980. Mimeo.
100. Progrès de la scolarisation et progrès pédagogiques. *Pédagogie*, París, CEP, 8: 733-36, 1963.
101. Que penser des Écoles Nouvelles? En: *Servir*, Rio de Janeiro, AEC do Brasil: 1 (VII): 4-11, 1954.
102. Raison garder! *Pédagogie*, París, CEP, 8: 735-41, 1968.

103. Reflexiones importantes (La acogida, La programación, La disciplina), En: *Memoria del 7º curso sobre educación personalizada*. Guadalajara (México): 10-18, 1981. Mimeo.
104. Reflexiones importantes (Neurofisiología del cerebro, Escuela Activa, Instrumentos de trabajo), En: *Memoria del 7º curso sobre educación personalizada*. Guadalajara (México): 90-96, 1981. Mimeo.
105. Réflexions sur notre pédagogie (Construction de la personnalité. L'activité et le geste. L'interdisciplinarité) En: *Pédagogie*, París, CEP, 7: 2-15, 1973.
106. Relaciones de los padres de familia con la escuela. In *Memoria sobre educación personalizada. Verano 1979*. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamérica: 29-36. Mimeo.
107. Relatório sobre as sessões pedagógicas no Brasil. En: *Servir*, Rio de Janeiro, AEC do Brasil: 4 (XVI): 19-20, 1963.
108. Respuesta a varias preguntas de los sesionistas. En: *Memoria del curso de verano de 1982. Una experiencia educativa*. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamérica: 97-100. Mimeo.
109. Respuesta a varias preguntas de los sesionistas. En: *Memoria del curso «Verano de 1983». Una experiencia educativa*. Sección Airap en Latinoamérica, Guadalajara (México): 85-102. Mimeo.
110. *Semana de estudos Montessori-Lubienska*. São Paulo, 1968. 32 p. Mimeo.
111. *Semanas Pedagógicas de 1955 e 1956 promovidas pela A.E.C. do Brasil*. Edições A.E.C. do Brasil, 1956.
112. Sesión de trabajo con el grupo I de Primaria y Secundaria. En: *Memoria. Cuarto seminario de educación personalizada*. Instituto Pierre Faure, Centro de Investigación y Planeación Educativa, Association International de Recherche et Animation Pédagogique, Guadalajara (México): 33-35, 1978. Mimeo.

113. Sesión de trabajo con el grupo I de primaria y secundaria. ¿Cuál es la diferencia entre individuo y persona? En: *Memoria. Cuarto seminario de educación personalizada*. Instituto Pierre Faure, Centro de Investigación y Planeación Educativa, Association Internationale de Recherche et Animation Pédagogique, Guadalajara (México): 54-55, 1978. Mimeo.
114. Sesión de trabajo con el grupo I de Primaria y Secundaria. En: *Memoria. Cuarto seminario de educación personalizada*. Instituto Pierre Faure, Centro de Investigación y Planeación Educativa, Association Internationale de Recherche et Animation Pédagogique, Guadalajara (México): 76-78, 1978. Mimeo.
115. Tour d'horizon et perspectives. En: *Pédagogie*, París, Editions SPES, 1: 1-15, 1945.
116. Trabajo personal y en equipo. En: *Ideas y métodos*, Op.cit.: 41-45.
117. Travail, Saint Ennui? En: *Pédagogie*, París, CEP, 4: 329-33, 1965.
118. Un nouveau collègue. En: *Pédagogie*, París, CEP, 2-3: 136-44, 1969. Id. *Ideas y métodos en la educación*. Madrid, Narcea: 157-66, 1972.
119. Une application originale du Plan Dalton. En: *Pédagogie*, París, CEP, 3: 160-69, 1951.
120. Une école d'application et de recherche pédagogique. En: *Pédagogie*, París, CEP, 2-3: 149-54, 1969. Id. *Ideas y métodos*, Madrid, Narcea: 167-73, 1972.
121. Urgent: Formation... En: *RAP*, París, Airap, 1, 1973.
122. Vraies progressions et rythmes scolaires. En: *RAP*, París, Airap, 38: 6-9, 1981.

## 2. Publicaciones referentes al proyecto de Pierre Faure

### *-Libros y tesis*

123. 20 ANS au service de l'enfant 1971-1991. Airap, Meudon, 1991. 73 p.
124. AGUILÓ, Alejandro et alii. *Aplicaciones de los principios de la educación personalizada en algunos colegios de Santiago*. Santiago, Universidad Católica, 1985. 150 p.
125. ASOCIACIÓN Internacional para la investigación y animación pedagógica en América Latina. *Memoria del curso Verano de 1984. Una experiencia educativa*. Guadalajara (México), 1984. 161 p. Mimeo.
126. AUDIC, Anne Marie, Le Père Pierre Faure. Genèse et originalité d'une pensée pédagogique. París. *Cahiers d'Action Éducative Lasallienne*, 58, 1996. 92 p. Brochura.
127. AUDIC, Anne Marie. *Pierre Faure S.J. 1904-1988. Originalité d'une oeuvre éducative et d'une pensée pédagogique*. Tesis doctoral, Université de Lyon, 1997. 754 p.
128. AUDIC, Anne Marie. *Pierre Faure (1904-1988). Vers une pédagogie personnalisée et communautaire*. París, Éditions Don Bosco (Col. Sciences de l'Éducation). 1998, 308 p.
129. AVELAR, Gersolina Antonia, *Renovação educacional católica. Lubienska e sua influência no Brasil*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978. 125 p.
130. AVELLA, Martha et alii, *Educación personalizada. Modelo de entrenamiento para profesores de ciclo primario*. Bogotá, Universidad Javeriana, 1978, 287 p.
131. BISBROUCK, Marie-Noëlle. *Lire: une relation pédagogique en Travail Personnalisé*. Mémoire de Maîtrise, París X, 1984. 200 p.

132. FEDER, Maurice. *Un collègue sans classe, ça existe*. París, Editions E.S.F., 1980, 116 p.
133. GACHANCIPÁ, Olga Meri. *Estratégias cognitivas y pedagógicas aplicables al proceso lector silencioso en alumnos del tercer elemental en la educación personalizada del Colegio San Bartolomé 'La Merced'*. Disertación de maestría. Universidad Externado de Colombia, 1991.
134. GOULART, Aurea María Paes Leme. *O projeto pedagógico de Maria Montessori*. Disertación de maestría, Universidade de São Paulo, 1994, 301 p.
135. GUTIÉRREZ RUIZ, Irene. *Experiencia Somosaguas*. Madrid, Iter Ediciones, 1970.
136. HURTADO, Carlos. *Educación Personalizada y Comunitaria*. Santiago de Chile, Editorial Trineo, 2001, 214 p.
137. JARAMILLO, José Carlos. *La educación personalizada en el pensamiento de Pierre Faure*. Bogotá, Indo-American Press Service, 6.ed., 1985. 190 p.
138. JARAMILLO, José Carlos. *La Educación personalizada. Un modelo educativo*. 2 ed. Bogotá, Indo-American Press Service (Colección Experiencias, 66), 1988, 195 p.
139. KLEIN, Luiz Fernando. *Educação personalizada: desafios e perspectivas*. São Paulo, Ed. Loyola, 1998. 219 p.
140. KLEIN, Luiz Fernando. *O atual paradigma pedagógico dos jesuítas e a proposta de Pierre Faure: educação personalizada e solidariedade*. Tesis doctoral, Universidade de São Paulo (S.P.). 382 p.
141. KURKI, Leena. *Attitudes towards school and life acquired by pupils at some Columbian, Finnish and Irish senior secondary schools*. Oulu (Finlandia), Facultad de Educación de la Universidad de Oulu. 1987, 112 p.
142. LAFRANCE, Yvon. *Uma experiência psico-pedagógica no Colégio Santa Cruz (1959-1962)*, São Paulo. 1963, 103 p. Brochura.

143. LEON GUEVARA, Judith. *Fundamentos para una personalización liberadora*. Bogotá, Indo-american press (Colección Experiencias, 64), 1987. 120 p.
144. LEON GUEVARA, Judith. *Personalización liberadora. Exigencia educativa*. Medellín, Susaeta Ediciones. 1981, 445 p.
145. LES ACTES du XX Anniversaire. Meudon, Airap. 1991, 50 p. Brochura.
146. MATILLA, Leticia C. Joseph. *El 'Trabajo Personal' a nivel secundaria en una escuela de educación personalizada*. Trabajo de Licenciatura en Psicología. Iteso (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente), Guadalajara (México). 1993, 315 p.
147. MESA, José Alberto. *Educación personalizada liberadora*. Bogotá, Indo-American press, 1986.
148. MONTOYA, Luz Stella. *Principios de la educación personalizada en el Colegio San Bartolomé - La Merced*. Disertación de Maestría, Universidad Externado de Colombia, 1990.
149. NEYRET, Madeleine. *Hélène Lubienska de Lenval. Por une pédagogie de la personne*. París, Ed. Lethielleux, 1994, 511 p.
150. NIEVES PEREIRA, María. *Educación en valores. Metodología e innovación educativa*. México, Ed. Trillas, 1999, 183 p.
151. NIEVES PEREIRA, María. *Educación Personalizada. Un proyecto pedagógico en Pierre Faure*. México, Ed. Trillas, 1985 (1ª. edición 1976), 285 p. Id. *Educação Personalizada. Um projeto pedagógico em Pierre Faure*. Bauru (Brasil), Ed. EDUSC, 1997, 314 p.
152. NIEVES PEREIRA, María. *Personalización y comunicación educativa*. Murcia, Universidad de Murcia, 1976.
153. OCAMPO FLOREZ, Esteban & SERNA QUINTERO, Liliana. *Incidencia de la aplicación de las didácticas constructivista y personalizada en el desarrollo cognoscitivo de los alumnos de preescolar e infantiles del Colegio*

- San Luis Gonzaga*. Disertación de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional de Manizales (Colombia), 1992, 240 p.
154. SANCHEZ, Carmen. *El movimiento renovador de la experiencia Somosaguas. Respuesta a un proyecto educativo*. Madrid, Narcea, 1996. 196 p.
155. VÁSQUEZ, Carlos. *Educación personalizada. Una propuesta educativa para América Latina*. Bogotá, Indo-American Press (Colección Experiencias, 39), 8 ed. 1993, 85 p.
156. VÉLEZ, Alvaro. *La educación personalizada*. Bogotá, 1997. 86 p. Brochura.
157. VÉLEZ, Alvaro. *Padres-Hijos: educación personalizada*. Bogotá, Indo-American Press (Colección Experiencias, 55), 1985. 71 p.
158. VÉLEZ, Alvaro. *Practica de la educación personalizada*. Bogotá, Confederación Nacional de Centros Docentes (CONACED).1990, 183 p. Trad. *Prática da educação personalizada*. São Paulo, Ed.Loyola, 1996. 159 p.
159. VERDUZCO, Max. *Fundamentos de la educación personalizada Pierre Faure*. Guadalajara (México), Instituto de Ciencias. 1985, 60 p.

#### –Artículos:

160. ADER, François & CARTON, Ignace, L'amour de l'enfant. Hommage à Pierre Faure S.J. En: *Parents et Maitres*. París, 3-4 (último número): 180-81, 1980.
161. ALVAREZ, Rosa María. Fundamento psiconeurobiológico del personalismo comunitario. En: *Memoria del curso de verano de 1982. Una experiencia educativa. Guadalajara (México)*, Sección Airap en Latinoamérica, Mimeo: 114-125, 1982.
162. AUDIC, Anne-Marie. La pédagogie personnalisée. En: *Ecactualités* (número especial) 3-5, 1992.
163. AUDIC, Anne-Marie. Au service de l'enseignement spécialisé. En: *Nouvelles*, París, Institut Catholique, 3: 92-108, octubre 1978.

164. AUDIC, Anne-Marie. Pédagogie et enseignement personnalisé: questions et réflexions critiques. En: *La Lettre du Clerse*. Lyon, ISPEF, 28: 2-11, noviembre 1994.
165. AUDIC, Anne-Marie. Pédagogie personnalisée et communication. En: *La Lettre du Clerse*. Lyon, ISPEF, 28: 10-19, diciembre 1994.
166. AUDIC, Anne-Marie. Pédagogie personnalisée, relation de confiance. En: *La Lettre du Clerse*. Lyon, ISPEF, 32: 2-8, abril 1995.
167. AUDIC, Anne Marie (s/f). Pierre Faure, classicisme et modernité. En: *Pédagogie Chrétienne et pédagogues chrétiens. Actes du Colloque d'Angers dès 28 au 30 septembre 1995*. París, Ed. Don Bosco: 377-83, 1996.
168. AUGUSTE, Louis. La educación sensorial. En: *Extractos Pedagógicos: Educación y Cultura*. París, CEFP, 1964, 15 p. Mimeo.
169. BERNAL RESTREPO, Sergio. I grandi principi della spiritualità ignaziana nel processo di educazione personalizzante. En: *La Pedagogia della Compagnia di Gesù. Atti del Convegno Internazionale Messina 14-16 novembre 1991*. Messina, E.S.U.R. Ignatianum: 325-35, 1992.
170. BOUDENANGE, O. de. *Los preambulos de la lectura*. 23 p. Mimeo.
171. BULLETIN INTERIEUR. *Pierre Faure, Les témoignages de ceux qui l'ont connu et le vécu d'une pédagogie*. Beirut, Université Saint-Joseph, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Institut Libanais d'Éducateurs, Numéro especial, 3, 1989. 40 p.
172. CADERNO DO CEAP. *Educação Personalizada e Comunitária*. Salvador (Brasil), Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica (CEAP), 1, 1996. 64 p.
173. CEMBRANO, Dina. ¿Por qué una Educación Personalizada, hoy? En: *AEP Asesoría en Educación Personalizada 2002*: <http://www.geocities/epersonalizada>, 8 de abril de 2002.



174. CLASSES EXPERIMENTAIS no ensino secundário. En: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Ministério da Educação e Cultura, v. XXX, n.72: 73-83, oct/dic 1958.
175. COLÉGIO BERCHMANS. *Educación Personalizada. Curso para Padres de Familia. Memoria*. Cali, 1979. Mimeo.
176. COLÉGIO BERCHMANS. *Memoria del Curso de Educación Personalizada para Profesores*. Cali, 1979. Mimeo.
177. COLOM, Antonio. El compromiso personalista. En: *La lectura del discurso pedagógico actual*. Palma de Mallorca, Ediciones Embat: 165-83, 1979.
178. COLOM, Antonio. Fines y objetivos de la educación personalizada. En: *La lectura del discurso pedagógico actual*. Palma de Mallorca, Ediciones Embat: 183-200, 1979.
179. COURTAY, Marie Claude. Les outils. En: *Recherche et Animation Pédagogique (RAP)*, 47: 6-10, 1983.
180. DIEM, Jean Marie. Los métodos de formación en la educación personalizada. En: *Revista de Educación*, Madrid, año 24, n.247: 105-110, diciembre 1976.
181. DIEM, Jean-Marie. Des mots et des idées: pourquoi l'enseignement personnalisé? En: *RAP*. París, Airap, 16: 3-5, 1975.
182. DIEM, Jean-Marie. Le Père Faure et les sessions pédagogiques. En: *RAP*. París, Airap, 62: 14-18, 1988.
183. EDUCACIÓN personalizada. Un proyecto pedagógico en Pierre Faure. Santiago (Chile), s/f., 9 p. Mimeo.
184. EL HAYEK, Christiane. *Enquête sur la pratique de la pédagogie personnalisée et communautaire*. París, Association Pierre Faure pour la promotion de l'enseignement personnalisé et communautaire. París. 68 p., 1990, Mimeo.
185. ELABORACIÓN y utilización de las guías en la educación personalizada. Medellín, Colégio San Ignacio, 3 p. Mimeo.

186. EZCURRA, Ma. Begoña. Una experiencia de educación personalizada en un centro de educación preescolar. En: *Revista de Educación*, Madrid, ano 24, n. 247: 80-110, 1976.
187. FACHADA antiga e alma nova. En: *Nova Escola*, São Paulo, Fundação Victor Civita, 83 (X): 38-39, abril 1995.
188. FEDER, Maurice. Promotion de la personne. En: *RAP*. París, Airap, 16: 1-2, 1975.
189. FEDER, Maurice. Des mots et des idées: pourquoi l'enseignement personnalisé? En: *RAP*. París, Airap, 16: 3-5, 1975.
190. FLORES, Ma. Concepción. Condiciones y perspectivas de una personalización. En: *Memoria del 6º. curso sobre Educación Personalizada*. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamérica: 91-96, 1980. Mimeo.
191. FLORES, Ma. Concepción. El trabajo en el aula I. En: *Memoria del 6º. curso sobre Educación Personalizada*. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamérica: 122-25, 1980, Mimeo.
192. FLORES, Ma. Concepción. El trabajo en el aula II. En: *Memoria del 6º. curso sobre Educación Personalizada*. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamérica: 126-31, 1980, Mimeo.
193. FLORES, Ma. Concepción. O educador personalizado e personalizador: exigências de formação e capacitação. En: *Caderno do Ceap*, Salvador (Brasil), Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, 1: 38-48, 1997.
194. FLORES, Ma. Concepción. O sonho pedagógico de Pierre Faure: a educação personalizada e comunitária. En: *Caderno do Ceap*, Salvador (B.A.), Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, 1: 11-19, 1997.
195. FLORES, Ma. Concepción. Reflexiones sobre el núcleo fundamental del personalismo. En: *Memoria del 6º. curso sobre Educación Personalizada*. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamérica: 27-32, 1980. Mimeo.

196. FLORES, Ma. Concepción. *Reflexões pedagógicas do Instituto América de León (México)*. Trad. Centro Pedagógico Pedro Arrupe, Rio de Janeiro, 1992, 24p. Mimeo.
197. FLORES, Ma. Concepción. Un marco referencial del personalismo. En: *Memoria del 6º. curso sobre Educación Personalizada*. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamérica: 60-66, 1980. Mimeo.
198. GALINO, Angeles. El personalismo y la educación personalizada en Francia. En: Galino, Angeles (org.), *Personalización educativa. Genesis y estado actual*. Madrid, Rialp: 113-56, 1991.
199. KLEIN, Luiz Fernando. A EPC segundo Pierre Faure (Conferência no 1o. Fórum sobre Educação Personalizada - Indaiatuba, S.P.:31.10 a 2.11.96). En: *Caderno do Ceap*, Salvador (Brasil), Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, 1: 20-35, 1997.
200. KLEIN, Luiz Fernando. Educação e solidariedade: a pedagogia jesuítica hoje. En: Pimenta, Selma Garrido (org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente*, São Paulo, Cortez Editora: 121-50, 1999. Trad. Jorge Galecio: Educación y solidaridad. La Pedagogía Jesuita hoy. En: *EDUignaciana en la Red* <<http://www.geocities.com/eduignaciana/download.htm>>, 25 de marzo de 2002.
201. KLEIN, Luiz Fernando. *Elementos da educação personalizada e comunitária segundo Pierre Faure*. São Paulo, 1992, 25 p. Mimeo.
202. KLEIN, Luiz Fernando. Entrevista com o prof. Georges Snyders. En: *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, Universidade de São Paulo, 21: 139-147, jul/dic 1995.
203. KLEIN, Luiz Fernando. Entrevista com Paulo Freire. En: *Ceap Revista de Educação*, Salvador (Brasil), Centro de Assessoria Pedagógica, 9: 5-15, jun. 1995
204. KURKI, Leena. *Attitudes towards school and life acquired by pupils at some Columbian, Finnish and Irish senior secondary schools*. Oulu (Finlandia), 25 p., 1989.

205. L'ENSEIGNEMENT personnalisé vers une pédagogie personnalisante et communautaire. En: *RAP*, París, Airap, 26, 1978.
206. LA FICHA: instrumento en la educación personalizada. Medellín, Colegio San Ignacio. 7 p. Mimeo.
207. LAFRANCE, Yvon. As Classes Experimentais no Colégio Santa Cruz. En: *Servir*, AEC: 24-30, dic. 1959.
208. LE GALL, Monique. *L'enseignement personnalisé et l'Airap*. París, 14 p., 1974, Mimeo.
209. LE GALL, Monique. La pédagogie du Père Faure. Le témoignage d'un chef d'établissement. En: *La Nouvelle Famille Educatrice*, 5: 22-27, 1988.
210. LE GALL, Monique. ¿Por qué y cómo una pedagogía personalizada? De los objetivos a las técnicas. En: *Revista de Educación*, Madrid, año 24, n.247: 11-20, dez.1976.
211. MAGALHÃES, Sonia. Educação em valores: como enfrentar esse desafio na escola: En: Osowski, Cecilia (org.), *Provocações da sala de aula*, São Paulo (Ed. Loyola), 1999: 143-163.
212. MAGALHÃES, Sonia. Educação personalizada e comunitária. Leitura e atualização da proposta original de Pierre Faure. En: *A Pedagogia Inaciana rumo ao século XXI (2º. Congresso Inaciano de Educação)*. São Paulo, Ed. Loyola, 1998: 265-92.
213. MAGALHÃES, Sonia. Implementação da educação personalizada e comunitária na Província Centro-Leste. En: *Inovação em Processo*, Rio de Janeiro, Centro Pedagógico Pedro Arrupe, 6: 3-13, jul.1996.
214. MEMORIA. Cuarto seminario de educación personalizada. Guadalajara (México), Instituto Pierre Faure, Centro de Investigación y Planeación Educativa, Association International et Animation Pédagogique, 1978, 78 p. Mimeo.
215. MEMORIA del curso "Verano de 1976". Guadalajara (México), 1976. Mimeo.

216. MEMORIA del curso de verano de 1982. Una experiencia educativa. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamérica, 1982. Mimeo.
217. MEMORIA del curso sobre Educación Personalizada. Agosto de 1976. Conferencias de Pierre Faure. San Salvador (El Salvador), Colegio Externado de San Jose, 1976. Mimeo.
218. MEMORIA del curso sobre Educación Personalizada. Enero de 1978. Conferencias de Pierre Faure. San Salvador (El Salvador), Fe y Alegría, 1978. Mimeo.
219. MEMORIA del curso sobre Educación Personalizada. Verano de 1975. Una experiencia educativa. Guadalajara (México), Cipo, 75 p. Mimeo.
220. MEMORIA del curso «Verano de 1983». Una experiencia educativa. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamérica, 1983, 203 p. Mimeo.
221. MEMORIA del curso “Verano de 1984”. Una experiencia educativa. Guadalajara (Mexico), Airap de Latinoamérica, 1984. Mimeo.
222. MEMORIA del tercer seminario de educación personalizada. San Salvador (El Salvador), Fe y Alegría, Sección de America Latina de Airap, 1978,. Mimeo.
223. MEMORIA del 3er. curso sobre Educación Personalizada. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamérica, 1977. Mimeo.
224. MEMORIA del 6º. curso sobre Educación Personalizada. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamérica, 1980. Mimeo.
225. MEMORIA del 7º. curso sobre Educación Personalizada. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamérica, 1981. Mimeo.
226. MEMORIA sobre educación personalizada. Verano 1979. Guadalajara (México), Sección Airap en Latinoamérica, 1979, 86 p. Mimeo.

227. MENCIA, Emiliano (s/f). *Un movimiento de renovación escolar en la línea de la educación personalizada*. Madrid, 31 p. Mimeo.
228. MICHAUD, Pierre et alii. Une expérience d'enseignement personnalisé: le cheminement d'enseignantes et d'enseignants témoins. En: *Vie pédagogique*, 81:17-20, 1992.
229. MONTALDO, Nelson. *Evaluación de la educación personalizada en colegios y escuelas de la Compañía de Jesús en Chile*. Santiago. 96 p., 1992, Mimeo.
230. O HISTÓRICO da experiência. São Paulo, Ginásio Nossa Senhora do Morumbi, s/f. 14 p. Mimeo.
231. PATTYN, Isabelle Delcroix. Enseignement personnalisé: utopie ou échec à l'Eche? En: *Enseigner autrement*: 15-17.
232. PAZ, Rafael. *A acolhida*. Trad. Guadalajara (México), 1984, 4 p. Mimeo.
233. PERRUCHON, Lucienne. *Pour une pédagogie personnalisée et communautaire*. Paris, 1990, 4 p. Mimeo.
234. PORTER, Fernand. Faure, Pierre S.J. Biographie. En: *Guides en éducation*. Montreal, Les Éditions Franciscaines: 86-88, 1954.
235. PROVINCIA CHILENA. Coordinación Nacional de Educación Jesuita. *El diseño curricular de la educación personalizada*. 7 p. Mimeo.
236. RECHERCHE et animation pédagogiques. *L'autonomie*, Paris, Airap, n.40, oct/dic 1981.
237. RECHERCHE et animation pédagogiques. *Lembranças e testemunhos de reconhecimento e amizade*. Trad. Centro Pedagógico Pedro Arrupe, Rio de Janeiro, 1992, 24 p. Mimeo.
238. RECHERCHE et animation pédagogiques. *Les conseils d'élèves*, Paris, Airap, n.46, abr./jun.1983.
239. RECHERCHE et animation pédagogiques. *Pierre Faure (1904-1988)*, Paris, Airap, n.62, abr./jun.1988.
240. RECHERCHE et animation pédagogiques. *Positions et propositions*, Paris, Airap, n.1, ene/mar 1982.

241. RECHERCHE et animation pédagogiques. *Vie communautaire et pédagogie personnalisée*, París, Airap, n.42,abr./jun.1982.
242. RIQUET, Michel. *Un maître en pédagogie: Le Père Pierre Faure*. París, s/f. 2 p. Mimeo.
243. SAINCLAIR, Jean. Pe.Pierre Faure: 1904-1988. En: *Compagnie* (Courrier de la Province de France), 214: 97-99, 1988.
244. SAINCLAIR, Jean. Un «croisé»de la pédagogie, le Pe. Pierre Faure. En: *La Croix Evénement*, febrero 1988: 14-15.
245. UMA experiência pedagógica. Colégio Teresiano (Colégio de Aplicação da PUC/RJ). En: *Revista de Educação AEC*, 20: 11-29, 1976.
246. TEXTO para el video sobre instrumentos de la educación personalizada. Bogotá, Colegio San Bartolomé 'La Merced'. 60 p. Mimeo.
247. VASQUEZ, Alberto. *Educação personalizada: princípios e fundamentos*. Rio de Janeiro, Centro Pedagógico Pedro Arrupe, 9 p. Mimeo.
248. VASQUEZ, Alberto. *Educação personalizada: sugestões práticas*. Rio de Janeiro, Centro Pedagógico Pedro Arrupe, 6 p. Mimeo.
249. VASQUEZ, Alberto & MAGALHÃES, Sonia. *Educação personalizada e comunitária: uma síntese conceitual*. Rio de Janeiro, Centro Pedagógico Pedro Arrupe, s/f. 9 p. Mimeo.
250. VÉLEZ, Alvaro. As aulas na educação personalizada. En: *Revista de Educação CEAP*, Salvador (Brasil), Centro de Assessoria Pedagógica, 29: 49-57, jun/ago. 2000.
251. VÉLEZ, Alvaro. *El educador personalizado*. Bogotá, Universidad Javeriana, 1997. 10 p. Mimeo.
252. VÉLEZ ESCOBAR, Alvaro. *El paradigma pedagógico ignaciano y la educación personalizada*. Medellín, 1995. 6 p. Mimeo.
253. VÉLEZ, Alvaro. *Hacia una dirección educativa personalizada*. Bogotá, Universidad Javeriana, 1997. 9 p. Mimeo.

254. VÉLEZ, Alvaro. *Implementación de la educación personalizada. Sugerencias practicas*. Bogotá, Universidad Javeriana, 1997p. Mimeo.
255. VÉLEZ ESCOBAR, Alvaro. *La administración educativa personalizada*. 49 p. Mimeo.
256. VÉLEZ ESCOBAR, Alvaro. *La experiencia de la educación personalizada en la Provincia*. Bogotá, Rectoría del Colegio San Bartolome-La Merced, 8 p. Mimeografiado.
257. VÉLEZ, Alvaro. *La inspiración ignaciana en la educación personalizada*. Bogotá, Universidad Javeriana, 1997. 10 p. Mimeo.
258. VÉLEZ ESCOBAR, Alvaro. *Los colegios jesuitas y la educación personalizada*. 5 p. Mimeo.
259. VÉLEZ ESCOBAR, Alvaro. *Puntos breves y practicas de reflexión sobre la educación personalizada en la vida real*. Medellín, 1995. 4 p. Mimeo.
260. VIEIRA, Aurora Castro. *El segundo ciclo básico y la innovación curricular*. Santiago (Chile), Colégio San Ignacio-Alonso Ovalle, 1992, 9 p. Mimeo.

### **Referencias breves al proyecto de Pierre Faure:**

261. ANAIS do IV Congresso Interamericano de Educação Católica. Rio de Janeiro, AEC do Brasil, 1951: pp. 50, 117 e 607.
262. AVANZINI, Guy. *L'École hier et à demain*. Toulouse, Erès, 1991: p. 66.
263. AVANZINI, Guy. Unité et diversité de la pédagogie chrétienne. En: *Pédagogie chrétienne et pédagogues chrétiens*. Actes du Colloque d'Angers de 28 au 30 septembre 1995. París, Ed. Don Bosco: 7-17, 1996.
264. DI GIORGI, Cristiano. *Escola Nova*. São Paulo, Ed. Atica, 1989: p. 64.
265. ESCALONA, Sara López. *Antropologia e educação*. São Paulo, Paulinas, 1983: p.74.



266. FERRINI, Rita. *Hacia una educación personalizada*. México, Ed. Limusa, 1991: p. 45.
267. GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da Educação*. São Paulo, Cortez, 1990: p. 126.
268. GUERELLO, F. & SCHIAVONE, P. *La Pedagogia della Compagnia di Gesù. Atti del Convegno Internazionale*. Messina, ESUR Ignatianum, 1992: pp. 177, 213, 331 e 501.
269. HOFFMANS-GOSSET, Agnès. *Apprendre l'autonomie. Apprendre la socialisation*. Lyon, Chronique Sociale, 1987: p. 70.
270. SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações*. 3.ed. São Paulo, Cortez & Ed. Autores Associados, 1991: p. 92.
271. SEMANA DE ESTUDOS. En: *Servir*, Rio de Janeiro, AEC do Brasil, 2 (VIII): 23, 1955.
272. SEMANA PEDAGÓGICA. En: *Servir*, Rio de Janeiro, AEC do Brasil, 3 (VIII): 13-14, 1955.
273. ZULUAGA, Isabel. *Historia de la educación*. Madrid, Narcea, 4 ed., 1972: p. 447.

### 3. Sobre la educación personalizada en general

274. AGUILÓ, Alejandro et alii. *Aplicaciones de los principios de la educación personalizada en algunos colegios de Santiago*. Santiago (Chile), Universidad Católica, 1985. 150 p.
275. AGUIRRE R., Victoria et alii. *El sistema Lesmes en educación personalizada y su aplicación en Chile*. Santiago, Universidad Católica, 1981. 123 p.
276. CHICO GONZÁLEZ, Pedro (1977), *Estilo personalizado en educación. Técnicas y principios*. Madrid, Ed. Bruño. 515 p.
277. COLBERT, Vicky et alii (1994). *La Escuela Nueva en Colombia*. En: GAJARDO, Marcela (ed.) *Cooperación internacional y desarrollo de la educación*. Santiago, Agencia de Cooperación Internacional de Chile: 347-83.

278. CORCHADO MORENO, J.M. *Programación y educación personalizada*. Madrid, Magisterio Español.
279. DOTRENS, Robert. *La enseñanza individualizada*. Buenos Aires, Kapelusz, 1959.
280. EQUIPO de perfeccionamiento docente (MEP). *Enseñanza personalizada*. 3 ed. San José de Costa Rica, Ministerio de Educación Pública, 1983. 126 p.
281. ERCOLANI SALDANHA, Louremi. *Ensino personalizado. Modelo de organização do ensino com vistas à individualização*. Porto Alegre, Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URGS) e São Paulo -Rio de Janeiro, Ed. Mc Graw Hill do Brasil, 1972. 131 p.
282. ESTARELLAS, Juan. *Enseñanza individualizada*. Barcelona, Ediciones Promoción Cultural, 1973.
283. FERRANDEZ, Adalberto. *La enseñanza personalizada*. Barcelona, CEAC, 1978. 267 p.
284. GARCIA, José María Valero. *Educación personalizada. ¿Utopía o realidad?* Buenos Aires, Gram Editora, 1991. 263 p.
285. GARCIA HOZ, Victor et alii. *Educación infantil personalizada*. Madrid, Rialp (Col.Tratado de Educación Personalizada, 10), 1993. 464 p.<sup>2</sup>
286. GARCIA HOZ, Victor et alii. *Formación de profesores para la educación personalizada*. Madrid, Rialp (Col.Tratado de Educación Personalizada, 32), 1996. 389 p.
287. GARCIA HOZ, Victor et alii. *Introducción general a una pedagogía de la persona*. Madrid, Rialp (Col.Tratado de Educación Personalizada, 1), 1993. 323 p.
288. GARCIA HOZ, Victor et alii. *La educación en el nivel primario*. Madrid, Rialp (Col.Tratado de Educación Personalizada, 11), 1993. 349 p.

---

2. El *Tratado de Educación Personalizada* es dirigido por el profesor Victor Garcia Hoz, catedrático de la Universidad Complutense de Madrid. Los 33 volúmenes publicados por la Editorial Rialp, de Madrid, con la colaboración de 216 investigadores, presentan los fundamentos doctrinales, el sentido y la aplicación práctica del enfoque de la educación pedagógica trabajado por ese grupo.

289. GARCIA HOZ, Victor et alii. *La educación personalizada en el mundo del trabajo*. Madrid, Rialp (Col.Tratado de Educación Personalizada, 30), 1994. 304 p.
290. GARCIA HOZ, Victor et alii. *La educación personalizada en la universidad*. Madrid, Rialp (Col.Tratado de Educación Personalizada, 27), 1996. 480 p.
291. GARCIA HOZ, Victor et alii. *La personalización educativa en la sociedad informatizada*. Madrid, Rialp (Col.Tratado de Educación Personalizada, 31), 1995. 400 p.
292. GARCIA HOZ, Victor *La practica de la educación personalizada*. Madrid, Rialp (Col.Tratado de Educación Personalizada, 6), 1988. 314 p.
293. GLOSARIO de Educación personalizada. Índices. Madrid, Rialp (Col.Tratado de Educación Personalizada, 33), 1997. 350 p.
294. LAGRANGE, Georges. *Educación psicomotriz. Guia práctica para niños de 4 a 14 años*. Barcelona, Ed.Fontanella, 1978.
295. MARTINEZ, Amparo. *Formación de actitudes y educación personalizada*. Madrid, Ed. Narcea, 1974. 214 p.
296. MEDINA Rubio, Rogelio et alii. *La educación personalizada en la familia*. Madrid, Rialp (Col.Tratado de Educación Personalizada, 7), 1990. 374 p.
297. MORENO, Salvador. *La educación centrada en la persona*. México, Ed. El Manual Moderno, 1979.
298. MORY, F. *Enseñanza individual y trabajo por equipo*. Buenos Aires, Kapelusz, 1964.
299. MOUGNIOTTE, Alain. *La pratique personnelle de l'enfant*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon. 1983, 182 p.
300. PALACIOS, Leopoldo-Eulogio et alii. *El concepto de persona*. Madrid, Rialp (Col.Tratado de Educación Personalizada, 2), 1989. 293 p.
301. POLAINO-LORENTE, A. et alii. *Educación especial personalizada*. Madrid, Rialp (Col. Tratado de Educación Personalizada, 29), 1991. 432 p.

302. ROSA, Dig. *¿Cómo usamos las fichas?* Buenos Aires, Kapelusz, 1976.
303. SCHIEFELBEIN, Ernesto et alii. *En busca de la escuela del siglo XXI*. Santiago, Cooperación de Promoción Universitaria (CPU) y Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), 1992. 150 p.
304. SECCHINI ESTRADA, J.A. et alii. *Personalización en la educación física*. Madrid, Rialp (Col.Tratado de Educación Personalizada, 19), 1996. 410 p.
305. THOMAS, Georgei & CRESCIMBENI, Joseph. *Enseñanza individualizada por materias*. Madrid, Magisterio Español, 1970.
306. UNIGARRO, Manuel Antonio. *Personalismo y concientización, dos movimientos complementarios*. Bogotá, Indo-American Press Service Editores, 1986. 151 p.
307. VALERO, José M. *Educación personalizada*. México, Ed. Progreso, 1982, 197 p.
308. ZIER, Ursula. *Hacia una enseñanza centrada en el alumno*. Cali, Universidad del Valle, 1979.

## El autor

Luiz Fernando Klein nació en São Paulo (SP), ingresó a la Orden jesuita en 1963 y fue ordenado sacerdote en 1974. Cursó la Enseñanza Básica y la Enseñanza Media en los colegios Santo Américo y São Luís, respectivamente, en São Paulo. Es licenciado en Pedagogía por la Facultad de Filosofía de Braga (Portugal) y en Pedagogía por la Facultad de Nossa Senhora Medianeira, de São Paulo (SP). Es bachiller y maestro en Teología por la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro (RJ), habiendo presentado en 1979 la disertación *Comunidades eclesiales de base en Brasil: descripción fenomenológica, evaluación teológica y perspectivas pastorales*.

Fue rector del Colegio Santo Inácio, de Rio de Janeiro, de mayo de 1985 a febrero de 1991, y del Colegio São Luis, en São Paulo, desde esta fecha hasta marzo de 1994. Formó parte de la Comisión Internacional para el Apostolado Educativo Jesuita (CIAE), que elaboró el documento *Características de la Educación de la Compañía de Jesús*. Fue miembro y coordinador de la Comisión Nacional de Educación Jesuita en Brasil (CONEJ). Actualmente es miembro del Centro Pedagógico Pedro Arrupe, en Rio de Janeiro, que dirigió en el trienio 1989-1991, y en el bienio 1994-1995. Desde 1999 es Secretario Ejecutivo de la Conferencia de Provinciales Jesuitas en América Latina (CPAL) y, a partir de 2002, también de la Federación Latinoamericana de Colegios Jesuitas (FLACSI).

Publicó *Atualidade da pedagogía jesuítica* (São Paulo, Loyola, 1997, 171 pp.), además de artículos y conferencias.









## CUARTA DE FORROS

La educación en valores no se da por fuera o además de la dinámica del salón de clase. Por lo tanto, no se restringe a un complemento que sólo algunos profesores idealistas ofrecen en su clase, una vez cumplido el programa principal de contenidos. En el proceso de aprendizaje, el alumno puede vivir y desarrollar valores de autonomía, responsabilidad, organización, conciencia crítica, solidaridad, comunicación social...

La novedad de esa contribución es la de ser una propuesta, y no una receta; un estímulo y no así una prescripción. El educador encuentra en los instrumentos, momentos y materiales que Faure presenta, un sendero por el que sólo se podrá caminar de manera creativa, sin servilismo, invirtiendo en él su formación permanente, la atención al contexto de los alumnos, de la escuela y del mundo.