



**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**

EJ. 6



3° SEMESTRE "PREESCOLAR"

**METODOLOGÍA DIDÁCTICA Y PRACTICA
DOCENTE EN PREESCOLAR**

GUÍA DEL ESTUDIANTE

Alicia Mariela Jaramillo López

Matricula 87177667

22 de Junio de 2001



METODOLOGÍA DIDÁCTICA Y PRÁCTICA DOCENTE EN EL JARDÍN DE NIÑOS

.....
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Í N D I C E

| | |
|---|----|
| PRESENTACIÓN | 5 |
| II. ESTRUCTURA DEL CURSO EN UNIDADES | 7 |
| III. UBICACIÓN DEL CURSO EN LA LÍNEA Y EN LA ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS | 8 |
| IV. RED CONCEPTUAL GENERAL DEL CURSO | 9 |
| V. DESARROLLO DE LAS UNIDADES | 10 |
| UNIDAD I. LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y SU METODOLOGÍA | 10 |
| PROPÓSITO | 10 |
| Actividad previa | 10 |
| Tema 1. Propuestas curriculares para la educación preescolar | 11 |
| Actividades de desarrollo | 11 |
| Bibliografía básica | 11 |
| Bibliografía complementaria | 12 |
| Tema 2. Principios metodológicos fundamentales de la educación preescolar | 12 |
| Actividades de desarrollo | 12 |
| Bibliografía básica | 12 |
| Bibliografía complementaria | 12 |
| Actividad final | 13 |
| UNIDAD II. ANÁLISIS DE SITUACIONES DE ENSEÑANZA EN EL AULA | 13 |
| PROPÓSITO | 13 |
| Actividad previa | 14 |
| Tema 1. Los proyectos en el jardín de niños | 14 |
| Actividades de desarrollo | 15 |
| Bibliografía básica | 15 |
| Bibliografía complementaria | 16 |



| | |
|--|----|
| Tema 2. Las unidades de trabajo como forma de trabajo en el jardín de niños | 16 |
| Actividades de desarrollo | 16 |
| Bibliografía básica | 16 |
| Bibliografía complementaria | 16 |
| Actividad final | 16 |
| UNIDAD III. LA PLANEACIÓN EN EL JARDÍN DE NIÑOS | 16 |
| PROPÓSITO | 16 |
| Actividad previa | 17 |
| Tema 1. La planeación y el trabajo en el aula | 17 |
| Actividades de desarrollo | 17 |
| Bibliografía básica | 18 |
| Bibliografía complementaria | 18 |
| Tema 2. Hacia la resignificación de la planeación en el jardín de niños | 18 |
| Actividades de desarrollo | 18 |
| Bibliografía básica | 19 |
| Actividad final | 19 |
| UNIDAD IV. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR | 19 |
| PROPÓSITO | 19 |
| Actividad previa | 19 |
| Tema 1. Estrategia didáctica: elaboración, desarrollo y evaluación | 20 |
| Actividades de desarrollo | 20 |
| Bibliografía básica | 20 |
| Actividad final | 20 |
| VI. CRITERIOS DE EVALUACIÓN | 21 |



I. PRESENTACIÓN

La educación escolarizada es un proceso complejo en el que inciden múltiples factores, y en el que pueden analizarse diversas dimensiones: los aspectos sociales y culturales, la institución escolar, las cuestiones psicológicas, las características de los educadores, etc.

Un factor de gran importancia en este ámbito es el currículum, que es un elemento central y estructurante de todo lo que ocurre en la escuela. Las propuestas curriculares se fundamentan en teorías provenientes de diversas disciplinas, como la psicología y la sociología, entre otras.

El currículum, al diseñarse tiene como base ciertas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, el papel de los contenidos en la formación de los sujetos, el rol de los participantes —profesores y alumnos— en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. El diseño plasma, asimismo, un conjunto de valores e ideologías que responden al momento político y social en que surge la propuesta. Estas concepciones y valores se traducen en propuestas metodológicas a partir de las que se organizan los contenidos y se proponen las actividades y formas de manejar los tiempos, los espacios, la relación entre los estudiantes, etc.

En este marco, la metodología de la enseñanza es un aspecto de gran importancia para el trabajo del docente. Dicha metodología es el lugar donde se concretan las derivaciones que de la teoría pueden hacerse y que se convierten en pautas o principios para la acción. Las teorías se construyen con la finalidad de buscar explicaciones a ciertos fenómenos y suelen tener un alto grado de abstracción y de generalización. Esta situación impide que determinados postulados teóricos sean directamente aplicables a la práctica.

La metodología, en estrecha vinculación con la teoría, se constituye en el momento en el que, con base en los postulados teóricos explicativos de la realidad, se establecen determinados principios que permiten operar sobre dicha realidad y de acuerdo a ciertos fines. Asimismo recoge las experiencias de la práctica y las sistematiza, de modo tal que permite que se constituyan ciertos principios de acción.

Principios a los que denominamos **principios metodológicos** y que orientan las acciones didácticas que se plantean para lograr los propósitos educativos de un determinado nivel educativo, grado escolar, curso o proyecto específico.

Estos principios metodológicos generales son interpretados por el maestro de acuerdo a su formación, su historia, su experiencia y a determinadas exigencias institucionales. El maestro, al interactuar con los niños, en la práctica cotidiana, pone en juego una manera muy particular de conjuntar lo propuesto en el programa y en su planeación.

Por lo anterior, la cuestión metodológica se aborda en este curso debido a que atraviesa el problema educativo escolar en distintos momentos, que van desde el diseño curricular hasta la interacción con los niños, los materiales, el contexto, etc.

Este curso —si bien se dirige principalmente a las maestras de jardín de niños— es de importancia para todos los involucrados en la operación del programa de preescolar, (como son directores, supervisores, jefes de sector y administradores de la educación) ya que todos ellos inciden de distintas formas en la práctica de los maestros en el aula, y requieren de un conocimiento claro sobre la metodología propuesta en este nivel para contar con elementos de apoyo a su asesoría de la práctica docente.



Por otra parte, este curso también es de utilidad a los maestros de educación primaria, ya que el proceso de formación y de desarrollo que se realiza en el nivel de preescolar debiera tener continuidad en la educación primaria, y este curso le ofrece elementos para considerar cómo el niño, que llega a la educación primaria, se aproximó a conocimientos, destrezas, actitudes y valores debido, en parte, a la metodología con que se condujo su educación preescolar.

A fin de favorecer el trabajo docente en el aula el profesor-alumno analizará y reflexionará acerca de la metodología de trabajo en la educación preescolar. En este curso se propone el análisis en tres niveles, que se consideran esenciales:

- 1) El programa, por su carácter normativo.
- 2) La planeación del maestro, porque expresa la interpretación que el docente hace del programa.
- 3) La práctica en el aula, en la que los dos aspectos anteriores adquieren concreción debido a circunstancias específicas.

Con la finalidad de lograr los propósitos señalados previamente:

- En la primera unidad se analizarán los propósitos, la fundamentación teórica y la metodología de enseñanza establecida en los programas de educación preescolar de 1979, 1981 y 1992, y por el proyecto Nezahualpilli propuesto por el Centro de Estudios Educativos, A. C., como una alternativa metodológica para zonas marginadas.
- En la segunda unidad, se reflexionará sobre la forma en que las maestras han interpretado y aplicado los programas de educación preescolar, es decir como resuelven diversas situaciones de enseñanza. El trabajo se realizará a través del análisis de registros de observaciones de trabajo del aula de los programas 1981 y 1992.
- En la tercera unidad, se analizará la planeación de la enseñanza, elemento importante en la sistematización del trabajo en el aula, así como la participación de niños y docente en la misma, y el papel que juegan los materiales y la organización del espacio y tiempo en ésta. Esta tarea se desarrollará con base en los planes de trabajo de los participantes.
- En la cuarta unidad, con base en el análisis y reflexión acerca de distintos momentos del trabajo docente —realizado en las tres primeras unidades— el profesor-alumno propondrá una estrategia didáctica en la que se refleje la interpretación del programa vigente. La aplicará con su grupo y evaluará los resultados obtenidos.

La lectura crítica de los programas, el análisis de la práctica, la revisión de las planeaciones escolares y la elaboración de estrategias, propiciará que el profesor-alumno desarrolle una actitud crítica hacia los programas y de reflexión sistemática sobre su propia práctica, lo que coadyuvará a una mejor actuación en su quehacer cotidiano y ante los cambios de programa.



II. ESTRUCTURA DEL CURSO EN UNIDADES

PROPÓSITO GENERAL: Que el profesor-alumno adapte el Programa de Preescolar a la situación específica en que desarrolla su práctica docente y lo concrete en una planeación y una operación coherentes.

UNIDAD IV. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

PROPÓSITO: Plantear estrategias didácticas que constituyan una alternativa de solución a los problemas que se presentan en la interpretación y operación del programa de preescolar.

UNIDAD II. ANÁLISIS DE SITUACIONES DE ENSEÑANZA EN EL AULA

PROPÓSITO: Señalar si existe coherencia metodológica entre la práctica en el aula y la propuesta curricular de la educación preescolar, señalando en la primera algunos cambios significativos atribuibles a los programas.

UNIDAD III. LA PLANEACIÓN EN EL JARDÍN DE NIÑOS

PROPÓSITO: Identificar en la planeación del trabajo del grupo las coincidencias y diferencias metodológicas con los principios establecidos en el programa, indicando su pertinencia en función de la situación específica en que realiza su práctica.

UNIDAD I. LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y SU METODOLOGÍA

PROPÓSITO: Determinar en las propuestas curriculares de preescolar las constantes y diferencias en los propósitos, en los principios metodológicos y en los referentes teóricos que los sustentan.

III. UBICACIÓN DEL CURSO EN LA LÍNEA Y EN LA ESTRUCTURA DEL PLAN

Este curso pertenece a la Línea de Preescolar del Área Específica, por lo que no tendrá una ubicación fija en la estructura por niveles del plan de estudios. Cada alumno podrá inscribirse en él entre el tercer y el octavo nivel. Debido a esta característica, las relaciones horizontales que pueda establecer el profesor-alumno con los contenidos de otros cursos dependerá del nivel en que lo lleve. No obstante, al cursar éste contará, con el conocimiento y la experiencia aportados en los contenidos de los niveles primero y segundo.

Las materias del eje metodológico: "El maestro y su práctica docente" y "Análisis de la práctica docente propia" aportan la metodología necesaria para realizar observaciones en el aula, elaborar registros de observación, llevar diarios de campo, aplicar entrevistas, analizarlas y hacer descripciones. Conocimientos y habilidades necesarios para poder llevar a cabo las actividades que se proponen en este curso. "Investigación de la práctica docente propia" aporta en particular los elementos para la elaboración y presentación de ensayos, lo cual es de gran utilidad para el logro de los propósitos del curso, ya que el trabajo final de éste consistirá en la elaboración de un ensayo.

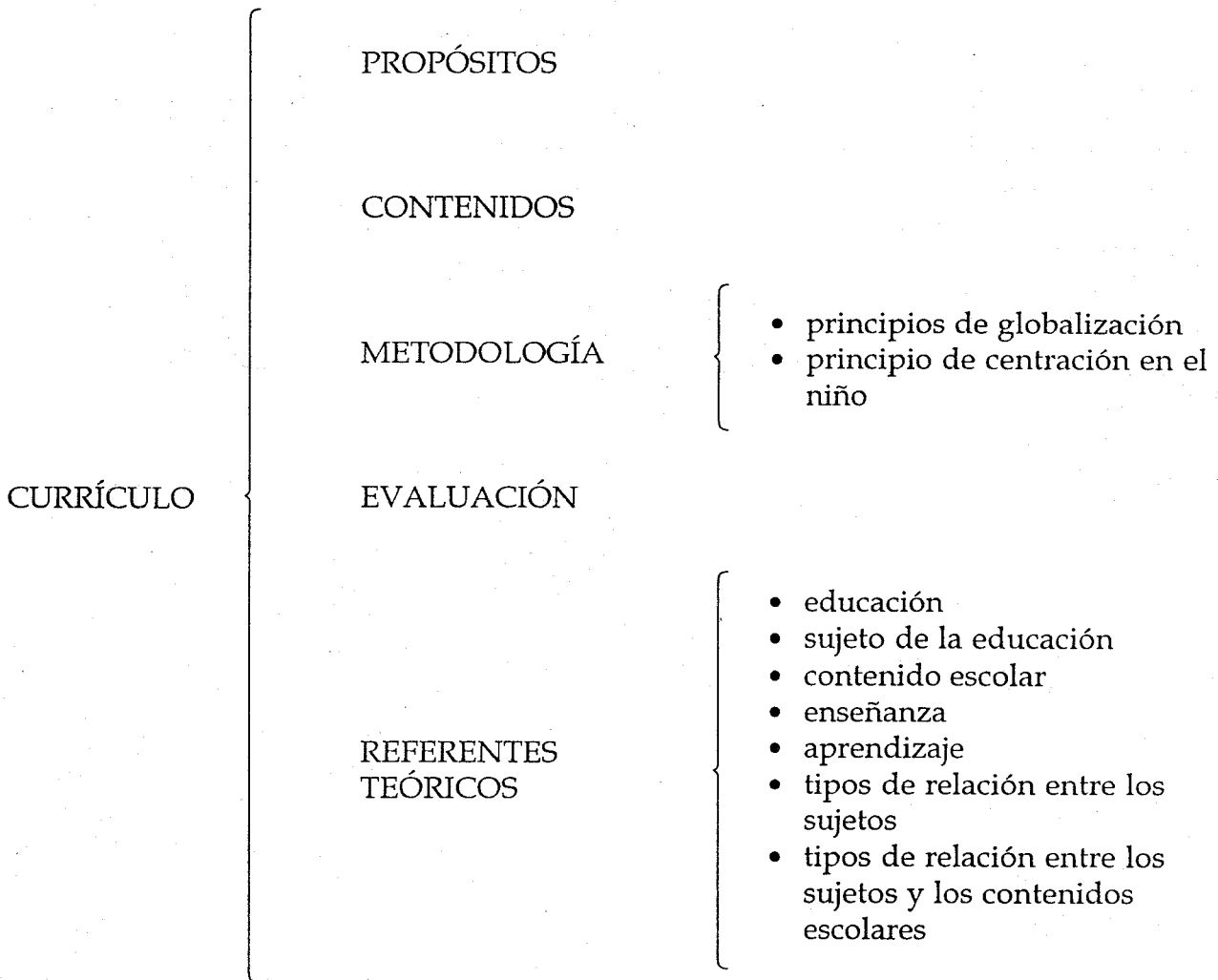
Respecto a las materias del Área Común, destacamos lo siguiente:

- "Corrientes pedagógicas contemporáneas" proporciona las bases sobre la corriente constructivista y aprendizaje significativo que permitirán el análisis de los planteamientos curriculares que se hará en la primera unidad.
- "Análisis curricular" brinda elementos sobre metodología para el análisis de los programas y sobre el papel que desempeña el maestro al interpretarlo y llevarlo a cabo.
- "El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento" ofrece los elementos básicos para conocer, desde diversos enfoques, el desarrollo del sujeto de la educación y las explicaciones de cómo se apropia del conocimiento; elementos indispensables, como referentes teóricos para definir/construir los principios metodológicos.

Respecto a la relación de este curso con los otros que conforman la línea de preescolar, cabe resaltar que se vincula directamente con todos ellos, pues aborda elementos metodológicos de orden general necesarios para el manejo de las cuestiones específicas analizadas en ellos.



IV. RED CONCEPTUAL GENERAL



V. DESARROLLO DE LAS UNIDADES

UNIDAD I. LOS PROGRAMAS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y SU METODOLOGÍA

PROPÓSITO: Determinar en propuestas curriculares de preescolar, las constantes y diferencias en los propósitos, en los principios metodológicos y en los referentes teóricos que los sustentan.

El Programa de Educación Preescolar es el documento, que en distintos momentos del desarrollo educativo, concreta la propuesta curricular que el Estado hace para este nivel. Propuesta que retoma los avances logrados en el campo curricular y en las disciplinas que concurren a explicar diversos aspectos de lo educativo, así como las políticas y circunstancias del ámbito educativo y del país en general en el momento en que se elabora. Existen además otras propuestas curriculares que responden a requerimientos particulares por ejemplo: el tipo de población que atienden.

Si entendemos el currículo como un sistema que permite contextualizar y organizar la totalidad de la acción educativa que se realiza, positivamente, en el ambiente escolar, la función primordial del currículo será orientar tanto las actividades de enseñanza-aprendizaje que se realizan dentro y fuera del aula, como la vida social de la escuela y su relación con la comunidad de que forma parte.

Así el Programa de Educación Preescolar, en el que se concreta el currículo, es el documento fundamental que permite definir/transmitir/organizar los contenidos y fines de la educación, es decir, el QUÉ y el PARA QUÉ de la formación que se ofrece a los alumnos. Se caracteriza porque tiene un corte temporal determinado y define la forma de organización curricular en la que se estructuran y jerarquizan los elementos que lo constituyen.

Su función principal, como ya se dijo es orientar/normar el proceso educativo en cuanto define **los propósitos del nivel; los contenidos sustanciales que han sido seleccionados/re-**

cortados del acervo cultural como relevantes, necesarios y pertinentes para la formación de los educandos, así como los aspectos metodológicos que habrán de considerarse esenciales a partir de los propósitos y una serie de fundamentos teóricos y los lineamientos y criterios generales de evaluación.

Por lo anteriormente expuesto y para lograr el propósito de esta unidad se analizarán los tres últimos programas oficiales de educación preescolar (1979, 1981 y 1992) además del Proyecto Nezahualpilli, alternativa para este nivel educativo en zonas marginadas.

Actividad previa

A partir de su experiencia docente con uno o más de los programas de educación preescolar, oficiales o alternativos, elabore un escrito en el que caracterice uno de ellos. Le sugerimos algunos elementos a tener en cuenta en dicha caracterización, sin menoscabo de que usted incluya otros.

1. Los propósitos del programa, tanto los explícitos como los implícitos, señalando en este último caso de dónde los infiere.
2. Los contenidos escolares.
3. Los principios y elementos metodológicos.
4. Los referentes teóricos en que se sustentan dichos principios, por ejemplo:

A. Las concepciones de:

- educación y en particular de la educación preescolar;
- aprendizaje,
- enseñanza,
- metodología, en particular metodología didáctica;
- contenido escolar,
- evaluación.

- B. La concepción de desarrollo en que se fundamenta y los elementos que se priorizan en la caracterización del niño de preescolar.

Tema 1. Propuestas curriculares para la educación preescolar

En este tema se aborda el análisis de los tres últimos programas de educación preescolar de la SEP y una alternativa para este nivel educativo en zonas marginadas. Esta selección posibilita al profesor-alumno la diferenciación entre distintas propuestas curriculares en cuanto al aspecto metodológico, a partir de los elementos adquiridos en su práctica misma, en el Eje Metodológico y en el Área Común.

Actividades de desarrollo.

1. Elabore un cuadro en que caracterice esquemáticamente los programas de preescolar de 1979, 1981, 1992 y el proyecto Nezahualpilli a partir de la lectura y análisis de los textos que se le proponen en la antología básica para este tema. Considere, de ser factible, la bibliografía complementaria. Para dicha caracterización tome en cuenta:
 - los propósitos,
 - los contenidos,
 - los principios y elementos metodológicos,
 - los lineamientos de evaluación.

Le sugerimos el siguiente formato:

| Aspecto | Programa 79 | Programa 81 | Programa 92 | Nezahualpilli |
|--------------------------------------|-------------|-------------|-------------|---------------|
| Propósitos | | | | |
| Contenidos | | | | |
| Principios o elementos metodológicos | | | | |
| Lineamientos de evaluación | | | | |

2. Elabore un escrito en que plantee para cada programa:

- A. Los referentes teóricos de los cuales se derivan los principios metodológicos que identificó.
- B. Los aspectos identificados que son constantes en dos o más de los programas caracterizados.

3. Confronte los resultados de la actividad previa con el resultado de las actividades de desarrollo. Identifique qué elementos de su trabajo inicial fueron retomados en las actividades de desarrollo.

Bibliografía básica:

ARROYO, Margarita. "La calidad educativa en preescolar, una perspectiva teórica y metodológica: los niños como centro del proceso educativo", en: *Pensar la calidad de la educación preescolar desde el niño. Una perspectiva general*. (Serie Documentos de Trabajo de la Fundación. Preescolar 1). Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, México, 1994. pp. 16-43.

GUZMÁN, Juan Luis. "Plática informal con el profesor César Coll sobre el currículo", en: *Conferencias de César Coll*. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano A. C., 1993. pp. 57-69.



SEP. Dirección General de Educación Preescolar. "Introducción", en: *Programa de Educación Preescolar*. México, 1979.

SEP. Dirección General de Educación preescolar. "Introducción", "Objetivos generales del programa", "Los contenidos", "Temario General de las Unidades" y "Las actividades", en: *Programa de Educación Preescolar*. Libro 1. México, 1981. pp. 7-9, 43-53.

SEP. Dirección General de Educación Preescolar. *Programa de Educación Preescolar*. México, 1992. (No se incluye, todas las educadoras lo tienen).

PÉREZ Alarcón, Jorge. "Nuestro modelo de currículo" y "Los contenidos del programa", en: *Nezahualpilli educación preescolar comunitaria*. Centro de Estudios Educativos, México, 1986.

Bibliografía complementaria:

PARKER, Ronald K. "La teoría en los programas de la educación preescolar", en: *Teoría y práctica en la educación*.

Tema 2. Principios metodológicos fundamentales de la educación preescolar

En este tema le proponemos un conjunto de lecturas que tienen el fin de apoyarlo en la conceptualización de los principios metodológicos que identificó en el análisis previamente realizado. Destacamos los siguientes: paidocentrismo, globalización y manipulación de materiales. Si usted consideró algún otro principio, inclúyalo en el trabajo a realizar.

Actividades de desarrollo

1) A partir de la lectura de los textos incluidos en la Antología Básica para este tema (Henry Wallon "El pensamiento sincrético", Antonio Domínguez Hidalgo "La globalización en general" y "Métodos globalizadores", Emilia Elías de Ballesteros "La globalización y sus fun-

damentos") retome el texto de Margarita Arroyo utilizado en el tema anterior, elabore un escrito que incluya: los principios metodológicos que proponen los autores y los referentes teóricos en que se fundamentan. Registre desde qué puntos de vista se conceptualiza la globalización, de acuerdo a los autores; así como el paidocentrismo y la manipulación de materiales, en el caso de que sean abordados. Se incluye bibliografía complementaria para enriquecer el análisis.

Bibliografía básica:

WALLON, Henry. "El pensamiento sincrético", en *Del acto al pensamiento*. Ed. Psique, Buenos Aires, 1978. pp. 169-180.

DOMÍNGUEZ, Hidalgo Antonio. "La globalización en general" y "Métodos globalizadores", en: *Métodos globalizadores*. México, Ed. C.E.C.S.A., 1982. pp. 6-28.

BALLESTEROS, Emilia Elías de. "La globalización y sus fundamentos", en: *La Globalización*. México, Ed. Patria, 1965. pp. 35-68.

Bibliografía complementaria:

MERANI, Alberto. "El pensamiento sincrético", en: *Psicología y Pedagogía*. México, Ed. Grijalbo, 19... pp. 231-240.

HERNÁNDEZ, Fernando. "El lugar de los procedimientos", en: *Cuadernos de Pedagogía*, No. 172. Barcelona, 1989. pp. 20-23.

TORRES Santomé, Jurjo. "El currículum globalizado o integrado y la enseñanza reflexiva". En *Cuadernos de Pedagogía* No. 172. Barcelona, 1989. pp. 8-13.

CASTRO de Amato, Laura. "Nuevo concepto de los centros de interés", en: *Centros de interés renovados*. Buenos Aires, Ed. Kapeluz, 1971.

BORJA Tavizón, Susana Patricia. "El trabajo por áreas y la pedagogía activista", en: *La fundamentación pedagógica del trabajo por áreas en el jardín de niños*. UPN, Pachuca, 1988. (tesis de Lic.)

SARRAMONA, Jaime. "Sistema Decroly aplicable al parvulario", en: *Educación preescolar, métodos y técnicas y organización*. Barcelona, Ed. C.E.A.C., 1980.

ÁVILA Garibay, José. "Origen del método de jornadas" y "Actividades académicas" en: *El Método de Jornadas Aplicado a la Escuela Primaria*. pp. 23-48 y 103-114.

Actividad final

- Elabore un escrito en el que, a partir de los elementos estudiados en las actividades de desarrollo, enuncie las constantes y diferencias entre las distintas propuestas curriculares en cuanto a los propósitos, los principios metodológicos y los referentes teóricos que los sustentan. Al hacerlo establezca con precisión los conceptos que se manejan en los programas, analice si el concepto es el mismo bajo distinta denominación o si bajo un mismo término se considera una conceptualización diferente.

UNIDAD II. ANÁLISIS DE SITUACIONES DE ENSEÑANZA EN EL AULA

PROPÓSITO: Señalar la coherencia metodológica entre la práctica en el aula y la propuesta curricular, señalando en la primera algunos cambios significativos atribuibles a los programas.

Cuando el maestro interactúa con un grupo, está en juego su formación básica, su manejo de los programas, y su conocimiento sobre el niño y su desarrollo. Lo anterior le permite ser guía, orientador y propiciador de aprendizajes. La reflexión sistemática sobre su quehacer posibilita la retroalimentación y regulación de su práctica educativa.

Algunos estudios (Jackson, *La vida en las aulas*) han planteado que la enseñanza en grupos masivos, en muchas ocasiones obliga a cambiar la planeación y demanda al maestro una con-

tinua atención y una disposición a la toma inmediata de decisiones.

La cotidianidad, la rutina, se imponen al maestro de modo que no queda tiempo para la reflexión, para el análisis de la situación y, entonces la respuesta surge de manera automática, en ocasiones inconsciente, y nuevamente se ponen en juego en dicha respuesta las representaciones del maestro, pero en este caso hay una acción inmediata que evita o, por lo menos, dificulta la reflexión sobre ellas.

Lo anterior trae consigo que, en ocasiones, las prácticas realizadas en el aula se escapan a la imagen que el maestro hace de su quehacer y se pierden. Se olvidan las interacciones que quedan envueltas en lo gris de lo rutinario, de lo que se considera sin importancia, ya que ocurren al margen de la secuencia de actividades programadas. Así, las manifestaciones espontáneas de los niños, que expresan sus intereses y que en muchas ocasiones son muy significativos y promotores de aprendizajes, no son detectados. Por ello, es importante entrar nuevamente al aula para analizar lo que ahí ocurre, pero con otra mirada, con la amplitud y profundidad que permite el estar fuera de la situación, a la distancia, dicho de otro modo, sin ser el protagonista de la práctica observada. Esto permite que se descubran sucesos que suelen permanecer ocultos, como son las formas de relacionarse, ciertos modos de proceder en los que el maestro observador se reconoce. Con base en el análisis de la situación de enseñanza desde un ángulo distinto, el docente podrá intentar nuevas formas de acción.

En otros cursos ya se han realizado análisis de observaciones de aula, pero la finalidad de éstos ha sido distinta de lo que aquí se pretende, que es observar la manera como se interpreta y lleva a cabo al interior del aula la metodología propuesta en los programas de preescolar.

El análisis de los registros se hará a partir de lo que se ha denominado "estructura didáctica" (Palacios, ENEPI, 1979), que plantea que la relación entre maestro y alumno tiene una intencionalidad y está siempre mediada por el contenido escolar. Al confrontar este análisis



con lo planteado en el programa vigente se encontrarán aciertos e inconsistencias, tanto en el programa mismo como entre la práctica y el programa, lo que conllevará a la búsqueda de nuevas formas de enfrentar los problemas derivados de una interpretación posiblemente limitada de la propuesta curricular.

Actividad previa

— Elabore el registro de una observación de aula que usted realice, abordando especialmente la metodología didáctica.

Incorpore tanto sus opiniones como los planteamientos posteriores que obtenga del maestro a través de una entrevista. Para esto:

1. Visite un jardín de niños y observe una mañana de trabajo en un grupo. Le proponemos los siguientes aspectos para orientar su observación, usted puede ampliarlos o modificarlos.

A) Aspectos generales del jardín de niños

- Número de grupos.
- Personal.
- Organización general.
- Distribución de los espacios.
- Distribución del tiempo.
- Actividades generales, y en ellas:
 - Relaciones entre personal.
 - Relaciones entre los niños.
 - Relaciones entre personal y niños.

B) Sobre el grupo observado.

- Datos generales, como:
 - Número de alumnos.
 - Personal que los atiende.
- Acciones realizadas para cada actividad observada.
 - Propósitos inferidos.

- Contenido escolar abordado (conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, valores) y la relación del maestro y de los niños con éste.
- Relación entre el personal y los niños.

— Relación entre los niños.

- Material utilizado y manejo por la educadora y los niños.
- Distribución del tiempo y del espacio.

Le sugerimos elabore un cuadro en el que en la primera columna plantee a qué aspectos se refiere; en la segunda describa las situaciones, hechos, diálogos; una tercera columna en la que anote sus observaciones e interpretación; y una cuarta columna en que registre los elementos que obtenga de la entrevista con el profesor.

2. Amplíe su registro haciendo hincapié en diálogos, participaciones de los niños, intervenciones del profesor, etc. Insistimos en que distinga claramente los sucesos de las inferencias.

3. Entreviste al profesor respecto a cada actividad observada a fin de contextualizarla y tener elementos que le permitan confrontar el discurso "lo que dice" con lo observado "lo que hace". Para ello elabore previamente un guión que tenga en cuenta los mismos elementos considerados para la observación de las actividades, así como de qué supuestos parte para sustentarlas.

Tema 1. Los proyectos en el jardín de niños

La aplicación del método de proyectos en el jardín de niños ofrece muchas posibilidades de acción, flexibiliza el quehacer educativo, lo que permite al maestro la realización de una amplia gama de actividades de acuerdo a la localización de la escuela, las características del grupo, las condiciones materiales del jardín de niños; sin embargo, también le plantea dificultades tales como el surgimiento y elección del proyecto, el asumirse como guía y orientador durante el desarrollo de las múltiples actividades que éste



implica, el mantener el interés del grupo hasta la culminación, el aprovechar y propiciar situaciones generadoras de aprendizajes, entre otros.

En este tema se pretende analizar el registro de observación realizado en la actividad previa, al cual ya incorporó los elementos de la entrevista. La confrontación del registro con los elementos metodológicos del Programa de Educación Preescolar 1992, le permitirá detectar situaciones en que existe coherencia entre el planteamiento curricular y el quehacer, así como problemas e inconsistencias. Analizar situaciones de enseñanza por parte del profesor-alumno favorece la actitud autocrítica; lo cual, posiblemente, tendrá incidencia en su práctica en el jardín de niños.

Actividades de desarrollo

1) Lea el texto "Recurso 3. Guía de observación. Primera visita al centro", que se encuentra en la Antología Básica.

2) Defina las categorías e indicadores con base en los que analizará su registro. Le sugerimos tome en cuenta las siguientes cuestiones:

En cuanto a los propósitos:

- ¿Cuáles son los propósitos que se plantean para cada actividad?

En cuanto al contenido:

- ¿Existe algún contenido específico en la situación observada?

En cuanto a las actividades:

- ¿Qué actividades se llevaron a cabo?, ¿qué relación tienen con el contenido? ¿qué tipo de interacciones favoreció entre los niños?

En cuanto a los niños:

- El trabajo realizado, ¿propició el planteamiento de hipótesis, de problemas, la reflexión respondió a sus inquietudes, se mantuvo el interés?

En cuanto al maestro:

- ¿Cómo interviene el maestro en el desarrollo de la actividad?, ¿qué interacciones tiene con los niños en particular y con el grupo?, ¿qué tipo de explicaciones ofrece?, ¿cómo considera los conocimientos que los niños ya tienen?

En cuanto a los materiales:

- ¿Qué materiales se usaron?, ¿favorecieron u obstaculizaron el desarrollo de la actividad?, el manejo del material ¿favoreció la relación con los contenidos propuestos?

En cuanto al espacio:

- ¿Se distribuyó de manera pertinente a la actividad realizada?, la distribución ¿la hizo la educadora, la hicieron los niños?

3) Analice el registro, incluya los elementos de la entrevista y presente los resultados por escrito. Establezca los cinco tipos de relación siguientes:

- a) Coherencia de lo que se hizo en el aula con el propósito planteado.
- b) Coherencia del discurso del maestro (relación principios metodológicos-referentes teóricos que plantea explícitamente y relación propósitos-acciones-relaciones que señala).
- c) Confrontación de a) con b).
- d) Confrontación de a) con los principios metodológicos que establece el Programa 92 (identificados en la primera unidad).
- e) Confrontación de b) con los principios metodológicos que establece el Programa 92.

Bibliografía básica:

"Recurso 2. Guión orientativo para el informe/diagnóstico sobre las características de la clase y la actividad docente", en: *Recursos para el Desarrollo Profesional. Modelo de Investigación en la Escuela*, Sevilla, 1993.



Bibliografía complementaria:

SEP-DGEP. "Situaciones del docente en relación con el niño", en: *Reflexiones*. México, 1988. pp. 35-42.

Tema 2. Las unidades de trabajo como forma de enseñanza en el preescolar

En este tema se analizará un registro de observación de una actividad en el jardín de niños realizada en 1989 y se contrastará con los planteamientos metodológicos del Programa vigente en ese momento. Esta actividad, ligada a lo realizado en el tema anterior pretende propiciar la reflexión sobre la relación que se establece entre las distintas propuestas curriculares y la práctica cotidiana, qué cambios en la práctica es posible atribuir a las modificaciones del programa y qué aspectos de la práctica docente permanecen.

Actividades de desarrollo

1) Lea el texto "Trato diferencial en el aula a partir de las expresiones socio-económicas de los educandos". Determine qué elementos del texto puede incorporar a su análisis.

2) Analice el registro de observación incluido en la Antología Básica (Observación y entrevista No. 81) utilizando las mismas categorías e indicadores que utilizó en el tema 1. Si lo considera necesario, modifíquelos.

3) Presente por escrito los resultados del análisis considerando los cinco tipos de relación que se establecen en la actividad 3 del tema 1.

Bibliografía básica:

SEP-DGEP-DGEP-DGEI. "Trato diferencial en el aula a partir de las expresiones socio-económicas de los educandos", en: *La Práctica Docente y los Procesos de Diferenciación*

en la *Relación Docente-Educando*. México, 1988. pp. 11-39.

SEP-DGEP y CINVESTAV. "Protocolo de observación y de entrevista No. 81". Tomado del material de la investigación: *Situación Actual de la Enseñanza de la Matemática en el Nivel Preescolar*. México, 1990.

Bibliografía complementaria:

SEP-DGEP y CINVESTAV. "Conclusiones generales" en: *Informe de Investigación de la Matemática en el Nivel Preescolar*. México, 1990.

Actividad final

A partir de los productos elaborados en el tema 1 y en el tema 2 y de la lectura del texto "Del Programa de preescolar de 1981 al de 1992" (Arroyo, M. 1994. pp. 26-33), elabore un escrito en el que señale brevemente:

- ¿Qué contradicciones significativas en el aspecto metodológico observa entre el quehacer cotidiano, los referentes teóricos del maestro y el planteamiento curricular en los dos casos analizados?
- ¿En qué aspectos encuentra usted cambios significativos entre ambas prácticas? ¿cuáles atribuye usted al cambio de programa? Indique por qué.
- ¿Qué aspectos permanecen sin alteración? ¿cuáles considera usted pertinentes y por qué? ¿cuáles son improcedentes y por qué?

UNIDAD III. LA PLANEACIÓN EN EL JARDÍN DE NIÑOS

PROPÓSITO: Identificar en la planeación del trabajo del grupo, las coincidencias y diferencias metodológicas con los principios establecidos en el programa, señalando su pertinencia en función de la situación específica en que realiza su práctica.



El programa y los materiales de apoyo para el nivel preescolar que se elaboran a nivel central y que se manejan en todo el país, aunque intentan responder de la manera más adecuada posible a las características de los niños de edad preescolar, sólo pueden partir de una abstracción. Ningún niño real, maestro y contexto se ajustan exactamente a las características planteadas en el diseño curricular. De ahí que los programas plantean un conjunto de lineamientos generales que se consideran adecuados para orientar las actividades educativas para el nivel de preescolar. Planteamientos que deben adaptarse con cierta flexibilidad considerando las condiciones muy particulares en que cada maestro se desenvuelve: el tipo de escuela, la localización de la misma, las características y costumbres de los niños, las variantes culturales de las comunidades, entre otras cosas.

Es por ello que cobra especial importancia reflexionar sobre la utilidad de la planeación como un momento fundamental del trabajo docente. Al planear las acciones cotidianas los maestros adaptan, adecúan los principios generales del programa a las condiciones particulares en que ellos desarrollan su práctica. Esta planeación, en un primer momento se realiza junto con los niños, determinan qué es viable y qué no lo es, según sus recursos y condiciones materiales y visualizan la posibilidad de la participación de los padres de familia y la organización del espacio en el aula.

Posteriormente el docente registra y enriquece esta planeación tomando en cuenta las potencialidades de sus alumnos; preve situaciones administrativas y de recursos que sólo él puede resolver de manera directa.

De este modo, el ajuste resultante es único, y aunque comparte algunos aspectos con lo realizado por otros maestros, tiene también la especificidad que le imprime desde el estilo del maestro hasta la visión que éste tiene del grupo a su cargo.

La planeación se realiza con el fin de servir de orientación, de guía al maestro al desarrollar su trabajo con el grupo y como referente para la evaluación del proceso educativo que realiza

de manera permanente. En este sentido la planeación, difiere enormemente del sentido administrativo que suele atribuírsele con fines de control.

Actividad previa

Elabore un escrito en el que exprese el resultado de su reflexión acerca de la planeación. Para ello le sugerimos que tome en cuenta las siguientes cuestiones:

- ¿Elabora usted planes de trabajo? ¿con qué finalidad?
- ¿Qué elementos considera usted al hacer su planeación?
- ¿Existe algún elemento estructural o eje de la planeación (como el propósito, el tiempo, los contenidos, las actividades...)
- ¿Qué papel desempeña la planeación que usted realiza en su trabajo con el grupo? ¿se ajusta estrictamente a ella o no, por qué?
- ¿Qué dificultades encuentra usted en el momento de la planeación?
- ¿Qué relación tiene su planeación con el Programa?

Tema 1. La planeación y el trabajo en el aula

Este tema aporta algunos elementos que deben ser considerados al planear la jornada de trabajo diario. Ofrece a usted ciertas bases que le permitan el análisis de los diferentes momentos de la planeación. No se pretende que usted diseñe planes, aunque las lecturas que le proponemos le serán de utilidad también para ello.

Actividades de desarrollo:

- 1) Lea el texto "Planeación general del Proyecto". Identifique los elementos y pasos para llevar a cabo la planeación en el jardín de niños que se destacan en esta lectura.



2) Lea el texto "Los planes de trabajo", de Célestin Freinet, considerando lo siguiente:

- función de los planes de trabajo.
- elaboración de los planes de trabajo.
- implicaciones de los planes de trabajo en el trabajo áulico, para maestros y niños.

3) Lea el texto "La planeación", considerando los siguientes puntos:

- en qué consiste la planeación,
- quiénes participan en la planeación,
- propósito de la planeación,
- elementos que intervienen en la planeación
- cómo se realiza la planeación.

4) Confronte los planteamientos de los textos revisados con la forma en que usted planea, expresa la planeación (frisos y cuadernos) y maneja su planeación en el aula (considere si hay concordancia, discrepancia, etc.). Si la práctica docente del profesor-alumno se desarrolla en educación primaria, identifique cuáles de éstos son pertinentes en su planeación.

Bibliografía básica:

FREINET, Célestin. *Los Planes de Trabajo*. Laia, Biblioteca de la Escuela Moderna No. 13. Barcelona, 1979.

PÉREZ Alarcón, Jorge y otros. "La planeación", en: *Nezahualpilli. Educación Escolar Comunitaria*. México, Centro de Estudios Educativos, A. C., 1969. pp. 93-108.

SEP. "Etapas del proyecto", en: *Bloques de Juegos y Actividades en el Desarrollo de los Proyectos en el Jardín de Niños*. México, 1993. pp. 44-54.

Bibliografía complementaria:

COLL, César. "Naturaleza y planificación de las actividades en el parvulario", en: *Cuadernos de Pedagogía*, No. 81-82. Barcelona, 1981. pp. 8-12.

Tema 2. Hacia la resignificación de la planeación en el jardín de niños

A partir de los elementos considerados en el tema 1, en éste se pretende que usted analice algunos planes de trabajo elaborados para el nivel preescolar a fin de identificar los principios metodológicos que se plantean, su relación con los propósitos y su adecuación a la situación específica de su grupo. Asimismo se determinará la congruencia entre los distintos momentos de la planeación, que se concretan en la planeación general, la planeación diaria y el friso.

Actividades de desarrollo

1) Elabore un escrito en el que describa al grupo que tiene a su cargo. Tenga en cuenta:

- que la descripción debe abarcar no sólo el aspecto cuantitativo (el tamaño del grupo, la cantidad de niños y niñas, la edad), sino además una caracterización de los principales rasgos que presentan los niños, los comportamientos que usualmente muestran, el tipo de dificultades con que tropiezan, el tipo de participaciones que suelen tener al realizar las actividades, las características culturales que tienen incidencia en el trabajo del aula, etc.
- las características y condiciones del jardín de niños, los materiales con que cuenta, la participación de los padres de familia, la relación que mantienen con el trabajo escolar y sus hijos y la relación entre usted, ellos y la comunidad.

Al realizar esta descripción puede ejemplificar sus afirmaciones recurriendo al relato de algunas situaciones características, o de momentos que haya considerado importantes.

1) Analice la planeación general, un plan de trabajo diario de su cuaderno de planes, así como con el friso que corresponda a dicho plan y elabore un escrito en el que exprese los resultados. Para ello:



— Haga una lectura crítica de estos documentos teniendo en cuenta las siguientes cuestiones:

- ¿Corresponden entre sí los propósitos expresados en los tres documentos?
- ¿Cuáles son los principios metodológicos explícitos e implícitos en dicha planeación? ¿son pertinentes dichos principios a los propósitos?
- ¿Las actividades de la planeación diaria se desprenden de la planeación general?
- ¿Se identifica quiénes participaron en cada momento de la planeación?
- ¿En el proceso de trabajo propuesto en la planeación, existe continuidad?
- ¿El uso propuesto de los materiales, el espacio y el tiempo es pertinente al desarrollo del proyecto?
- ¿El friso expresa la planeación diaria?, ¿hay congruencia en el desarrollo de las actividades en ambos?, ¿en la elaboración del friso se observa la participación de los niños y docente?, ¿expresa el friso la propuesta para el desarrollo del proyecto?
- ¿Se toman en cuenta las características del grupo y el contexto en la planeación?, ¿de qué manera?

2) A partir de la lectura "La potencialidad del programa en la práctica" (Arroyo, 1994) revise su análisis de la actividad 1, identifique las coincidencias con lo propuesto por la autora y expréselo por escrito.

Bibliografía básica:

ARROYO, Margarita. "La potencialidad del programa en la práctica", en: *Pensar la Calidad de la Educación Preescolar desde el Niño. Una perspectiva general*. (Serie Documentos de Trabajo de la Fundación. Preescolar 1). México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1994. pp. 44-60.

Actividad final

A partir del análisis realizado en la primera unidad y el trabajo de ésta, elabore un escrito en el que señale:

- a) La coherencia de la planeación estudiada con el Programa de Educación Preescolar, haciendo énfasis en el aspecto metodológico.
- b) La adecuación a las características del grupo.

UNIDAD IV. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

PROPÓSITO. Plantear estrategias didácticas que constituyan una alternativa de solución a los problemas que se presentan en la interpretación y operación del programa de preescolar.

En las unidades anteriores del curso, las actividades se centraron especialmente en un trabajo de análisis del Programa, la planeación y la operación del mismo destacando los principios metodológicos involucrados, así como los referentes teóricos que los sustentan.

Este recorrido trata de favorecer que el profesor-alumno adquiera conocimientos y habilidades que le permitan identificar, en cualquier situación, los principios metodológicos que se ponen en juego en la práctica docente cotidiana. Lo anterior posibilita la proposición de ciertas estrategias de enseñanza congruentes con el programa y pertinentes a las características del aula de preescolar.

Actividad previa

Dentro del proyecto que actualmente está trabajando, proponga una estrategia didáctica que responda a las características de su grupo y a los propósitos que pretende lograr. Defina los contenidos (conocimiento, destreza, habilidad,

hábito, actitud o valor) y actividades que ésta implica.

Tema 1. Estrategia didáctica: Elaboración, desarrollo y evaluación

En este tema proponemos que a partir de una conceptualización de estrategia didáctica, usted revise el producto de la actividad previa y replantee su estrategia con la finalidad de desarrollarla en el salón de clases.

Actividades de desarrollo

1) Con base en las lecturas "La estructura didáctica" (Campos, 1979), "La integración de contenidos, El papel de lo general y lo específico: ¿un problema didáctico?" (Nemirovsky, 1994) y "Organización del contenido" y "Un día típico" (Kamii, 1985) realice lo siguiente:

- Exprese por escrito qué es una estrategia didáctica e identifique si su propuesta de la actividad previa corresponde a este concepto. Si existe diferencia entre la concepción y su propuesta, reelabórela a partir de dicha concepción. Al hacer esta actividad considere también la ubicación de la estrategia en relación con el proyecto, su relación con los principios metodológicos del Programa y los referentes teóricos que los sustentan, así como los propósitos que pretenden lograr. Revise en su estrategia didáctica el tipo de intervención del docente que usted propone y el tipo de interacción de los niños con el contenido.

2) Comparta la concepción de estrategia y su propuesta con otros docentes. Tome en cuenta las observaciones de sus compañeros y enriquezcalas.

3) Desarrolle su estrategia con su grupo en el jardín de niños. Registre por escrito dicho

desarrollo. Para ello consulte el curso "El maestro y su práctica docente", donde se ofrecen los elementos para la elaboración de diarios del profesor.

4) Evalúe su estrategia confrontando lo planeado con lo realizado.

5) Elabore un breve informe del proceso que considere los siguientes puntos:

- a) El diseño de su estrategia.
- b) La descripción del desarrollo de su estrategia.
- c) La evaluación de la estrategia en relación con los propósitos, su vinculación con el proyecto y los principios metodológicos del Programa de Preescolar.

Bibliografía básica:

CAMPOS Hernández, Miguel Ángel. "La estructura didáctica", en: *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior*. ENEP-I, U.N.A.M., México, 1979. pp. 18-35.

NEMIROVSKY, Myriam. "La integración de contenidos. El papel de lo general y lo específico: ¿Un problema didáctico?". Ponencia presentada en el seminario "Educación fin de siglo". Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano. México, Octubre, 1994.

KAMII, Constance. "Organización del contenido" y "Un día típico", en: *La Teoría de Piaget y la Educación Preescolar*. Madrid, Visor, 1985. pp. 92-113. (Aprendizaje)

Actividad final

Elabore un ensayo en el que plantee sintéticamente los problemas vinculados con la metodología didáctica que usted ha identificado en relación con: la interpretación y adecuación del Programa de Educación Preescolar en la planeación y operación del mismo. Plantee, asimismo, algunas posibles soluciones a algunos de ellos.



VI. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los criterios que orientan la evaluación son pertinencia, coherencia, congruencia y continuidad.

De acuerdo a cada una de las actividades que se le proponen y los productos a elaborar, la pertinencia se ve expresada en la presencia de los elementos que dicha actividad implica.

La coherencia se refiere a la relación interna que se establece entre los elementos de un todo (teóricos, metodológicos, interpretativos, etc.). En este caso, la coherencia debe expresarse en las relaciones que se establecen entre los elementos contenidos en un determinado producto.

La congruencia se refiere a la relación de correspondencia que se establece entre los elementos de dos o más totalidades, por ejemplo: programa-programa, programa-planeación, programa-operación, etc.

La continuidad se refiere a la presencia y a las diferentes formas en que se expresan los principios o conceptos en los distintos niveles de concreción del currículo, por ejemplo: cómo se expresa la globalización en el programa, el friso y la operación.

Es importante que en el desarrollo de este curso usted haga una autoevaluación de sus producciones con estos criterios y que, a partir de estos mismos criterios, reciba observaciones y comentarios de sus compañeros de estudio y de trabajo.



**METODOLOGÍA DIDÁCTICA Y PRÁCTICA DOCENTE EN EL JARDÍN DE NIÑOS
GUÍA DEL ESTUDIANTE**

PARTICIPARON EN SU ELABORACIÓN:

MA. GUADALUPE BONFIL Y CASTRO

ALMA DEA CERDÁ MICHEL

ROSA MARÍA CRUZ GUZMÁN

COORDINACIÓN DEL PROYECTO:

XÓCHITL LETICIA MORENO FERNÁNDEZ

NOVIEMBRE DE 1994

Esta obra se imprimió en
Corporación Mexicana de Impresión, S.A. de C.V.
en Junio de 1995, con un
tiraje de 3,242 ejemplares
Gral. Victoriano Zepeda No. 22, Col. Observatorio,
C.P. 11860, México, D.F.



ANTOLOGÍA BÁSICA

METODOLOGÍA DIDÁCTICA Y PRÁCTICA DOCENTE EN EL JARDÍN DE NIÑOS

.....
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Í N D I C E

| | |
|---|-----|
| PRESENTACIÓN | 5 |
| UNIDAD I. LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y SU METODOLOGÍA | 7 |
| PRESENTACIÓN | 9 |
| Tema 1. Propuestas curriculares para la educación preescolar | 10 |
| "La calidad educativa en preescolar, una perspectiva teórica y metodológica: los niños como centro del proceso educativo". Margarita Arroyo | 10 |
| "Plática informal con el profesor César Coll sobre el currículo". Juan Luis Guzmán | 20 |
| "Introducción". SEP- DGEF | 29 |
| "Introducción. Objetivos generales del programa, los contenidos, temario general de las unidades y las actividades". SEP-DGEF | 36 |
| "Nuestro modelo de currículo y los contenidos del programa". Jorge Pérez Alarcón y otros. | 41 |
| Tema 2. Principios metodológicos fundamentales de la educación preescolar | 65 |
| "El pensamiento sincrético". Henry Wallon | 65 |
| "La globalización en general y métodos globalizadores". Antonio Domínguez Hidalgo | 72 |
| "La globalización y sus fundamentos". Emilia Elías de Ballesteros | 86 |
| "La globalización y algunos de sus problemas básicos". Emilia Elías de Ballesteros | 94 |
| UNIDAD II. ANÁLISIS DE SITUACIONES DE ENSEÑANZA EN EL AULA | 103 |
| PRESENTACIÓN | 105 |
| Tema 1. Los proyectos en el jardín de niños | 105 |
| "Recurso 2. Guión orientativo para el informe/diagnóstico sobre las características de la clase y de la actividad docente" | 105 |



| | |
|---|-----|
| Tema 2. Las unidades de trabajo como forma de trabajo en el preescolar | 108 |
| "Trato diferencial en el aula a partir de las expresiones socio-económicas de los educandos". SEP-DGEP-DGEP-DGEI | 108 |
| "Protocolo de observación y de entrevista No. 81". SEP-DGEP y CINVESTAV | 120 |
| | |
| UNIDAD III. LA PLANEACIÓN EN EL JARDÍN DE NIÑOS | 137 |
| PRESENTACIÓN | 139 |
| Tema 1. La planeación y el trabajo en el aula | 139 |
| "La organización del trabajo". Célestin Freinet | 139 |
| "La planeación". Jorge Pérez Alarcón | 165 |
| "Etapas del proyecto". SEP | 180 |
| Tema 2. Hacia la resignificación de la planeación en el jardín de niños | 188 |
| "La potencialidad del programa en la práctica". Margarita Arroyo | 188 |
| | |
| UNIDAD IV. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR | 195 |
| PRESENTACIÓN | 197 |
| Tema 1. Estrategia didáctica: elaboración, desarrollo y evaluación | 197 |
| "La estructura didáctica". Miguel Angel Campos Hernández | 197 |
| "La integración de contenidos. El papel de lo general y de lo específico: ¿Un problema didáctico?". Miryam Nemirovsky | 204 |
| "Organización del contenido y modos de realización". Constance Kamii | 213 |
| | |
| BIBLIOGRAFÍA | 226 |



PRESENTACIÓN

La Antología Básica del Curso "Metodología didáctica y práctica docente en el jardín de niños", está integrada por una selección de textos que apoyan al profesor-alumno en el desarrollo de las actividades propuestas en la Guía del Estudiante para lograr los propósitos del curso.

Los textos que se incluyen se orientan en tres direcciones: propuestas curriculares para la educación preescolar —oficiales y alternativas—, experiencias en el aula y documentos teóricos y metodológicos.

La selección se realizó a partir de la consideración de:

a) la inclusión de textos clásicos que por el carácter de sus planteamientos han sido fundamentales en el desarrollo de la educación preescolar y primaria y actualmente orientan el diseño de las propuestas curriculares;

b) la incorporación de textos producto de investigaciones y experiencias recientes, que reflejan el avance en el campo educativo, particularmente en el nivel preescolar.

c) retomar tanto la experiencia mexicana como algunos aportes generados en el extranjero pero valiosos para nuestro país.

El logro de los propósitos del curso dependerá, en gran medida, del análisis y reflexión que se realice sobre los textos en función de las actividades propuestas y los productos a elaborar durante el desarrollo del curso.

Los textos se presentan por unidades y temas de acuerdo a la secuencia de actividades propuestas en al Guía del Estudiante.



LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN
PREESCOLAR Y SU METODOLOGÍA

.....



PRESENTACIÓN

Para realizar las actividades de la unidad se presentan ocho textos, cinco de ellos corresponden al primer tema y tres al segundo tema; además es indispensable que el profesor-alumno aporte el programa de preescolar, vigente en el momento de realizar el curso.

Los textos de Margarita Arroyo y Juan Luis Guzmán, del tema uno, ofrecen elementos teóricos para realizar el análisis de los programas oficiales y del Proyecto Nezahualpilli.

Margarita Arroyo —coautora de los Programas de Educación Preescolar 1981 y 1992— aborda elementos conceptuales que posibilitan una mayor profundización en el análisis de éstos. Debido a su conocimiento —producto de sus actividades de investigación y a su labor como educadora— tanto de la estructura organizativa del nivel, la formación y condiciones de trabajo de los docentes, así como del currículo en los momentos de diseño y desarrollo, destaca aspectos tales como: la importancia de las relaciones con los niños, entre los niños y de éstos los contenidos escolares. Sus planteamientos rescatan la experiencia educativa en México con la intención de propiciar la transformación progresiva de la práctica docente en el nivel.

El texto "plática informal con el profesor César Coll sobre el currículo" de Juan Luis Guzmán ofrece —a partir de la experiencia en España— información sobre el diseño curricular y sus repercusiones en el aula.

Los tres textos restantes para este tema, corresponden a algunos apartados de los Programas de Educación Preescolar de 1979, 1981 y al proyecto Nezahualpilli, que contienen: los objetivos, los fundamentos teóricos, los aspectos metodológicos y los contenidos. Los textos a utilizar en el tema dos ofrecen elementos para conceptualizar el pensamiento sincrético (Wallon) así como la globalización (Domínguez y Elías de Ballesteros). Además Domínguez presenta algunos métodos que se basan en el principio metodológico mencionado, el de globalización.



TEMA 1. Propuestas curriculares para la educación preescolar

**LECTURA:
LA CALIDAD EDUCATIVA EN
PREESCOLAR, UNA PERSPECTIVA
TEÓRICA Y METODOLÓGICA:
LOS NIÑOS COMO CENTRO
DEL PROCESO EDUCATIVO***

La calidad educativa en preescolar, una perspectiva teórica y metodológica: los niños como centro del proceso educativo

Hay una preocupación central que ha venido guiando este enfoque de trabajo. Se puede sintetizar en una pregunta que se me ha hecho muchas veces durante mi estancia en distintas aulas de los jardines de niños: ¿dónde está el niño o la niña? Esta interrogante, a la vez, lleva a otras: ¿dónde está el lugar de su palabra, de sus deseos, de su pensamiento, de lo que sabe, de lo que puede, de su creatividad?, ¿quién le puede dar ese lugar de reconocimiento que permita su desarrollo y su existencia como sujeto? Como sujeto de conocimiento, pero también como sujeto de la cultura y sujeto con deseos propios, sin los cuales no sería tal.

Al trabajar con educadores o personas del nivel técnico y administrativo, he observado que plantean la mayor parte de sus angustias y de sus preguntas alrededor del cómo se hace. Por ejemplo: ¿cómo se hace el friso?, ¿cómo se realiza la planeación?, ¿cómo surge el proyecto?, ¿cómo se trabaja en las áreas?, ¿cómo se responde al proyecto anual?. ¿está bien así o está mal el friso?, ¿cuánto tiempo dura el proyecto?, ¿cómo se califica? Y otras. Es decir, la preocupación está puesta en el proyecto, en las áreas,

* Margarita Arroyo. "La calidad educativa en preescolar, una perspectiva teórica y metodológica: los niños como centro del proceso educativo", en: *Pensar la calidad de la educación preescolar desde el niño. Una perspectiva general.* (Serie Documentos de trabajo de la Fundación. Preescolar 1). México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1994. pp. 16-43.

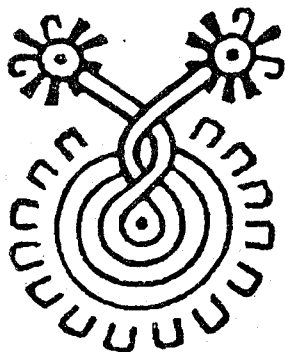
en la planeación, en el surgimiento, en la supervisión y otros aspectos, como si estos recursos metodológicos nada tuvieran que ver con los niños. Más bien pareciera que se busca una receta para realizar estas tareas a pedido.

Después de escuchar esto, me he preguntado, y también les pregunto a los educadores: y ¿dónde está el niño o la niña?, ¿qué tienen que ver ellos con la planeación, el surgimiento del proyecto, las áreas, la verificación, el friso? Es indudable que hay mucha presión sobre los educadores de este nivel para que su práctica se "califique" con criterios de "eficiencia" y se verifique con instrumentos desarrollados para una cuantificación "técnica y objetiva" de lo que se considere como calidad de la educación. Por ejemplo, la "verificación" —práctica desconcertante y temible en la actualidad— se realiza reduciendo a datos contables y medibles la compleja subjetividad de la práctica, con el fin, principalmente, de llegar a una calificación que alimente las estadísticas oficiales.

En este procedimiento está implícita la suposición de que se pueden homogeneizar, estandarizar y medir, con los mismos criterios, procesos de naturaleza distinta. Es decir, se considera implícitamente que pueden ser idénticos los procesos propios de cada niño, de cada educadora, de cada jardín de niños, de cada localidad; procesos que son únicos e incomparables desde ciertos puntos de vista; historias irrepetibles y de naturaleza eminentemente cualitativa.

Concebir la calidad de la educación desde el niño no se plantea como una idea en abstracto, sino sustentada, en primer lugar, por conceptos teóricos y metodológicos que fundamentan las definiciones y estructura metodológica del programa vigente. Y, en segundo lugar, se valora la potencialidad de la propuesta en la práctica misma, que si bien no fue posible realizarla antes de su difusión, ahora es tiempo para ello.

Es bastante común que las referencias que se hacen en el discurso legal y político, en re-



lación con los niños, se den en un plano muy general y retórico. Como siempre, esto ha dado lugar a que se interpreten e implementen en forma diferente para cada nivel. En el caso de preescolar, los programas de 1981 y de 1992 reivindican el lugar y la importancia prioritaria que el niño tiene en el proceso educativo.

Pensar al escolar desde el programa o fundamentar la elaboración de un programa con base en las características del niño y su desarrollo y tratar de buscar coherencia en la estrategia para su implementación son líneas que permiten legitimar su lugar y definir una parte importante de lo que puede entenderse por calidad en educación. Las decisiones políticas y económicas, los fines más altos que se propone la sociedad en materia educativa, así como todo el edificio administrativo que se estructura para que éstos se cumplan, solamente tienen sentido si alcanzan su punto de realización en aquel niño o niña para quien están pensados, quienes como sujetos sociales podrán incidir posteriormente en la transformación de la sociedad.

El actual programa implica principios teóricos que lo fundamentan y una metodología a través de la cual cada uno de los elementos curriculares tiene un enfoque coherente con características y posibilidades de participación de los niños. Define el lugar y la función del docente, la naturaleza de sus relaciones con los niños, las relaciones entre los mismos niños, y las relaciones de éstos con el tiempo, el espacio, los contenidos, los materiales y la evaluación.



Es obvio que cada docente llegará a resultados distintos en su práctica, dependiendo de las ideas que tenga acerca del niño mismo y de la educación, del valor formativo de las experiencias y actividades que le proponga y de la manera de realizarlas. Además de estos factores, no podemos dejar de lado el carácter formador que el programa tiene como instrumento de trabajo para el quehacer cotidiano, ya que es portador de conceptos e ideas que se van incorporando al saber docente, y generan paulatinas transformaciones en las práctica y concepciones escolares.

Un docente que reconoce al niño como sujeto capaz de razonar, decidir, opinar, proponer, tener iniciativas, no actúa igual que otro maestro, cuyo modelo de niño consiste en concebirlo simplemente como un manojito de "respuestas" ante diversos "estímulos", que sabe obedecer, repetir, imitar de manera correcta. Los ejemplos parecen muy burdos y obvios, pero en la práctica son muy reales y cada uno de ellos representa propuestas y valores distintos que operan en distintos modelos educativos. En el caso de la primera opción, el reto está puesto en la calidad de la relación humana; en la segunda, en la eficacia de las técnicas.

Una brevísima semblanza de lo que caracteriza a los modelos educativos dominantes en los últimos 20 años, aproximadamente, puede dar una idea más clara de la ruptura conceptual



y operativa que se propone desde el programa de 1981.

Es importante tener en cuenta que todo modelo educativo descansa —implícita o explícitamente— en una cierta epistemología, es decir, en la forma como se conceptualiza el proceso de construcción de conocimientos, el sujeto, la realidad y el objeto mismo; así como los factores y mecanismos que operan en ese proceso de construcción. Implica también una perspectiva teórica, psicológica y pedagógica que sustente la ideología del modelo, sus elementos y relaciones. ¿Cuáles han sido estos modelos educativos dominantes?

El primero es el modelo de la llamada *escuela tradicional*. Ésta sostiene que el conocimiento se genera a través del impacto que las cualidades o características de un determinado objeto de conocimiento producen sobre un sujeto que aprende. Como estas cualidades determinan el conocimiento, al niño se le concibe como un ser pasivo frente a su aprendizaje, ya que su papel es asimilar el conocimiento en forma mecánica.

La "práctica docente" se reduce a la relación entre el maestro y al alumno en función del acto de enseñar y aprender, respectivamente.

El docente actúa como un modelo a ser imitado; no se reconocen experiencias ni conocimientos previos de los escolares; tampoco, significados propios que sean tomados en cuenta en tanto modifican o determinan los aprendizajes; la irrupción de estos significados en las tareas escolares sería más bien considerada como una interrupción que debe anularse.



La voz del niño no es su voz, es la voz que repite. Su propio decir está silenciado. No en vano muchas actividades que se realizan tienen como finalidad "hacer silencio" y controlar las interrupciones que producen los movimientos de los cuerpos y, sobre todo, dar lugar a la voz y a las indicaciones de la educadora (al respecto, no se puede olvidar que se trabaja con niños entre cuatro y seis años). Muchas son las formas de mantener orden y control; entre otras, se escuchan con mucha frecuencia rimas diversas, por ejemplo:

1. un candadito nos vamos a poner,
el que se lo quite va a perder,
una... dos... tres...
(los niños arrojan la llave y la educadora es la única que puede abrir la boca).
2. La lechuga, la lechuga hace shh, hace shh.
Todos calladitos como la lechuga,
que hace shh, que hace shh...

Dentro de este modelo tradicional, el docente propone las ideas, decide tareas específicas, así como el orden para realizarlas; determina tiempos, formas, colores, modos de ser, de hacer, de cantar, de bailar. Conoce exactamente lo que va a enseñar, *transmite* algo así como verdades acabadas.

Los contenidos son, en general, habilidades psicomotoras y sensoriales, funciones cognitivas como atención y concentración. Los objetivos implican un criterio de total fragmentación que determina la no menos fragmentada definición de actividades.

El niño desconoce lo que se le va a enseñar y está a la expectativa de lo que el docente le indica; en general recibe, imita y memoriza contenidos que tienen valor de repetición, apropiándose de ellos en forma memorística y superficial. Dado que carecen de todo significado personal, se olvidan fácilmente. Sólo se evalúa al alumno, ya que es impensable que los escolares evalúen al educador. Esta evaluación se realiza a través de la comprobación de los contenidos memorizados y repetidos correctamente.



Con características similares, tiene todavía mucha vigencia la *escuela conductista*, que implica una obsesión eficientista y controladora. (Las dos son controladoras: en una el control se da a través del maestro y en la otra mediante el docente y la técnica.) El conductismo coincide con el predominio del modelo de la tecnología educativa, corriente que se caracteriza —entre otros aspectos— por la fragmentación y tecnificación de los objetivos, mediatos e inmediatos, generales y específicos.

La práctica docente depende ya no sólo del maestro, sino de técnicas de reforzamiento, que en realidad son las actividades; éstas tienen un carácter de entrenamiento de habilidades y capacidades en las que, con el mismo sentido, entran al cálculo, la lectura, la escritura, que se tornan carentes de todo sentido para el niño. Como dice Gimeno Sacristán, se trata del “desarrollo de habilidades descarnadas de su contenido y del significado que le confiere el contexto...”⁷, el contexto de vida del niño.

Un ejemplo de ello sería la enorme diversidad de libros, materiales y juguetes llamados “educativos” para que los niños “aprendan” por sí solos a escribir, dibujar, recortar, pegar y puedan realizar cientos de habilidades diversas, en los que pensamiento y acciones están dirigidos por los materiales y la relación humana no es lo importante.

DEL PROGRAMA DE PREESCOLAR DE 1981 AL DE 1992

Desde el programa de 1981 se estableció una ruptura con los enfoques anteriores, al propo-



nerse la organización del trabajo a partir de las características del niño, reconociéndolo como sujeto activo en su aprendizaje, portador de conocimientos, experiencias e historia; como dice el PEP81, alguien que “... Es una persona con características propias en su manera de pensar y sentir...”⁸, y que como tal necesita ser entendido y “respetado” por todos.

Aun cuando el programa implica un exceso de formalismo teórico y peso dominante de los procesos cognitivos en relación con la dimensión afectiva del niño, es el primero que sistematiza y fundamenta teóricamente la práctica docente en el nivel preescolar. Así, desde el punto de vista epistemológico, se produce un cambio fundamental: el aprendizaje se entiende como construcción y transformación del conocimiento que se opera en el niño mismo, a partir de sus experiencias con el medio, y no como mera acumulación de conocimientos que vienen de fuera. Es decir, hay un reconocimiento del niño como persona, como sujeto de experiencias, de saber, de significados propios; como un ser que, activamente (no activistamente como suele entenderse), a través de intercambios con su medio, va desarrollando sus aprendizajes.

Estos mismos conceptos, provenientes del constructivismo (base teórica del programa de 1981), fundamentan la metodología del actual programa; sin embargo, en éste se abre un espacio más claro al reconocimiento de la dimensión “afectiva” del niño, de lo subjetivo que es insoslayable en el ser humano: deseos, intereses y necesidades: sexualidad, agresividad y un impulso permanente que lo mueve —desde sí mismo— a la búsqueda del saber; un incuestionable potencial creador que puede desarrollar a través de cualquier lenguaje con el que se



expresión: gestual, corporal, matemático, oral, escrito, plástico, y principalmente en el acto mismo de jugar.

Creo que en este punto es necesario detenerse un poco, ya que pareciera ser que en el medio escolar, y paradójicamente en los servicios de atención educativa a los niños pequeños, "jugar" ha sido —y sigue siendo— lo despreciado, lo devaluado desde la visión del adulto, y considerado como algo improductivo, poco tolerado y sobre todo *poco controlable*, aunque se trata de una de las funciones constitutivas más importantes del ser humano, desde su nacimiento, y a través de la cual el niño elabora sus experiencias afectivas, socializa con otros niños, descubre, investiga, construye conocimientos.

En esta misma perspectiva es importante considerar que se abre la posibilidad de establecer una diferencia fundamental entre lo que es jugar y lo que es el juego. Se habla de jugar en tanto acentúa el carácter práctico, de acción, de función constructiva o constitutiva que tiene el *acto mismo de jugar, el estar jugando*, independientemente del resultado que tenga. Decir jugar implica, también, hacer referencia al sujeto que la realiza. Hablar de juego, por otra parte, remite a la planeación o producto de la actividad, con especial énfasis en el instrumento con que se juega, a lo que se juega, al resultado de lo jugado, a aquello que se evalúa. Esto alcanza su más alta calificación desde el punto de vista de los adultos.⁹

Otro aspecto fundamental en el que lo subjetivo tiene mucho peso en la propuesta metodológica es la necesidad de organizar el proceso educativo en torno a cuestiones *que tengan sentido* para los niños, es decir, lo que se conoce como aprendizaje significativo. En este aspecto habría que considerar dos vertientes o fuentes de donde parte lo significativo, lo interesante para los niños; por un lado, las decisiones sobre el qué hacer y cómo —que provienen de los niños— son portadoras de tradiciones, valores, costumbres, del campo de lo social y económico y de la cultura en general. Por otro lado, estarían aquellos aspectos personales, con significados estrictamente individuales, en función de

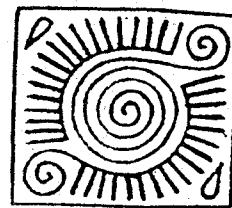
las experiencias de vida de cada niño, que siempre son fuentes de contenidos muy importantes que se ponen en juego en el qué hacer y cómo hacerlo.

Sostener la validez del enfoque sobre la calidad de la educación desde el niño implica, en buena parte, comprender y operar las bases que sustentan este programa. No es fácil hacer esto por muchas razones:

En primer lugar, el documento no es lo suficientemente explícito en sí mismo en cuanto al desarrollo de su fundamentación, aun cuando la metodología sea congruente con la base teórica señalada.

En segundo lugar, debido a la compleja dinámica de la actualización docente que ha promovido diversas interpretaciones que, a su vez, se enraizan en las prácticas dominantes vigentes.

En tercer lugar, porque genera conflictos y resistencia el hecho de que no se estructure con base en indicadores "objetivos" contables y medibles, sino con procesos humanos delicados y subjetivos. Además, para que éstos sean identificados y apreciados por los educadores y puedan trabajar con ellos, tendrían que aprender a moverse fuera de la concepción tradicional, es decir, a reconocer que no es la maestra o el educador quien enseña al niño, ni quien tiene la verdad, sino quien guía un proceso, y sobre todo —y aquí reside una gran dificultad— quien debe callar, en muchas ocasiones, para poder observar y escuchar lo que viene de los niños; quien debe darle importancia a lo que hacen, dicen y juegan, dado que son importantísimas acciones portadoras de sus intereses, de sus conocimientos, ideas, modos de sentir, pensar y crear, lo cual, en términos didácticos, constituye una fuente importante de contenidos



que son materia prima esencial para organizar un aprendizaje significativo.

Finalmente (aunque no sea lo último), porque se hace cada vez más necesario que los educadores de este nivel (y de otros) se formen con mayor profundidad en el conocimiento de los niños, a fin de profesionalizar de otra manera su trabajo, de encontrar un profundo sentido a lo que hacen, a la relación misma con los niños, ya que en gran medida este hacer se sostiene por el sentido común y por la inercia de prácticas diversas que coexisten a lo largo del tiempo. Éste es un punto a desarrollar e implicaría todo un proyecto que trataría de *pensar la función docente desde el niño*.

Conviene destacar que el impacto del programa de 1981 sobre la práctica docente ha sido más notorio sobre el anterior sistema federal de educación preescolar, tanto en el DF como en los estados. La mayoría de éstos llevan, paralelamente, el programa correspondiente al sistema estatal, y aún siguen atrapados en el conductismo. Un caso muy claro de esto es el del Estado de México. Con el programa de 1992 se da una difusión a nivel nacional de estos principios.

LOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

Antes de entrar en el punto, hagamos alguna reflexión sobre la metodología propuesta, que es la organización del trabajo por proyectos: ¿cómo podríamos definir un proyecto, más allá de lo que dice el programa?

Un proyecto es un recorrido, una búsqueda a través del jugar de los niños y de la realización de distintas actividades; es una búsqueda que parte de incógnitas; algo que les inquieta, les preocupa y necesitan resolver, conocer y



disfrutar. Este hecho determina un vacío, una falta, una o muchas preguntas y, por lo tanto, un impulso que los mueve a buscar, a conocer, convirtiéndose en el motor que genera la dinámica de su realización. El docente, apoyándose en el interés de los niños, es decir, en lo que les resulta significativo colectiva e individualmente, escucha, observa y en consecuencia propone, resignifica, problematiza y orienta las propuestas de los niños hasta llegar a una definición concreta en la que la mayoría ha participado.

Es importante señalar que el método de proyectos permite la organización y desarrollo de un trabajo escolar abierto y flexible, de tal suerte que se pueden lograr alcances y formas operativas distintas dependiendo, entre otros factores, de las edades de los niños, del contexto cultural donde se realice, así como de las condiciones materiales.

Dado que un proyecto tiene un sentido fundamentalmente colectivo, que implica y propicia una riqueza enorme de interacciones con los otros, es importante considerar que, mientras más pequeños son los niños —y debido a la naturaleza del egocentrismo por el que transitan y a una mayor liga con sus vínculos familiares—, los intercambios, decisiones y realizaciones comunes que implica el trabajo colectivo tienen menor presencia en ellos que en los niños mayores, es decir, los más pequeños juegan juntos menos tiempo, y más en el contexto de sus propios intereses.¹⁰

Las características del trabajo por proyectos están articuladas con el principio de globalización o integración, el cual, a partir de las características del pensamiento sincrético del niño, abre



una perspectiva donde el método —el desarrollo de proyectos en esta caso— permite integrar, con sentido, las distintas actividades y las interacciones entre los sujetos, las relaciones de éstos con el tiempo, el espacio, los materiales, la comunidad, etc.; donde cada actividad es núcleo que integra conductas y procesos de desarrollo de distinta naturaleza; donde los campos de conocimientos pueden ser trabajados desde la perspectiva de una unidad vista como totalidad, así como en su procesos específicos. En tal caso estarían, por ejemplo, la matemática y la lengua, en las que se plantea el reto de la didáctica de lo específico en el desarrollo de una instancia integradora (en este caso el desarrollo de un proyecto).

LOS CONTENIDOS

Veamos con mayor detenimiento los *contenidos*, que son parte central de cualquier programa. En el caso de preescolar, éstos han sido poco sistematizados, tanto en su definición como en la forma de abordarlos operativamente. Es necesario recordar que entre los contenidos educativos y el método hay siempre una relación importante.

Hay más familiaridad con la idea de planear la organización del trabajo escolar con base en contenidos de aprendizaje que corresponden, en general, a la estructura de las disciplinas. En preescolar, los contenidos con que se ha trabajado más son los llamados temas o centros de interés. Poca atención se ha puesto a aquéllos que provienen de las experiencias del niño y



de sus procesos y mecanismos de desarrollo, por ejemplo, su pensamiento, sus ideas, sus intereses y procesos individuales y como grupo, entre otros. Dado que se busca realizar una enseñanza orientada hacia el desarrollo de un pensamiento creador, es esencial, desde esta perspectiva, dar una importancia fundamental a la singularidad de cada niño.

Estos contenidos, que provienen del sujeto, son los que verdaderamente dan sentido y hacen interesantes las actividades para los niños. Son tan importantes que se puede aseverar que, concebidos de esta manera, resultan ser el lugar del niño en el programa, ya que dichos contenidos son portadores de sus intereses más genuinos.

En el programa actual hay cabida para *varias fuentes de contenidos* que intervienen —en forma globalizada— en el desarrollo de cada proyecto. Una de ellas permite incorporar diversos aspectos que provienen de los sujetos, como son:

a) *Contenidos de la historia personal y familiar de cada niño*, con significados que aluden a su identidad, a sus experiencias de vida como un ser único y diferente de los demás. Éstos son los que dan "contenido" a sus juegos y enriquecen el juego con los otros.

El jugar del niño, desde una perspectiva *no programada*, es un extraordinario vehículo de simbolismos y significados personales, que en los intercambios con los otros niños pueden llegar a compartirse y enriquecerse el juego colectivo.

b) También están los *contenidos de interés colectivo*, que conllevan saberes y significados construidos en espacios de vida y experiencias comunes, por razones de tradición y cultura y también por compartir la vida cotidiana escolar. Estos implican identificaciones y afinidades culturales, que es necesario saber reconocer y respetar para no correr el riesgo de violentar valores que están expresados en esos contenidos.

En cualquier situación donde aparecen tanto los contenidos personales como los de significación colectiva, se hace imprescindible escucharlos sin juicios de valor. Esto es particularmente delicado cuando se trabaja con grupos



que no son afines a la clase y a la ideología dominantes, principalmente a la de la educadora.

Es muy frecuente que se establezcan juicios de valor sobre los comportamientos de los niños y sus modos de ver la vida, a partir de un modelo desde el cual se juzga lo que está bien o lo que está mal. Esto ocurre más frecuentemente con niños indígenas y de otros grupos, productos de la marginalidad urbana y rural.

c) Hay otros contenidos *que implican procesos de desarrollo, normas, valores, actitudes*, y que tienen su expresión más amplia en los objetivos generales del programa. Éstos implican el desarrollo de la autonomía, la creatividad, la inteligencia y formas sensibles de relaciones con distintos sujetos y procesos de la vida cultural y de la naturaleza. La forma de proponer la participación de los niños lleva en sí misma la posibilidad o no de que decidan, opinen, exploren, transformen los espacios, los materiales, el tiempo y los otros elementos con que se relacionan.

d) Otra fuente de *contenidos son aquéllos de naturaleza informativa o temática*, es decir, elementos de la realidad social y cultural de cada región. Se definen e intervienen con una diversidad muy rica en el desarrollo global de cualquier proyecto, sin que se trabajen como temas aislados y mucho menos con fines memorísticos. Son característicos de la región, del espacio cultural donde se desarrolla el trabajo educativo y se traducen en el medio, en el contexto que permite operativizar las decisiones tomadas, en el escenario donde se realizan las actividades. Es así que estos contenidos se constituyen en recursos o medios para desencadenar toda una dinámica de trabajo, así como las diversas operaciones de los niños, las relaciones con la comunidad, la cultura, la naturaleza, el arte.



e) Otros contenidos implican *el desarrollo de conocimientos específicos como la matemática, la lengua oral y escritura*. Aquí se presenta la necesidad de una didáctica propia para trabajarlos, misma que se ha venido desarrollando y que ya aparece en el PEP81. La didáctica implica que el docente conozca los procesos específicos del desarrollo, los pueda identificar en los niños y los pueda trabajar en la dinámica de la globalización que caracteriza al desarrollo del proyecto.

Por ejemplo, para que un niño llegue a conceptualizar el número, requiere haber interiorizado, en forma permanente, ciertas relaciones lógicas que son, básicamente, de cuatro tipos:

- i) relaciones de equivalencia entre los elementos de dos conjuntos;
- ii) relaciones entre la magnitud de dos conjuntos: más que, mayor que, más largo que;
- iii) relaciones que implican un orden, por ejemplo, cuál elemento va en tercer lugar, cuál antes, cuál al último, y
- iv) relaciones aditivas: agregar, quitar, juntar, separar, comparar, igualar.

LOS MATERIALES

Por muchos que haya, y por muy bien acomodados que estén, los materiales por sí mismos, no determinan procesos transformadores del pensamiento ni de elaboraciones subjetivas en

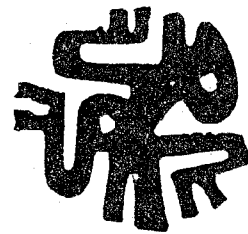


los niños; tampoco pueden verse como condicionantes mecánicos de los aprendizajes. Hay que concebirlos como apoyo necesario a los procesos de pensamiento de los niños y, por supuesto, es importante que sean ricos y variados. En la interacción con ellos, las transformaciones posibles, de acuerdo con sus necesidades y con aquéllas que surgen de los acuerdos colectivos. En esa dinámica puede haber muchos retos a su pensamiento, a sus posibilidades creadoras, al ejercicio democrático de sus decisiones y a una insospechada riqueza de intercambios al jugar, entre los mismos niños y con la educadora o el educador.

En este sentido, hay que definir, también, la relación del niño con la organización y el uso del espacio y del mobiliario. Éstos deben considerarse siempre como un apoyo, como un medio a través de los cuales se operan distintas transformaciones de pensamiento y afecto de los niños. No hay que olvidar que en esta etapa de su desarrollo predomina el pensamiento concreto y los niños realizan operaciones y elaboraciones con el apoyo de objetos del mundo exterior. Es por ello que el criterio de flexibilidad debe estar siempre presente.

Lo contrario y por desgracia más frecuente es considerar la organización del espacio como elemento de sometimiento, al igual que ocurre con ciertas técnicas aún vigentes en las que se conciben las áreas y sus materiales como configuraciones rígidas, donde los espacios, los materiales y el orden de los mismos prácticamente no se modifica, y a diario se impone a los niños una relación con esquemas estereotipados. Es importante no confundir un orden, lógico desde el punto de vista de los niños y siempre necesario, con ésta que es más bien una forma de control. Asimismo, resulta muy común encontrar que las "áreas" de algunos salones son también utilizadas como bodegas de materiales que no se cambian ni se mueven a lo largo del tiempo, y que sirven también para lucirlas y no responder a ciertos requisitos de la supervisión.

Después de lo expuesto, quizá se pueda comprender por qué la evaluación está consi-



derada como un proceso de carácter cualitativo. Dada la naturaleza misma de los aspectos que se evalúan, éstos no pueden reducirse a números o códigos "objetivos", pues se parte de la base de que los rasgos o conductas que implican aspectos subjetivos no son cuantificables. Al niño no se le considera como un ser fragmentado en múltiples conductas a estimular, y se le evalúa en el reconocimiento de acciones y funciones que explican sus procesos de desarrollo. Por ejemplo: la creatividad, la autonomía, las formas de expresión de deseos e intereses; los modos de jugar, de relacionarse con los otros niños y con la educadora o el educador; sus formas de participación, de transformación de situaciones, de los materiales, de los espacios, de inventiva, lo que va dando cuenta de las transformaciones de su pensamiento.

Es importante destacar que la técnica o la forma de acercamiento que permite a la educadora o al educador reconocer estos procesos está basada en la posibilidad de *observar y escuchar a los niños*, en poder dar cuenta de lo que va ocurriendo y hacer una interpretación de ello, es decir, obtener información para saber cómo se han desarrollado las acciones educativas, cuáles han sido sus alcances y dificultades, cómo se pusieron en juego los intereses de los niños, de tal suerte que sea posible ir reajustando el proceso.

Puede asegurarse que cualquier intento de someter estos procesos a códigos, cualesquiera que sean, para llenar cuadros e intentar con ellos construir estadísticas de eficiencia o progresiones del desarrollo, será fallido de entrada y sus datos de ninguna manera serán confiables. Esto responde a las necesidades técnicas y administrativas del sistema educativo. Realizar esas actividades complica la labor de los



educadores y, sobre todo, confunde su visión conceptual, ya que se les impone manejar dos códigos con significados opuestos. Es importante que los educadores puedan identificar el progreso de los niños a partir de las mismas categorías antes mencionadas, que puedan identificar aquellas manifestaciones que hablan de alcances notables en la autonomía, de procesos y de manifestaciones creativas; de modos de relación y participación que impliquen

en general formas menos egocéntricas, y otros. Desde esta perspectiva, se observa la coherencia de la relación entre los objetivos y la evaluación.

No hay que olvidar que este enfoque implica formas de participación horizontales y dialécticas, en las que el proceso y los resultados dependen de la participación tanto de los niños como del educador; tal es el caso de la planeación y de la evaluación.

Notas de la lectura

⁷José Gimeno Sacristán, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Ediciones Morata, 1992.
José Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Ediciones Morata, 1992.

⁸SEP, *Programa de Educación Preescolar 1981*. Libro 1.

⁹Ver Ricardo Rodulgo, *El niño y el significado*, Buenos Aires, Paidós.

¹⁰En relación con esto, habría que desarrollar otras consideraciones metodológicas que permitan un acercamiento, también congruente, a las características de los más pequeños, ya que

numerosas educadoras enfrentan dificultades importantes para desarrollar el método de proyectos con los niños más pequeños del jardín. Estas dificultades se han acentuado, en primer lugar, porque, dada una disminución en la demanda de asistencia al jardín de niños convencional, se ha abierto la oferta para atender niños y niñas hasta menores de cuatro años, con la finalidad, en muchos casos, de mantener la planta de jardines de niños. En segundo lugar, por las exigencias técnicas y administrativas que requieren de evaluar el trabajo de las educadoras en todos los grados, con criterios rígidos, no congruentes con el enfoque del programa, y con fines de calificación.

**LECTURA:
PLÁTICA INFORMAL CON EL
PROFESOR CÉSAR COLL
SOBRE EL CURRÍCULO***

**PLÁTICA INFORMAL CON EL PROFESOR
CÉSAR COLL SOBRE EL CURRÍCULO**

Nuestra participación en la Reforma Curricular del Nivel Básico es una respuesta a una demanda que, en un momento determinado dentro del proceso de reforma de la enseñanza en nuestro país, se plantea y nosotros tenemos que dar respuesta a esa demanda, porque eso determinó gran parte del tipo de respuesta que fuimos capaces de dar.

La demanda que se formuló fue la siguiente: en el año 83 se inició en Cataluña un proceso de revisión de los contenidos escolares; es decir, los contenidos del currículum que todavía estaban vigentes y que siguen vigentes en este momento en España; son contenidos que se establecieron con la ley del 70, es decir, que después del advenimiento de la democracia, de la aprobación de la constitución, del cambio, democrático, no había habido una revisión en profundidad ni del currículum escolar, ni del conjunto de la enseñanza.

Entonces, cuando en el año 83, se empezó esta revisión, nos pidieron que les ayudáramos en un primer momento como psicólogos, o sea, que les ayudáramos dándoles criterios de cómo plantear la enseñanza y el aprendizaje de determinados contenidos.

El trabajo se organizó en el sentido de que nosotros no hacíamos los programas, porque no podemos hacer los programas, porque somos psicólogos, sino que se constituyeron grupos de especialistas de profesores; un grupo de matemáticas, uno de lenguaje, otro de edu-

cación física, uno más de sociales y un grupo de naturales; se les pidió que hicieran una adecuación de los programas que entonces estaban vigentes. Se empezó por la educación general básica.

El problema que se planteó es que cuando los profesores y los especialistas empezaron a trabajar en la revisión del currículum, muy pronto llegaron a darse cuenta de que no había manera de ponerse de acuerdo entre ellos, primero ya dentro de las áreas, pero sobre todo cuando los de matemáticas y de lengua se juntaban con los de ciencias, y los de matemáticas de lengua y de ciencias con los de educación física, y éstos con los de... etc.; no había manera de ponerse de acuerdo y no había manera de ponerse de acuerdo a muchos niveles: en cuanto a los principios psicopedagógicos que debían presidir la elaboración del currículum en cada una de las áreas; y sobre algo que aparentemente puede parecer menos importante, pero que para ellos en aquel momento era decisivo y es que lo que unos llaman "objetivos", los otros le llamaban "contenidos", lo que unos entendían por "contenidos" para otros eran "actividades".

Es decir, no tenían una estructura clara de cómo se podía y cómo se debía elaborar una propuesta curricular para la enseñanza. Cuando luego esto se amplió y no era únicamente en la educación general básica, sino en la secundaria, en lo que iba a ser la secundaria obligatoria, en el nivel de los 12 a los 16 años, y en la infantil, la disparidad, la diversidad y la falta de criterios comunes aumentó, muchísimo más.

Entonces surgió la necesidad de poner un poco de orden, en el sentido de decir, bueno vamos a ver ¿es posible elaborar unas propuestas curriculares para toda la enseñanza obligatoria y también preobligatoria hasta los 6 años, que pueda proporcionar unos mismos principios psicopedagógicos y una misma estructura a nivel de propuesta, que sirva para todas las áreas y que sirva para todas las etapas, que sea suficientemente concreta para que realmente nos podamos asegurar de que hay una continuidad y hay una coherencia y que no hay ruptura ni entre áreas ni entre niveles, pero que

* Juan Luis Guzmán. "Plática informal con el profesor César Coll sobre el currículum", en: *Conferencias de César Coll*. México, Casa de la Cultura del Maestro Mexicano A.C., 1993. pp. 57-69.

al mismo tiempo sea lo suficiente flexible para que se respete la especificidad de cada área y de cada nivel? porque efectivamente no es lo mismo, no puede ser lo mismo necesariamente, el planteamiento curricular en una área o en otra, en un nivel o en otro. Y ahí es donde entramos nosotros, es decir, que se nos planteó el reto, que no era un reto para psicólogos (mirado retrospectivamente, yo creo que no era un reto para psicólogos), era un reto más bien para pedagogos o para didactas, pero bueno, la verdad es que nos llegó a nosotros y lo tuvimos que asumir.

Entonces nos propusimos elaborar un modelo, pero no un currículum, sino un modelo para elaborar propuestas curriculares. O sea, que nuestro trabajo fue fundamentalmente este: esto es, ¿es posible llegar a establecer una estructura de currículum que sirva como modelo, que sirva como base para que luego los diferentes grupos de especialista puedan, utilizando este modelo, elaborar propuestas cada uno desde su área y cada uno desde su nivel, que sean coherentes y que se entiendan, que luego cuando hablen y uno diga sobre contenidos, pues los otros entiendan lo mismo de contenidos, y cuando uno hable sobre actividades, el otro entienda lo mismo, y cuando hable sobre objetivos, entienda lo mismo?

Y ahí empezamos: empezamos como psicólogos y no sé cómo habremos terminado, la verdad es que ha sido un trabajo sumamente interesante para nosotros, porque nos ha obligado a echar mano absolutamente de todo lo que sabíamos y un poco más, es decir y de lo que no sabíamos y nos ha obligado pues a integrar luego en el equipo de trabajo inicial no solamente a los profesores que elaboraban las propuestas curriculares, sino también a especialistas de otras ciencias de la educación que no eran psicólogos, de tal manera que poco a poco el equipo se fue ampliando.

El modelo que se elaboró tuvo un proceso un poco atípico, porque cuando se nos hizo la demanda, los grupos de especialistas ya estaban trabajando, y entonces de alguna manera el modelo respondía a una intención con estos

especialistas; dicho de otros modos, que tampoco fue un modelo que salió de la nada o de la cabeza de alguien, sino que respondía un poco a las demandas que nos planteaban las diferentes áreas.

Pero no estaban elaboradas todavía las propuestas, y sobre este modelo que elaboramos en torno a sus necesidades, ellos elaboraron las propuestas y en consecuencia, por las dificultades que encontraron elaborando estas propuestas, el modelo se modificó. Es decir, que el modelo ha ido sufriendo modificaciones.

Luego, una vez este proceso en marcha, la reforma global del sistema educativo y dentro de la reforma global del sistema educativo, la reforma curricular (porque la reforma curricular es sólo una parte pequeña y yo creo que aunque sea muy importante, no es más importante de la reforma global del sistema educativo), esto se planteó luego no solo en Cataluña, sino a nivel de todo el Estado Español, se encontraron con el mismo problema: que no tenían un modelo claro con respecto al cual elaborar las propuestas curriculares.

Yo creo que como el nuestro ya estaba elaborado pues tomaron el nuestro, cuya virtud fundamental era que existía. No había otro, había ideas de cómo hacer propuestas de éstas por áreas o por niveles, pero lo que no había era un modelo que permitiera asegurar esta coherencia y esta continuidad, al menos desde el punto de vista forma y desde el punto de vista de la intención.

Cuando se hizo este trabajo de colaboración, que todavía no ha terminado, que se sigue haciendo a nivel de todo el Estado, pues ya pudimos aprovechar la experiencia de los que habían trabajado, las dificultades que habían encontrado los especialistas, al elaborar las propuestas curriculares en Cataluña utilizando el modelo inicial, con lo cual el modelo que se ha utilizado luego para elaborar las propuestas curriculares para todo el Estado, que actualmente se están discutiendo, es un modelo ya ligeramente diferente al que se utilizó en Cataluña en primer lugar.

El modelo es un modelo complejo y creo que está fuera realmente de mis posibilidades en



este momento exponerlo en detalle, pero sí quisiera decir al menos algunas ideas clave para que vean por dónde hemos ido.

Hay a nivel de trazos, algunas ideas que es importante tener en cuenta, y es que nosotros vimos claro desde el primer momento que el trabajo que nosotros hemos estado haciendo, es de diseño curricular, de elaboración de un modelo para hacer propuestas curriculares. No somos ingenuos y nosotros estamos convencidos de que el trabajo curricular importante no es el trabajo de diseño y de planificación curricular, lo que importa del currículum no es lo que se prescribe, lo que importa del currículum es lo que realmente luego se hace en las aulas. Es decir, que aunque yo les voy a hablar únicamente de diseño, no es porque ignore este problema, sino porque era lo que correspondía a la fase en la que estábamos trabajando.

Recién ahora, entramos en la fase (cuando se discutan las propuestas curriculares) de hacer un seguimiento, de ver cómo eso se lleva a cabo en las aulas y de ver ese currículum en acción y en desarrollo. Y probablemente eso nos llevará a la conclusión de que nos hemos equivocado en muchas de las cosas que hemos planteado.

O sea, que muy probablemente una de las características del modelo es lo que se propone, otra cosa es que luego la administración lo haga. Pero nosotros como especialistas y como profesionales lo que proponemos es que el modelo se someta continuamente a revisión, en función de la evaluación de cómo se llevan a la práctica las propuestas que he permitido generar.

Esta idea es importante, porque ha supuesto que todo nuestro planteamiento curricular se ha hecho en íntima conexión con actuaciones que hemos dicho desde el primer momento, que se tenían que tomar en otros ámbitos: por ejemplo, en el planteamiento curricular que se ha hecho, se insistió muchísimo sobre la afirmación de que era incoherente ese planteamiento curricular si al mismo tiempo eso no iba a la par con la elaboración de programas de formación del profesorado. No tiene sentido

poner en marcha un determinado tipo de modelo curricular como el que les voy a explicar, aún menos, si eso no va a la par con la elaboración y la puesta en marcha de un tipo determinado de programas de formación del profesorado. Otro ejemplo, el modelo que hemos propuesto en un modelo que requiere absolutamente, que al mismo tiempo que intenta llevar a la práctica las propuestas curriculares, se haga una política de materiales curriculares. Esto es absolutamente imprescindible. Sin una política clara de materiales curriculares y sin saber qué libros de texto se van a utilizar para implementar este currículum.

Si va a haber o no libros de texto; cuál va a ser la alternativa, etc.; pues no tiene sentido tampoco hacer, una propuesta curricular al menos como la que nosotros hemos hecho.

Los mismo con relación a la investigación educativa, es decir, es un modelo que nosotros no tenemos experiencia en cuanto a la manera en que funciona realmente, por lo tanto, una propuesta curricular tiene que ir a la par también con una propuesta de investigación educativa en temas curriculares. Es decir, que lo que ha salido y (la verdad es que hasta ahora uno siempre tiene la tendencia a quejarse de la administración, pero yo no me puedo quejar), es una cosa y otra es que luego se lleva a la práctica, estoy casi convencido que no es lo mismo, pero como yo soy posibilista, como les decía antes, y optimista pues yo creo que eso ya va a generar tal cantidad de contradicciones, que si no se dan más, basta con las que se han dado hasta ahora.

La propuesta que ha salido y que actualmente está en fase de debate desde hace un año aproximadamente, no es solamente una propuesta curricular es una propuesta curricular que está acompañada de un plan nacional de formación al profesorado, y uno de investigación educativa y al menos el planteamiento se ha hecho conjunto.

Les repito que no quiere decir eso que me crea que se vaya a desarrollar tal como está planificando, pero al menos la planificación ha salido conjunta, que es lo interesante.



¿Cuáles son algunos rasgos característicos de este modelo de diseño curricular? que no es lo más importante de la reforma, pero por lo que les estoy diciendo de alguna manera es una referencia para los diferentes aspectos que configuran la reforma en su totalidad. Nuestra idea desde el principio fue que el currículum no es la reforma, el cambio curricular no es el cambio educativo, pero que cualquier cambio educativo, cuya pieza clave es sin lugar a duda la formación del profesorado y los materiales curriculares, no pueden hacerse si no es en referencia a un currículum determinado, de ahí la importancia fundamental de coger el currículum como puntos de arranque, no porque nos creamos que el currículum es el cambio, sino porque constituye una referencia para absolutamente todas las otras actuaciones que se pudieran llevar a cabo.

El modelo que nosotros elaboramos, intentamos llevar a la práctica algunas de las ideas que estaba comentando estos días. Vamos, llevar a la práctica, quiere decir aquí que lo que intentamos fue reflejar en la estructura del modelo que proponíamos algunas de nuestras ideas sobre el constructivismo. De tal manera que las propuestas que luego se elaboraran para cada una de las áreas en concreto, no tuvieron más remedio desde el momento en que reflejan estos principios, de recogerlos. Es decir, que la reflexión que nos hicimos es que hasta ahora, cuando uno lee propuestas curriculares, por ejemplo, la propia del Estado Español vigente, la del 70, pues uno se encuentra en que hay una introducción al currículum donde se explican Piaget, Wallon, Freud, etc., y se dice todo lo importante que es, todo lo que dicen estas teorías, pero luego se termina la introducción y empiezan objetivos, contenidos de, tal forma que... lo que uno lee ahí no tiene nada que ver absolutamente con la introducción.

Es como si se le pidiera al profesor, al maestro, que él leyera la propuesta de contenidos a enseñar, a la luz de lo que se le dice en la introducción. Nosotros intentamos, no sé si lo hayamos conseguido o no, que esto no sucediera y que de alguna manera la forma en que ya se

presentan los contenidos, los objetivos, las actividades, etc., reflejaran en su propia formulación estos principios, además de ponerlos en la introducción si era necesario, pero de alguna manera quedaran recogidos en la estructura del modelo.

El modelo tiene dos vertientes básicas y fundamentales; por una parte tiene muchas decisiones, porque elaborar un modelo de currículum, no sé si tienen experiencia, pero les aseguro que es una cosa muy complicada y ahí no hay conocimiento científico que valga, en el sentido de que uno no puede a partir de una teoría decir éste es el modelo bueno y éste es malo, pues no, o sea, cuando se elabora una propuesta curricular o un modelo de estas características, uno está obligado a tomar una serie de decisiones en cascada, en las que lo importante es la coherencia del conjunto, absolutamente la coherencia del conjunto y uno no tiene nunca la seguridad de si realmente la decisión que toma en un momento determinado es la óptima o habría otra que a lo mejor sería igualmente compatible con los principios psicopedagógicos y que sería mejor.

Esto es realmente algo muy difícil cuando se hace el trabajo de elaboración, otra cosa es coger una vez elaborado un modelo y decir ¡Ah!, pues este punto tiene este defecto y este otro pues eso es relativamente fácil, pero cuando se tiene que hacer una propuesta no sobre un punto sino sobre el conjunto, de tal manera que el conjunto sea articulado y coherente, pues la verdad es que es un trabajo bastante difícil.

Nosotros abordamos eso para decirlo así en dos capítulos, es decir, que por una parte desde el primer momento intentamos que el modelo reflejara en su propia estructura los principios de la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. Es decir, conceptos como el de aprendizaje significativos, conceptos como el de memorización comprensiva y las implicaciones que de ahí se derivan: la importancia de los contenidos, la necesidad de someter los contenidos o la selección de los contenidos a un análisis crítico desde el punto de vista socioantropológico.



Y en cuanto a la secuenciación de los contenidos, que yo no lo he explicado en esos días, pero que está en el mismo marco teórico. Todo lo que hace referencia a las leyes del aprendizaje significativo, es decir, partir de lo más general y lo más sencillo a lo más complejo y lo más detallado, etc. etc. Esto es que intentamos reflejar toda esta serie de principios, pero únicamente con esto no teníamos suficiente, porque la problemática curricular es una problemática muy compleja que hace intervenir un aspecto que es clave en la educación ¿Quién tiene la responsabilidad en la decisión del currículum? ¿Quién decide en último término qué es lo que se va a enseñar, cómo se va a enseñar y cuándo se va a enseñar?

Cuando uno aborda temas curriculares, inmediatamente surge el problema de la distribución de competencias y responsabilidades en la elaboración del currículum escolar. Está claro que el desarrollo del currículum lo realizan siempre los profesores y los alumnos en las aulas, pero quién debe hacer aquello que se va a desarrollar, elaborar la propuesta, aquí hay, pues, muchas alternativas: la tradición que nosotros teníamos al menos en España era una tradición muy centralista; en la que es la administración quien fija exactamente todo lo que se va a enseñar, cuándo se va a enseñar, cómo se va a enseñar y si me apuran, qué resultados se van a obtener. Y en los programas del 70, uno puede encontrar cosas tan divertidas como que se especifica "el niño de tal edad, cuántas palabras por minuto será capaz de leer al término del curso". Dicho de otros modos, que hay una tradición en política curricular que es coherente, como decíamos esta mañana, con una política en el sentido más amplio centralista, una política que nos viene de muy antiguo y está reforzada por la tradición del centralismo napoleónico con el que funciona toda nuestra administración. Nuestra tradición en temas de currículum, es una tradición de currículum que se ha dado en llamar "currículum cerrado", cerrado en el sentido de que todo está establecido. El ideal de este tipo de currículum es que, como decía no sé qué Ministro de educación francés: cual-

quier día de la semana llegaba a su despacho y podía saber en ese momento qué se estaba enseñando en cualquier aula del país.

Todo tiene ventajas y tiene inconvenientes, yo creo que en los temas en general hemos de evitar caer en maniqueísmos fáciles: es decir, un modelo de currículum cerrado tiene sus ventajas, tiene entre otras, la ventaja fundamental de que requiere una capacitación menor del profesorado. Es decir, que al tener el profesorado menor responsabilidad, pues el sistema es más fácilmente controlable como se señalaba esta mañana, mediante un currículum cerrado. En cuanto hace una opción diferente, como la que se ha hecho, la cosa empieza a complicarse porque el currículum que no estipula absolutamente todo, sino que deja un gran grado de apertura, es un currículum que requiere que el profesor tome decisiones y esto implica que se haga una política educativa que cree las condiciones para que el profesor pueda tomar decisiones, y eso exige mayores recursos de formación del profesorado, mayores recursos en los centros, mejores condiciones de trabajo, porque no se le puede pedir a un profesor o a un equipo de profesores que ellos precisen el currículum adaptándolo a las características de su centro, si no tienen las condiciones para hacerlo, si no tiene el tiempo para hacerlo; es decir, que el optar por uno u otro modelo es una decisión que debe ser realista, como en todos los temas del currículum.

Yo puedo teóricamente pronunciar por un currículum abierto y así lo hemos hecho, pero estoy convencido que a lo mejor en algunos casos el optar por un currículum abierto sería contraproducente si es seguro que no se dan las condiciones para que mínimamente pueda funcionar.

No sé si en España se dan las condiciones para que pueda funcionar un modelo de currículum abierto, nuestra propuesta es que sí, y como la administración lo ha aceptado, suponemos que la administración es consciente, reflexiva y sabe lo que ha aceptado y las consecuencias de lo que ha aceptado. Yo creo que no lo sabe del todo y que cuando se empiecen



a plantear las contradicciones pues les va crear problemas, pero me parece bien, porque también creo que estas contradicciones, estos problemas, son la manera de ir generando cambios que de otra forma no se generarían. Esta reflexión sobre el modelo del currículum abierto ha tomado una concreción que es un poco matizada, es decir, la opción radical (el ejemplo típico de modelos de currícula abiertos, es el ejemplo anglosajón inglés, concretamente el ejemplo inglés de los últimos 20 ó 30 años, en donde realmente no hay ningún currículum por parte de la administración, sino que los profesores hacen en sus centros lo que quieren, son ellos quiénes deciden sobre el currículum). Lo que pasa es que no hay ningún currículum, pero lo que sí hay son exámenes al fin de la escolaridad, es decir, que hay un control curricular, pero en lugar de ser un control curricular vía propuesta, lo que hay es un control por los resultados. Es decir, hay exámenes uniformadores. Pero el ejemplo típico del currículum abierto, es aquel currículum en el que no se prescribe absolutamente nada o se prescriben únicamente unas orientaciones de tipo muy general. Es decir, que podríamos coger algunas de las cosas que hemos estado diciendo aquí estos días, aplicarlas un poquito a las diferentes áreas y eso es un modelo típico de currículum abierto.

El problema es que eso que teóricamente puede estar muy bien, nuestra valoración ha sido, si era o no viable en el Estado Español en este momento, con las condiciones que hay y con el tipo de profesorado que hay. Porque otra de las lecciones que hemos aprendido es que cuando se trabaja en temas de esta naturaleza hay que ser posibilista, de la misma manera que cuando decimos que hemos de arrastrar al niño, pues entonces también el sistema se ha de arrastrar: Es decir, que corríamos el peligro de que si hacíamos un modelo teórico muy bonito, utópico (como el objetivo no era publicarlo en una revista científica, sino que el objetivo era convertirlo en un instrumento de cambio) pues quedara muy bonito, pero que se abandonara y no sirviera absolutamente para nada.

Por otra parte, también hemos hecho una reflexión a partir de lo que hemos estado comentando estos días, sobre la naturaleza social y la función socializadora de la educación; esto es, que por una parte hay estas condiciones pero por otra parte, hay la idea de que si lo que se trataba era hacer una propuesta de currículum para la enseñanza obligatoria, hay un nivel de responsabilidad que no puede dejarse en manos de los maestros, ni en manos de nadie; que es un nivel de responsabilidad que corresponde a la sociedad en su conjunto. De otro modo, que dentro de la enseñanza obligatoria, los límites de un modelo de currículum abierto vienen definidos por la exigencia de asegurar que todos los niños y niñas tengan un mínimo de experiencias educativas a las cuales se les garantice el acceso. Es decir, que no se puede permitir que porque en unos centros, en unas regiones, o debido a unos intereses, unos hagan unas opciones y otros otras, y que a algunos niños y niñas no se les garantice determinadas experiencias educativas. Es decir, que la opción por un modelo de currículum abierto, nosotros la hemos matizado, afirmando y enfatizando la necesidad de asegurar un mínimo que sea garantizando la necesidad de asegurar un mínimo que sea garantizada a nivel, al menos, de propuesta curricular, para todos los niños y niñas del país, como un instrumento para impedir que la escuela pueda seguir funcionando (no somos ingenuos, sabemos que eso no es bastante, pero en fin, en la medida de lo posible) como sistema de discriminación y de refuerzo de la discriminación social.

Todas estas reflexiones nos han llevado a hacer una propuesta de currículum que básicamente se organiza en torno a lo que nosotros llamamos tres niveles de concreción:

Un primer nivel de concreción es lo que llamamos diseño curricular base, es el nivel más abierto del currículum y es el nivel en el que lo único que figuran son unas orientaciones, unas prescripciones generales sobre aquello que tienen que aprender los niños y las niñas en las escuelas, una guía de acción para decidir cómo se puede plantear este aprendizaje y esta ense-

ñanza, pero que deja una gran libertad de opción. A partir de un mismo diseño curricular base se pueden hacer cosas muy diferentes. Esa es la idea, que el diseño curricular base sea suficientemente abierto para que luego, tomando eso como referencia y respetando lo que ahí se dice, en realidad puedan acabar pasando cosas muy diferentes en los centros: atendiendo a las características peculiares del centro, a opciones pedagógicas del mismo y sobre todo, a las características de los niños y niñas que asisten a éste; es decir, que es la única manera de asegurar la individualización de la enseñanza, y es la única manera de asegurar que realmente se pueda llevar a cabo este ajuste del que hablábamos esta mañana.

El ajuste no se puede llevar a cabo en el primer nivel, es el equipo del centro educativo y el profesor en concreto, los únicos que tienen información sobre las características reales de sus alumnos y en consecuencia, los únicos que pueden ajustar lo que dice el currículum a lo que necesitan los chavales. Pero para eso hace falta que el currículum base del primer nivel de concreción sea realmente abierto; porque si es tan cerrado que prescribe tanto, entonces no se podrá en absoluto ajustar y no se podrá adaptar. Primer nivel de concreción, por lo tanto, sería el diseño curricular base, con estas características.

El segundo nivel de concreción, que se propone en el modelo, es el que corresponde a lo que nosotros denominamos la elaboración de proyectos curriculares del centro. Es decir, la idea es que todos los centros educativos a partir de lo que propone y sugiere el diseño curricular base, deberían elaborar un proyecto educativo coherente, a partir de un análisis de la realidad en la que está inscrito el centro y de la realidad de sus alumnos. Y deberían elaborarlo a nivel del centro, porque no podemos olvidar que el proyecto educativo del centro es decir, que un niño puede tener 10 maestros maravillosos durante 10 años seguidos y recibir un proyecto educativo nefasto porque es contradictorio de un maestro a otro. Es necesario asegurar la continuidad y la coherencia. Por lo que es indis-

pensable un proyecto educativo a lo largo de la escolaridad del niño, así se explica este segundo nivel de concreción que se llama proyectos curriculares del centro y cuya responsabilidad corresponde a la totalidad del equipo del centro.

Y luego hay un tercer nivel de concreción y este tercer nivel de concreción es competencia única e inexcusable del profesor tendrá que hacer su adecuación, no ya a las características globales del centro, del contexto social y cultural en el que se inscribe el centro y de las características generales de los niños, sino que tendrá que hacer la adecuación a las características particulares de los niños de su aula.

Esto significa, que último eslabón en el proceso de elaboración del currículum, del diseño curricular, pertenece al profesor.

Entonces lo único que se propone desde la administración, es el diseño curricular base. Es decir, que la responsabilidad de la administración en cuanto a la elaboración del currículum, únicamente está en elaboración del diseño curricular base, porque la administración no puede ni debe elaborar proyectos curriculares de centro, ni planes de trabajo en el aula.

La administración no puede ni debe elaborar proyectos curriculares, ni puede tampoco elaborar las programaciones, que es una responsabilidad de los profesores, pero en cambio la administración si tiene responsabilidades en estos dos niveles distintos: En el segundo y el tercer nivel de concreción. No elabora proyectos curriculares del centro ni elabora programaciones, pero tiene la responsabilidad de crear las condiciones para que eso se pueda hacer.

Entonces, lo que actualmente está a discusión en España, son las propuestas de diseño curricular base elaboradas de acuerdo con este modelo. Para que tengan una idea, del diseño curricular base que ha salido: el diseño curricular base de educación infantil, de educación primaria (que abarca de 6 a 12 años) y de educación secundaria obligatoria (de 12 a 16 años).

Entonces ¿qué implica el diseño curricular base, con el modelo que se ha planteado?, pues un diseño curricular base, por ejemplo de educación primaria, lo que comporta es, en primer



lugar, una caracterización general de cuales deberían ser las finalidades que persigue la etapa de educación primaria, lo cual desemboca en un enunciado de una serie de objetivos generales de etapa como se le llaman en el modelo. Los objetivos que maneja el modelo no son los objetivos a los que ustedes están acostumbrados probablemente, puesto que no son objetivos conductuales ni de comportamiento. Es decir, lo que hacen los objetivos en todos los niveles del modelo es definir aquellas capacidades que los alumnos deben haber desarrollado al término de la etapa en cuestión, o dicho en términos un poco más continuistas: lo que dicen los objetivos son aquellas capacidades que los alumnos deben desarrollar a lo largo de la etapa, pero que se precisa en los objetivos en el nivel final.

Para el enunciado de estas capacidades, se ha tendido un gran cuidado, al menos el modelo así lo prescribe, y me consta que en algunas áreas así es, no todas, claro: luego las propuestas las han elaborado los especialistas y las han elaborado teniendo en cuenta el modelo, pero cada uno pues lo ha interpretado y lo ha hecho como ha sabido o como ha podido. Pero en un principio el modelo prescribe que estas capacidades que se han de tener en cuenta en los objetivos generales, son capacidades que no se han de referir únicamente al ámbito cognoscitivo, sino que se han de tener en cuenta cinco tipos de capacidades:

- Capacidad de tipo motriz
- Capacidades cognitivas
- Capacidades emocionales (de equilibrio personal)
- Capacidades relacionales como se les llama, es decir, de relación con otras personas, y
- Capacidades de actuación e inserción social.

Entonces, cuando se han elaborado los objetivos, lo que se propone es que se verifique si realmente los 10, 12 ó 13 objetivos generales, tanto cuando trabajamos a nivel de etapa como a nivel de área, contemplan de una manera equilibrada o no, los diferentes tipos de capacidades. Pues lo que postula el modelo es que

se contemplen de una manera equilibrada estos diferentes tipos de capacidades.

Por lo tanto diseño curricular base, introducción a la tarea objetivos generales de etapa, entendidos de esta manera, y el paso siguiente es cómo se concreta la adquisición o el desarrollo de estas capacidades de áreas de conocimiento diferentes. Esto es, que el paso siguiente es un establecimiento de cuales son las áreas curriculares. Es decir, para conseguir el tipo de capacidades que se proponen en los objetivos generales de etapa, hay algunos contenidos específicos que colaboran a su logro.

CONTRIBUYAMOS A MEJORAR LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN*

¿Queremos mejorar la calidad de vida? ¿Cómo? Pues mejorando la calidad de las personas y de las cosas, los servicios y las obras que esas personas producen, consumen o disfrutan.

Es necesario reflexionar sobre el problema de la calidad de la educación ya que en los últimos años este concepto se ha manejado como una práctica social constante, que permite desenvolverse integralmente y mejorar las condiciones de vida a las mujeres, los hombres y los niños de nuestro México.

Tomemos en cuenta que elevar la calidad de la educación significa desarrollar de la mejor manera la educabilidad en función de la superación y perfección del ser humano. Por eso se hace tan indispensable que los maestros, día con día, estemos más capacitados.

La calidad es un soporte necesario que permite al maestro un cambio cualitativo para que se desempeñe mejor en su labor educativa, aprovechando los planes y programas de estudio que atienden a las necesidades básicas de aprendizaje, con contenidos y métodos adecuados, con los recursos disponibles, así como el

* Guerrero, Martínez Marcela. *El maestro*. Publicaciones Órgano del Consejo Nacional Técnico de la Educación. Número 55. Año IV. 1994



material didáctico que nos permita realizar esta ardua pero a la vez, trascendente tarea.

Con el fin de hacer consciente al docente que busca la calidad en la educación, consideramos pertinente hacer mención de las diferentes cualidades con las que un maestro debe contar, para alcanzar valiosos, esenciales e importantes beneficios en su desempeño profesional.

Requiere de:

- Conciencia ética e integridad que le permite congruencia en su forma de vida.
- Aprecio y respeto a las personas que les permiten vivir satisfactoriamente en sociedad.
- Inteligencia clara y una voluntad renovadora de aprender y enseñar.

- Equilibrio emocional para desplegar sus potencialidades afectivas.
- Capacidad de investigación que le acopie nuevos conocimientos y habilidades para las nuevas generaciones.
- Actitudes y valores que le ayuden a buscar y fomentar la formación integral.

Como consideración final, dejamos la invitación abierta a todos y cada uno de los maestros para que participen en acciones que afronten e impulsen los cambios cualitativos, ya que el profesor es pieza clave en estas reformas al permitir mayores niveles de eficiencia y eficacia en el trabajo y dar, con ello, respuesta al modelo de ciudadano que se pretende formar para el futuro.



LECTURA: INTRODUCCIÓN*

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 1979

INTRODUCCIÓN

Educación significa conjuntar en un sistema científicamente organizado, los procedimientos que permiten promover la superación del hombre, tanto en el desarrollo y maduración de sus potencialidades, como en el aprovechamiento de las experiencias y adquisición de los conocimientos acumulados por la especie, a fin de que cada individuo se realice como persona y todos en conjunto lleven al país o sociedad, de la que forman parte, al logro de los objetivos que como grupo se haya formulado.

Todo sistema educativo, sigue una dirección, tiende a una meta en la formación de los individuos del país como elementos activos y útiles.

Esto significa obtener el desarrollo máximo de cada persona y su integración armónica en la comunidad, participando de su dinámica y proyectando en ella su propia evolución.

La educación preescolar es el nivel educativo que, dentro del sistema educativo nacional, está encaminado a proteger y promover la evolución normal del niño, de los cuatro a los seis años de edad, etapa de trascendentes cambios en la actividad mental y formación de importantes bases en la estructura de la personalidad.

La educación preescolar, eminentemente formativa, está basada en las necesidades madurativas de la población a la que va dirigida y así queda expresado en sus objetivos, que son los siguientes:

- Propiciar y encauzar científicamente, la evolución armónica del niño en esta etapa de su vida.

- Favorecer la maduración física, mental y emocional del educando.
- Brindar al niño la oportunidad de realizarse en esta etapa, satisfaciendo sus necesidades e intereses.
- Vigilar, prevenir y atender oportunamente, posibles detenciones o alteraciones en el proceso normal del desarrollo del niño, a fin de evitar problemas de integración y aprendizaje en los niveles subsecuentes.
- Lograr la incorporación natural del niño al siguiente nivel educativo.
- Fomentar su progresiva interacción con el medio circundante y proyectarlo a la comunidad de la que forma parte, como elemento activo.

Un programa encauzado a lograr estos objetivos deberá reunir los siguientes requisitos:

- Ser científicos, es decir, estar sustentado en el conocimiento científico de las características del niño en la etapa preescolar. Estar organizado de acuerdo con los lineamientos científicos de la pedagogía y llevarse a la práctica por medio de una metodología didácticamente organizada.
- Centrar su acción, en el proceso madurativo del niño, incluyendo todas las áreas y aspectos, así como los sucesivos niveles de este proceso.
- Ser actual, es decir, estar enfocado en el presente del niño, ya que en la infancia no es sólo la preparación para el futuro, próximo o lejano, sino que es una parte de la vida misma y como tal debe vivirse. La acción educativa preescolar, a través de sus técnicas y filosofía, debe favorecer la plena realización del niño, en su presente, contribuyendo, así, a la mejor preparación para su futuro.
- Centrar las actividades en la evolución integral, física, psíquica y social, lo que también lo hará ser, un instrumento que permita descubrir si en un momento dado se perfilan en algún niño, tropiezos o alteraciones que lo sitúen en desventaja respecto a su grupo. La detección oportuna de estos

* SEP. Dirección General de Educación Preescolar. "Introducción", en: *Programa de Educación Preescolar*. México, 1979.



problemas, permite, también, una oportuna atención de los mismos.

- Estar integrado en su verticalidad de tal modo, que la maduración de los procesos estimulados favorezca el paso del niño al nivel primario en las mejores condiciones para los aprendizajes correspondientes.

Tanto el programa como la metodología que lo sustenta, deben considerar al niño y al Jardín de Niños como elementos activos dentro de la comunidad de la que forman parte, proyectando toda acción educativa hacia lograr un mejor modo de vivir.

Es por esto, por lo que, en base a todos los aspectos mencionados, el Programa de Educación Preescolar está enmarcado dentro de una organización congruente con dichos principios.

ORGANIZACIÓN:

Al hablar de aprendizaje en el nivel preescolar, hablamos de procesos madurativos de desarrollo, no de conocimiento en sí, por lo que todas las conductas marcadas en los objetivos son niveles madurativos; y son la base para la organización y diseño de la estimulación, encaminada al logro de dichos objetivos, el manejo de temas seleccionados en base al interés del niño en edad preescolar.

LOS OBJETIVOS:

El conocimiento del niño organizado en áreas y niveles de maduración es la base del contenido programático, manteniendo en todo momento la continuidad de procesos y la interacción entre los mismos, a fin de garantizar la integridad de la evolución.

La maduración es un proceso psicofísico que se realiza paso a paso en ordenada sucesión; el proceso madurativo permite al niño nuevas y cada vez más adecuadas formas de conducta, la adquisición de nuevos conocimientos y la mejor utilización de sus capacidades.

Esta evolución se realiza por la acción conjunta de dos factores indispensables:

- La disposición psicobiológica propia de la especie, representada en la dotación de cada individuo, y
- La acción estimulante del ambiente.

Cualquier deficiencia o alteración en alguno de estos factores, influye desfavorablemente en la realización de la evolución.

Es importante señalar que dentro de las características de dotación personal, influyen muchos factores que determinan, aún dentro de los límites normales, diferencias significativas en cuanto a velocidad y ritmo de la evolución.

La acción estimulante del ambiente se realiza en dos aspectos relevantes, por un lado, la experiencia espontánea derivada de la propia vida y por otro la acción específica de la educación formal.

La primera puede proporcionar experiencias positivas, benéficas, y experiencias perjudiciales que pueden interferir en el desarrollo normal de un niño.

La educación formal debe ser siempre positiva y tiende a promover el desenvolvimiento de todas las capacidades del niño, respetando su individualidad, por medio de una estimulación fundamentada, sistemática, organizada, graduada e intencional; ésta es la meta del presente programa.

Para fundamentar el programa en el proceso de maduración del niño, es menester subdividir este proceso en áreas, con la doble finalidad de comprender mejor la interacción de los elementos que forman este complejo mecanismo y garantizar que se tomen en cuenta para la estimulación correspondiente, todas las facetas del mismo.

Sabemos que el hombre actúa como un todo, que ante cualquier estímulo responde como unidad y que en la acción derivada de cualquier impulso interno, en mayor o menor grado intervienen todas sus potencialidades. Sin embargo, para comprender esta acción tan perfectamente integrada, tenemos que hacer, como señalamos, un estudio y una organización por



áreas, campos o esferas, términos que se usan como sinónimos por los diferentes autores.

Esta clasificación de funciones es tan difícil de realizar, que las diversas corrientes psicológicas y los distintos investigadores no han logrado ponerse de acuerdo sobre las mismas.

Buscando un criterio que tuviera funcionalidad para las distintas edades o épocas de la vida en todos los campos de acción, se adoptó un esquema de funcionamiento que corresponde a cualquier hecho de conducta.

Todo hecho de conducta requiere primero una información, la captación del estímulo o impulso que promueve la acción. Esta información precisa ser reconocida e interpretada a través de una serie de funciones mentales que elaboran el pensamiento y generan los sentimientos o emociones, cuya manifestación externa se realiza en forma de conducta verbal o motora.

En estas condiciones, podemos señalar tres tipos de funciones:

- De información.
- De elaboración.
- Efectoras.

La información recibida, llega siempre por conducto de las vías sensoriales, una vez que el estímulo ha sido captado por los receptores específicos. La percepción es la interpretación consciente de esa información que llega a los analizadores corticales para ser discriminada, analizada, integrada; esta información genera y alimenta todas las funciones mentales, tales como: análisis y síntesis, juicio y razonamiento, generalización, abstracción, etc., favoreciendo la integración de las nociones de persona, tiempo y espacio: Área Cognoscitiva.

La emoción y los sentimientos matizan y estimulan todos los actos del individuo; la unión de éstos con los conocimientos y el manejo de la información, propician su adaptación a la sociedad de la que forma parte: Área Emocional-Social.

La acción externa, la manifestación de la conducta, se efectúa por medio del movimiento

o del lenguaje hablado: Áreas Motora y del Lenguaje.

Así, el esquema que marca las áreas a estimular por este programa, es el siguiente:

Cada área está subdividida en aspectos para un mejor manejo didáctico, contemplados en los objetivos generales, particulares y específicos del programa.

Los objetivos generales señalan las conductas que al finalizar la etapa preescolar, el educando manifestará como muestra de madurez, en los procesos evolutivos naturales.

Los objetivos particulares corresponden a síntesis de logros, que en cada área marcan la consecución de un nivel madurativo que se traduce al exterior en conductas representativas del mismo.

Los objetivos específicos son los sucesivos niveles de madurez, que señalan la realización correcta de la evolución del niño, en esta etapa.

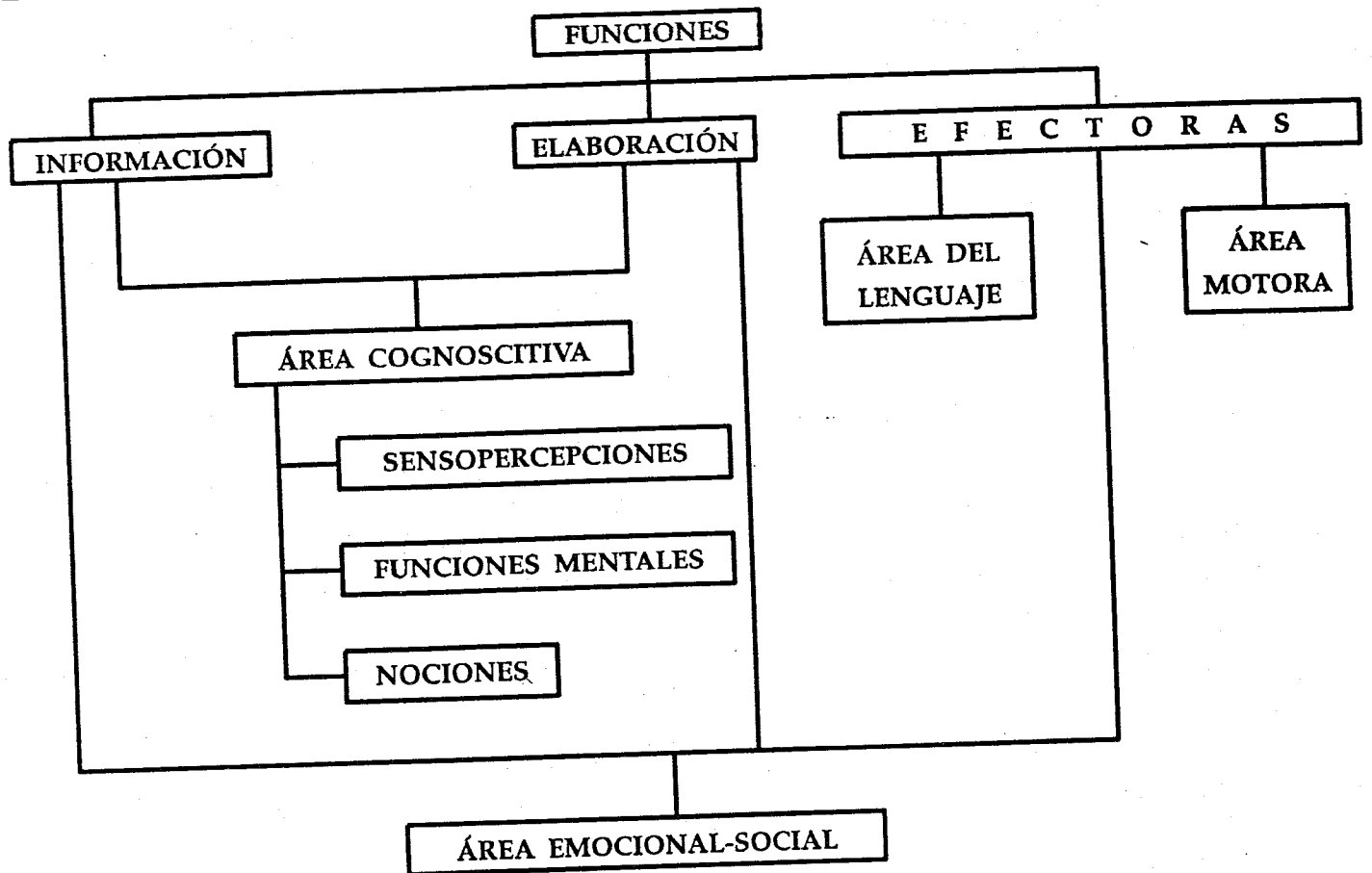
El contenido programático, organizado en niveles de madurez, no marca edades ni grados escolares, sigue exclusivamente los pasos ordenados de los procesos madurativos en cada área de las señaladas. La metodología que regula el uso del programa, da las pautas para que cada educadora inicie su acción estimulante a partir del nivel evolutivo real del grupo que atiende, fijando también el criterio de selección de los objetivos a alcanzar en el año lectivo correspondiente.

El programa presenta una fundamentación psicopedagógica por área, donde se dan consideraciones generales de las mismas, la evolución del niño en edad preescolar en cada una y la enmarcación de los aspectos en los que cada área se subdivide; dando pautas a las educadoras para una mejor comprensión y utilización del programa.

LAS SUGERENCIAS GENERALES DE ACTIVIDADES:

Dentro del aspecto programático, además de presentar los objetivos educacionales, se presentan "sugerencias generales de actividades",





relacionadas con el logro de OBJETIVO PARTICULAR, ya que éste es una síntesis de logros en cada aspecto de cada área. Se presentan secuenciados en cuanto a nivel de dificultad, pretendiéndose únicamente dar una pauta, un ejemplo a la educadora, para organizar su estimulación en torno a los OBJETIVOS ESPECÍFICOS, en grupos de actividades que propicien la conducta.

El objetivo específico es la representación de un nivel de madurez y cada nivel de madurez es un proceso en sí, la educadora organizará grupos de actividades que cubran el proceso de cada objetivo seleccionado de acuerdo al nivel de madurez que su grupo manifieste al inicio del proceso enseñanza-aprendizaje. Resultando innecesario marcar una secuencia de actividades por objetivo específico, lo que limitará las posibilidades de estimulación¹, y propiciará una confusión que redundaría en la ejercitación² de la conducta.

Por otra parte, como su nombre lo indica, son sólo sugerencias GENERALES de activida-

des, marcándose una pauta específica en la metodología del mismo programa, para un manejo más preciso de la estimulación, pretendiendo en todo momento respetar la iniciativa y preparación de la educadora, en el diseño de la misma, respetando asimismo, la flexibilidad del programa.

LOS TEMAS

En la etapa preescolar se suceden importantes avances en el desarrollo del pensamiento; la estimulación que coadyuva a la maduración en este aspecto, resulta altamente enriquecedora; el niño aprende a analizar, a pensar, en torno a temas que le son familiares, y llega a conclusiones y razonamientos que le permiten generalizar, llegar a la abstracción, a la construcción de conceptos, que integrados le serán de fácil manejo cotidiano, favoreciendo su creatividad.

Si bien es cierto que a través de los objetivos se atiende la maduración progresiva del pensamiento, los temas que serán el material en torno al cual se desarrolla la estimulación, también ofrecen una secuencia de temas cercanos y distantes al propio niño, para su preparación en la función de integrar conocimientos, si lo aprende en esta época de la vida, será difícil un fracaso en su incursión al conocimiento en los niveles posteriores.

Por otra parte, los temas servirán como base para organizar las actividades que secuenciadas, constituyen la estimulación para el logro de los objetivos; es decir, que en torno al análisis y desarrollo de un tema, se activan los procesos madurativos que se pretende estimular y madurar, lográndose la evolución de los mismos a través de la correlación que existe entre el nivel de especificación del objetivo programático y el nivel de dificultad de las propias actividades.

El programa presenta temas seleccionados en base al interés del niño en edad preescolar que ofrecen tópicos de análisis cercanos al mismo niño como: soy un niño, mi familia, mi casa, mi escuela; para poder adentrarlo en otros aspectos que vayan familiarizándolo con su medio circundante, la naturaleza: los animales, las plantas, los minerales, los elementos de la misma. Paulatinamente, partiendo de él mismo y lo que lo rodea, llegará al análisis de su comunidad, su región, su país, la historia del mismo, descubriendo las formas de comunicación, de participación, dentro de su propia comunidad, familiarizándose con ella, sintiéndose parte de ella, en un inicio de solidaridad social y nuevas formas de creación comunitaria, el arte y los grandes inventos, situaciones más abstractas para él que lo iniciarán en el mundo del conocimiento.

Todo lo cual está representado, en el esquema que aparece a continuación:

Se presentan seis temas a desarrollar en ocho meses efectivos de trabajo y un tema "la historia de mi país", se trabajará durante todo el año escolar, de acuerdo con las fechas conmemorativas.

El tiempo requerido en la realización de cada tema será marcado por el ritmo de integración del grupo y el interés que éste manifieste por el mismo, dadas las necesidades de la comunidad³; un tema y otro deberán tener una interrelación y no trabajarse como bloques separados, manifestándose asimismo, flexibilidad en la secuencia que el propio grupo requiera de los temas, culminando siempre cada tema en una expresión comunitaria, que señale la sensibilización de la propia comunidad para el desarrollo de pequeños programas comunitarios.

Los temas se presentan en forma de preguntas que el niño puede hacerse asimismo, con el fin de facilitar la organización de análisis que el mismo niño debe hacer en torno al tema, siendo sólo una pauta, una sugerencia que la educadora ampliará de acuerdo con las necesidades del grupo.

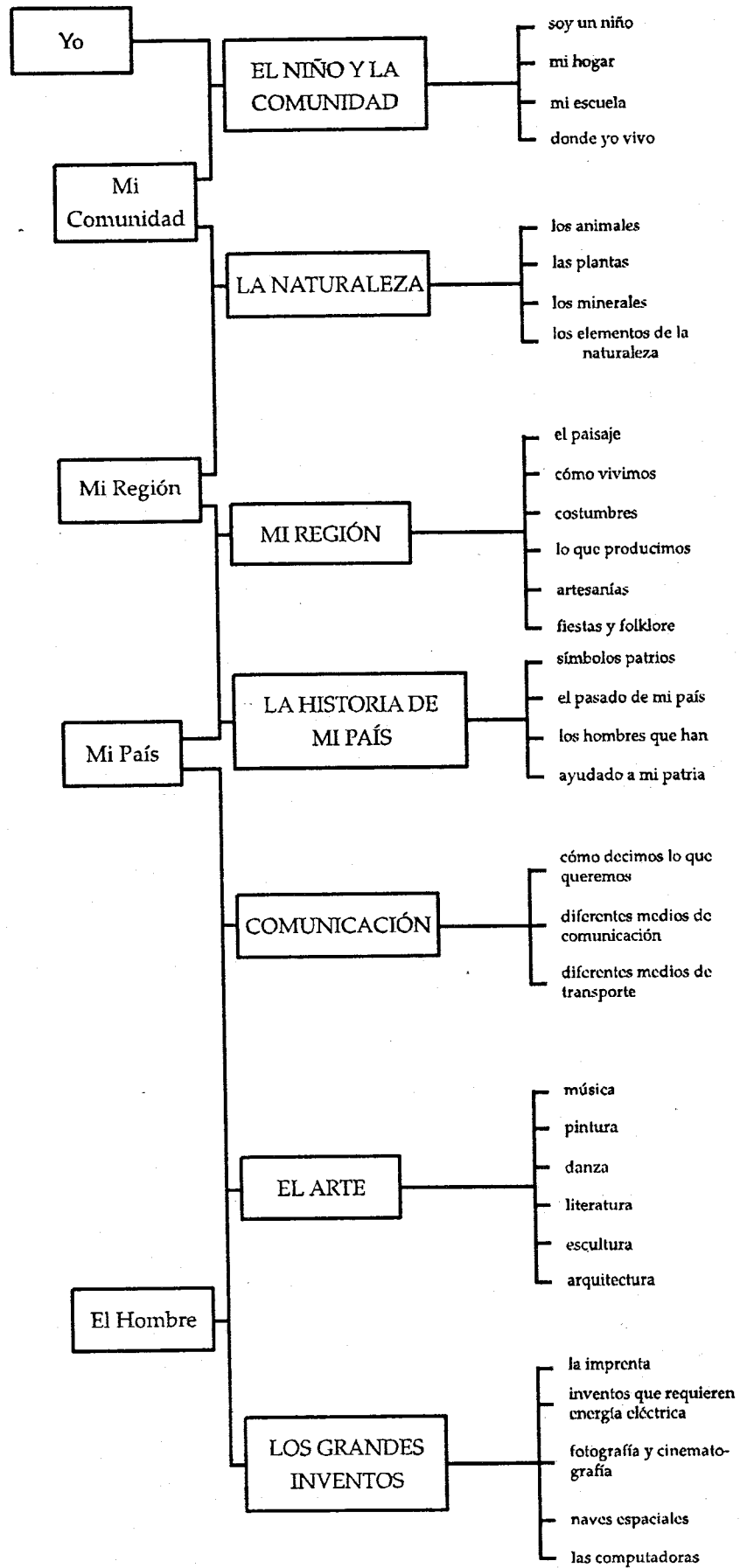
Ahora bien, para garantizar que las áreas se relacionan una con otra, para que el pensar se dé, se organizan las actividades secuencialmente, siguiendo la forma de aprendizaje del niño a través de una técnica que hemos llamado SECUENCIA ESTIMULATIVA. Secuencia, porque sigue y respeta un orden, por medio del cual el niño integra la información; estimulativa, porque plantea la organización de grupos de actividades generadoras de conductas que permiten ver el avance del niño en cada aspecto de cada área del desarrollo.

LA EVALUACIÓN:

Tomando en consideración que la evaluación es un proceso continuo y sistemático que consiste esencialmente en determinar en qué medida la enseñanza está logrando los objetivos de aprendizaje, el programa de educación preescolar contempla tres modalidades en este renglón:

- Evaluación inicial: que es la elaboración de un perfil de grupo. Permite el nivel de madurez en el que el grupo se encuentra en cada una de las áreas del desarrollo, al inicio





- del año escolar, perfil que sirve de base en la ubicación del grupo dentro del programa.
- Evaluación continua: que se realiza en forma diaria y mensual, por medio de registros.
 - Evaluación final: al corroborar si todos los objetivos seleccionados para el año escolar en curso han sido logrados, haciendo un perfil individual y de grupo, para ubicar el nivel de madurez alcanzado en cada área del desarrollo al finalizar el año escolar.

México es un país difícil, por las grandes variaciones geográficas y entidades étnicas que lo forman, fundamentalmente por las enormes discrepancias de estratos socioculturales, y económicos, que determinan diferencias importantes, tanto en los recursos biológicos, como en la acción estimulante del ambiente, propician-

do así diferencias en la evolución, no de tipo secuencial, pero sí en cuanto a VELOCIDAD Y RITMO del propio desarrollo que no deben pasarse por alto. En esta misma forma los recursos naturales, las características ambientales, los materiales disponibles y las necesidades e intereses de la comunidad, supondrían de la utilización de diferentes enfoques dentro de la educación; por tal motivo, el programa se ha estructurado tanto desde el punto de vista programático, como desde el aspecto temático, con una apertura que permite ser utilizado en cualquier ambiente y con cualquier tipo de población en edad preescolar. La metodología del programa facilita el manejo que la educadora debe dar a los contenidos, cuya amplitud responde al desarrollo evolutivo del pequeño educando y a los intereses propios de la comunidad, en cualquier parte del país.

Notas de la lectura:

¹La estimulación es la organización de grupos de actividades que propician la aparición espontánea de una conducta.

²La ejercitación es la repetición de una conducta o de varias actividades con un mismo nivel de dificultad.

³Dentro de los parámetros generales señalados por la metodología, se dan pautas más precisas de manejo en el tiempo de realización.



LECTURA:
**INTRODUCCIÓN. OBJETIVOS
 GENERALES DEL PROGRAMA, LOS
 CONTENIDOS, TEMARIO GENERAL DE
 LAS UNIDADES Y LAS ACTIVIDADES***

Programa de Educación Preescolar 1981

Introducción

La importancia que la educación preescolar tiene como primer peldaño de la formación escolarizada del niño es puesta en claro por la actual administración educativa al considerarla como uno de sus programas prioritarios y como una de las metas por alcanzar para 1982. Así, en el libro de *Programas y metas del sector educativo 1979-1982* (SEP) se propone "Ofrecer un año de preescolar o su equivalente al 70% de los niños de 5 años."

Esta expresión de la política educativa encuentra su concreción en la notable expansión e la cobertura de educación a niños preescolares que, de un 35% para el ciclo escolar 1980-1981, tiende a alcanzar el 70%, a nivel nacional, para el periodo 1982-1983.

Cubrir esta meta ha implicado considerar, además de los Jardines de Niños que constituyen el sistema escolarizado formal (predominantemente urbano), la apertura de varias alternativas a través de las cuales llevar la educación preescolar a otros sectores de la sociedad que hasta el momento habían carecido de ella, tales como las comunidades indígenas, las urbano-marginales, las rurales marginadas y rural-urbanas.

En este intento de responder a la educación de los niños en una etapa tan decisiva de su desarrollo, se ha dado prioridad, a su vez, a la edad de 5 a 6 años, con el fin de que la mayor parte

de los niños puedan recibir los beneficios de por lo menos un año de atención educativa en los Jardines de Niños, antes de su ingreso a la primaria.

Considerando que, de acuerdo con los lineamientos actuales de la política educativa, este año de educación preescolar pasa a formar parte del currículo de Educación Elemental, los objetivos de la educación preescolar son la base sobre la que se establece una continuidad con los de la escuela primaria. En el cumplimiento de los mismos se atiende la especificidad del desarrollo integral del niño en esta edad y se sientan las bases para sus aprendizajes posteriores. Con estos objetivos se asume la posibilidad de abatir, en parte, la deserción y repro-bación escolar a nivel primario.

Ante estos hechos que marcan un viraje histórico en la educación preescolar de nuestro país, el programa pedagógico es el instrumento técnico que permite abordar y orientar la práctica docente, concreta y cotidiana en la educación preescolar.

Es por ello que el programa se ha concebido como un instrumento de trabajo de la educadora, con el fin de que le sirva para planear y orientar su práctica diaria y permitirle diferentes alternativas de participación. No se pretende con esto modificar totalmente el trabajo que ha venido realizando, sino enriquecerlo a la luz de nuevos aportes sobre el conocimiento del niño y del proceso enseñanza-aprendizaje.

El material de que consta el programa se ha distribuido en tres libros con el fin de hacer más funcional su manejo.

El *Libro 1*, que comprende la Planificación General del Programa permite a la educadora tener una visión de la totalidad del proceso enseñanza-aprendizaje, de las líneas teóricas que lo fundamentan, de los ejes de desarrollo basados en las características psicológicas del niño durante el periodo preescolar y de la forma como se conciben los aspectos curriculares (objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación).

El *Libro 2* comprende la Planificación Específica de diez unidades temáticas; en esta parte

* SEP. Dirección General de Educación Preescolar. "Introducción", "Objetivos generales del programa", "Los contenidos", "Temario General de las Unidades" y "Las actividades", en: *Programa de Educación Preescolar*. Libro 1. México, 1981. pp. 7-9, 43-53.



se sistematiza la planificación general desde el punto de vista operativo.

La visión conceptual del *Libro 1*, conjuntamente con la operativa del *Libro 2*, evita la mecanización del trabajo y permite a la educadora ver *el sentido* tanto de sus acciones, como de las del niño dentro de la totalidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Por último, el *Libro 3*, de apoyos metodológicos, es un auxiliar que le ofrece una gama de orientaciones y actividades para enriquecer su trabajo, y la posibilidad de apreciar en cada una de ellas la relación que guardan con los ejes del desarrollo. También se incluyen dos ejemplos de cómo se puede trabajar una situación con los niños.

OBJETIVOS GENERALES DEL PROGRAMA

Es de primordial importancia para comprender el sentido general del programa precisar que los objetivos están definidos como objetivos de desarrollo en tanto éste es la base que sustenta los aprendizajes del niño. Acorde con ello el objetivo general del programa se dirige a favorecer el desarrollo integral del niño tomando como fundamento las características de esta edad.

Partir de este objetivo general implica un análisis de cada una de las áreas de desarrollo: afectivo-social, cognoscitivo y psicomotor. Esto no significa que estén desintegradas, porque el desarrollo debe ser comprendido como un proceso en el que de manera indisociable confluyen estos aspectos. Cualquiera que sea la actividad del niño, siempre es una expresión global de su inteligencia, de sus emociones y en general de su personalidad.

Objetivos del desarrollo afectivo-social:

- Que el niño desarrolle su autonomía dentro de un marco de relaciones de respeto mutuo entre él y los adultos y entre los mismos niños, de tal modo que adquiera una estabilidad

emocional que le permita expresar con seguridad y confianza sus ideas y afectos.

- Que el niño desarrolle la cooperación a través de su incorporación gradual al trabajo colectivo y de pequeños grupos, logrando paulatinamente la comprensión de otros puntos de vista y en general del mundo que lo rodea.

Objetivos del desarrollo cognoscitivo:

- Que el niño desarrolle la autonomía en el proceso de construcción de su pensamiento, a través de la consolidación de la función simbólica, la estructuración progresiva de las operaciones lógico-matemáticas y de las operaciones infralógicas o espacio-temporales. Esto lo llevará a establecer las bases para sus aprendizajes posteriores particularmente en la lecto-escritura y las matemáticas.

Objetivos del desarrollo psicomotor:

- Que el niño desarrolle su autonomía en el control y coordinación de movimientos amplios y finos, a través de situaciones que faciliten tanto los grandes desplazamientos como la ejecución de movimientos precisos.

Todos estos objetivos implican propiciar en alto grado las acciones del niño sobre los objetos, animarlo a que se exprese por diferentes medios, así como alentar su creatividad, iniciativa y curiosidad, procurando en general que se desenvuelva en un ambiente en el que actúe con libertad.

LOS CONTENIDOS

Los contenidos que se proponen en el programa tienen como función principal dar un contexto al desarrollo de las operaciones del pensamiento del niño a través de las actividades. De esta manera, contenidos y procesos de desarro-



llo se encuentran interrelacionados, con una subordinación de los primeros a los segundos.

La curiosidad y el interés del niño como generadores de su actividad, se despiertan en la medida en que haya algo verdaderamente interesante para él. De este modo, las relaciones que pueda establecer entre los objetos, las personas, los acontecimientos, etcétera, surgen al tener frente a sí esos elementos en los cuales centrar su pensamiento.

"El niño puede estar ciertamente interesado en seriar por seriar, en clasificar por clasificar, etcétera. Sin embargo, en general, las operaciones se ejercitan más cuando se les presentan acontecimientos o fenómenos que tienen que explicar u objetivos que alcanzan por sucesiones causales." *

Es por ello que los contenidos no pueden considerarse simplemente como objetos materiales o material informativo, ya que las palabras o imágenes no pueden sustituir a la realidad misma. El desarrollo y aprendizajes que el niño va construyendo se dan, entonces, en el contexto de situaciones vitales que ocurren en su vida diaria.

Se han organizado los contenidos del programa en 10 unidades; cada una de ellas, a su vez, se desglosa en diferentes situaciones. Todos los contenidos de las unidades corresponden al núcleo organizador "El niño y su entorno". Por lo que cada unidad se estructurará alrededor de un aspecto de la realidad del niño, que aparece como título de las unidades: el vestido, el trabajo, los medios de comunicación, etcétera.

Las situaciones, a su vez, son expresiones dinámicas de estos contenidos. Cada una de ellas globaliza una serie de actividades relacionadas con el tema que se trate y orientadas según los ejes de desarrollo, lo cual facilitará la utilización de materiales que despiertan la curiosidad del niño, lo enfrentan a problemas que resolver,

a explicaciones qué dar y a desarrollar una creatividad permanente.

Los contenidos generales que se han elegido (título de las unidades) responden a la necesidad de dar un ordenamiento formal para que la educadora lo maneje, ya que el niño no puede entender abstracciones tales como "el comercio", "la vivienda", "la salud", etcétera. Sin embargo, las situaciones tocan aspectos cercanos al niño, y son una forma de dinamizar los contenidos para facilitarle una actividad con sentido.

Los criterios que fueron tomados en cuenta para elegir estos contenidos son los siguientes:

- Que sean interesantes y significativos para los niños.
- Que partan de su realidad inmediata y lo conecten con experiencias concretas.
- Que le den la posibilidad de incorporar progresivamente conocimientos socio-culturales y naturales y entrar en contacto con otras realidades a partir del conocimiento de la suya.
- Que permitan derivar "situaciones" que puedan ser dinamizadas a través de las actividades, facilitando la actuación de los niños y evitando la pasividad y la verbalización.

El núcleo organizador de los contenidos es "El niño y su entorno", considerando como tal todos aquellos aspectos del mundo socio-cultural y natural que rodean al niño y aquellos otros, de una realidad más lejana, a los que poco a poco va accediendo.

Al decir "El niño y su entorno", debe considerarse que cada tema elegido puede por sí mismo, y por la generalidad con que se expresa, ser tratado con la especificidad que presenta el contexto geográfico, socio-económico y cultural en que se encuentre cada Jardín de Niños.

* García y Piaget, 1971. Citado en Kamii C. y Devries R, La teoría de Piaget y la Educación Preescolar, p. 46.



TEMARIO GENERAL DE LAS UNIDADES

Núcleo organizador: El niño y su entorno.

UNIDADES**UNIDAD: INTEGRACIÓN DEL NIÑO A LA ESCUELA**

Situaciones:

- 1.- Organicemos nuestro salón.
- 2.- Organicemos una convivencia.
- 3.- Iniciemos la formación del rincón de dramatizaciones.

UNIDAD: EL VESTIDO

Situaciones:

- 1.- Juguemos a la tienda de ropa.
- 2.- Juguemos en el rincón de dramatizaciones.

UNIDAD: LA ALIMENTACIÓN

Situaciones:

- 1.- Hagamos cultivos.
- 2.- Juguemos a preparar y vender comida.
- 3.- Hagamos recetarios.

UNIDAD: LA VIVIENDA

Situaciones:

- 1.- Juguemos a la casita.
- 2.- Construyamos casas.
- 3.- Cuidemos animales y plantas.

UNIDAD: LA SALUD

Situaciones:

- 1.- Juguemos al doctor.
- 2.- Hagamos deporte y ejercicio.
- 3.- Juguemos en el rincón de ciencias.

UNIDAD: EL TRABAJO

Situaciones:

- 1.- Juguemos a trabajar como papá o mamá.
- 2.- Juguemos al agente de tránsito (u otro servidor público).
- 3.- Juguemos al artesano.
- 4.- Organicemos una visita a la escuela primaria.

UNIDAD: EL COMERCIO

Situaciones:

- 1.- Juguemos al mercado.
- 2.- Juguemos a la panadería (o cualquier otro comercio que exista en la comunidad).

UNIDAD: LOS MEDIOS DE TRANSPORTE

Situaciones:

- 1.- Vámonos de viaje.
- 2.- Descubramos lo que hace mover algunas cosas.

UNIDAD: LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Situaciones:

- 1.- Juguemos a la imprenta.
- 2.- Juguemos al correo.
- 3.- Hagamos un programa de radio.

UNIDAD: FESTIVIDADES NACIONALES Y TRADICIONALES

Situaciones:

- 1.- Organicemos una fiesta de cumpleaños.
- 2.- Organicemos las fiestas navideñas (o cualquier otra celebración tradicional o cívica).

LAS ACTIVIDADES

Las actividades constituyen el punto central del programa. Por medio de ellas se operativizan



todos los elementos que intervienen y se establecen las relaciones entre ellos. Así vemos que los contenidos dejan de ser temas en abstracto para convertirse en un contexto dinámico sobre el que se organizan las actividades en base a los procesos de desarrollo. Los objetivos, por su parte, se ven favorecidos por la variedad e intencionalidad educativa con que se proponen las actividades.

Otras relaciones importantes, que orientan cualitativamente la dinámica del proceso educativo, se establecen entre los mismos niños y entre ellos y la educadora durante el desarrollo de las actividades. Como se ha visto anteriormente, estas interacciones son factores educati-

vos de gran significado, ya que el carácter de las mismas viene a ser determinante para los resultados del proceso.

Vistas desde la perspectiva de cómo se estructura el conocimiento, las diferentes actividades son medios para poner en relación a los niños con los objetos de conocimiento, que pueden ser de naturaleza diversa, y favorecer la construcción progresiva de nuevas estructuras y nuevas formas de participación en la vida social.

Partiendo de las características psicológicas de los niños en esta edad, es posible definir estrategias pedagógicas más congruentes para alcanzar los objetivos planteados.



**LECTURA:
NUESTRO MODELO DE CURRÍCULO
Y LOS CONTENIDOS DEL PROGRAMA***

Nuestro modelo de currículo



* Jorge Pérez Alarcón. "Nuestro modelo de currículo" y "Los contenidos del programa", en: *Nezahualpilli educación preescolar comunitaria*. México, Centro de Estudios Educativos, 1986.

1. LAS METAS DEL PROYECTO



- solución de problemas
- creatividad
- independencia
- responsabilidad
- autoestima
- criticidad
- solidaridad

1.1. Las metas para los niños

AUTONOMÍA

La autonomía es una meta social, afectiva e intelectual. Como tal, no hace referencia a una serie de virtudes o a una lista de conocimientos que deberán poseerse, sino a la capacidad del niño de desarrollarse para dominar sus relaciones con el mundo que lo rodea. En otras palabras, para gobernarse a sí mismo.

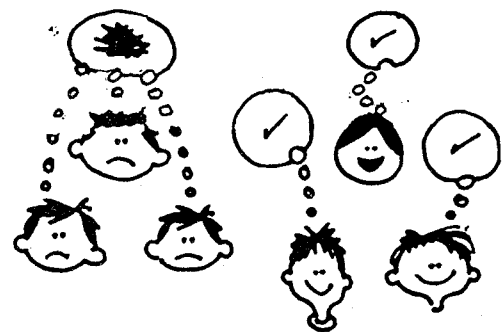
Lo contrario de la autonomía es la heteronomía, o sea, la tendencia a depender de los demás. Esta abarca aspectos tanto internos como externos. A nivel interno es la disposición del niño o adulto a ser mandado, y pensar como los demás, sin un razonamiento sobre esta situación. A nivel externo se refiere a las condiciones del medio que obligan a la gente a someterse a los juicios y razonamientos, a veces impuestos por la moda o medios masivos de comunicación, otras más por las necesidades económicas del momento.

¿Qué quiere decir esto? Que las metas son las directrices generales de un proceso que siguen los niños, los educadores, las familias y la comunidad que participa en el proyecto. Este siempre va dirigido a impulsar la capacidad del niño, de los padres de familia, de los grupos populares para dirigirse a sí mismos, controlar las decisiones que los afectan cotidianamente, apropiarse de su educación, lo cual nunca se alcanza en su totalidad. Es un proceso que se va dando poco a poco, que no siempre se observa, que no puede medirse, y que en última instancia, es una respuesta permanente de los sujetos ante las condiciones que les son impuestas por una sociedad en la que no les es permitido decidir.

El modelo propone una gran meta para los niños, para los padres de familia y para los educadores: la autonomía.

Esta meta es semejante para los tres, pero se aplica de distinta forma en cada uno de ellos. Además, va más allá del trabajo.

Para conseguir esta gran meta, es importante al mismo tiempo ir alcanzando metas más específicas:



Niños heterónomos

Niños autónomos



Todo niño pasa por etapas de su vida en las que necesita depender de los demás, y ésta sucede tanto a nivel físico como cognoscitivo y emocional. En esos periodos los padres son su modelo y junto a ellos se siente seguro. Durante su desarrollo se irá separando poco a poco de esta protección y construyendo su propio mundo. En este proceso se ve sujeto a influencias del exterior, cambios en la imagen que tiene de sus padres, etc. La educación, como un espacio de socialización, puede influir en este camino para apoyar al niño a ser un sujeto autónomo —lo que implica necesariamente un sujeto capaz de solucionar problemas— crítico, creativo, responsable e independiente, con un adecuado nivel de autoestima y solidario con los demás.

Estas metas, al igual que la autonomía, tampoco son objetivos terminales, sino directrices del proceso educativo.

EL DESARROLLO ES UN PROCESO HACIA LA AUTONOMÍA

A partir de una dependencia total, el niño evoluciona y construye su propia forma de entender el mundo y de relacionarse con los demás.

La autonomía no es nunca una situación exenta de conflicto. En todos los niveles y edades implica un cierto nivel de contradicción con el medio ambiente. Para el niño autónomo existirán una serie de situaciones a las que tendrá que someterse en un momento de su vida: una escuela autoritaria, razonamientos impuestos, relaciones muy verticales con sus padres, etc. Para el adulto, la necesidad de enfrentarse a un mundo que lo obliga a ser pasivo y muchas veces sumiso ante las arbitrariedades del medio, sin aceptar que una situación así es su destino. Pero la autonomía no implica falta de lógica, sino la capacidad de adaptarse críticamente al medio.

Existen muchos caminos para que el niño llegue a ser autónomo. Vamos a precisar los

más importantes y a comentar el papel que el coordinador de un grupo debe jugar.

SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Uno de los primeros pasos para que los niños sean autónomos es el de facilitar o provocar situaciones en las que ellos tengan que resolver problemas por cuenta propia. Estos pueden ser tan sencillos como saltar un obstáculo, o más complejos como pegar un objeto que se rompió.

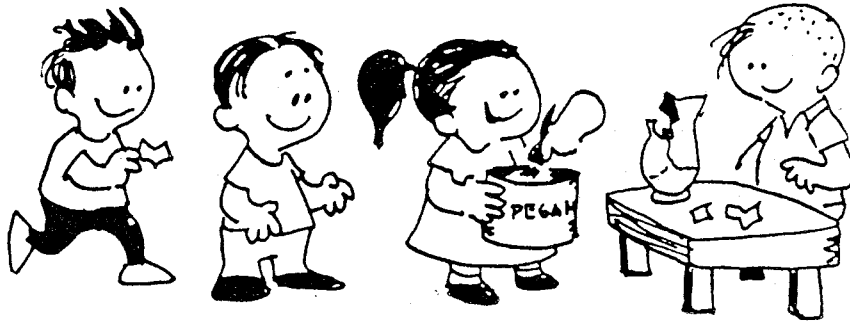
Dejar que los niños resuelvan sus problemas con los demás o con el ambiente físico y planear o crear situaciones que provoquen el razonamiento y la búsqueda de soluciones propias para cuestiones conflictivas o difíciles, es proporcionar verdaderas experiencias educativas.

Hay que observar que la manera de solucionar los problemas estará relacionada directamente con el nivel de desarrollo de los niños y con la cultura de una familia, por lo que los coordinadores de un grupo deberán estar alertas para no imponer o favorecer un patrón de respuestas, sino por el contrario, buscar, entender y “negociar” con los niños la mejor forma de hacerlo.

LA EDUCACIÓN Y LAS NECESIDADES LOCALES

Cualquier educador que haya trabajado en una zona marginada necesita tomar en cuenta las necesidades del lugar, y las formas en que los niños y sus familias viven cotidianamente. Aunque esto es obvio, ¿acaso no han visto escuelas rurales en las que los niños están hacinados en un pequeño salón, rodeado de hectáreas de campo? O, ¿cuántas escuelas conocen en zonas urbanas marginadas que aprovechan la calle (que es el hábitat del niño) como un lugar de trabajo?





CREATIVIDAD

La creatividad quiere decir buscar en forma nueva y original soluciones a problemas y situaciones que se presenten, o para expresar en un estilo personal y novedoso las impresiones sobre el medio ambiente.

Esto no es fácil de conseguir con los niños si nosotros, los adultos, también somos repetidores o imitadores.

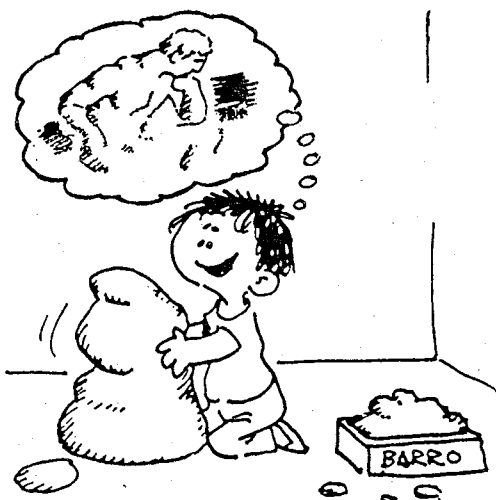
Generalmente los niños de 4 y 5 años son creativos, a no ser que se les limite e impongan formas de cómo actuar sobre los objetos y situaciones que se presentan. Sin embargo, nuestras actitudes y el ambiente que creamos, la utilización que damos a los instrumentos de juego y trabajo, pueden impulsar en los niños la capacidad de crear, reinventar y expresar en forma

novedosa sus representaciones de la realidad con la cual convivimos.

INDEPENDENCIA

La independencia es la capacidad de tomar iniciativas y llevarlas a la práctica. Esta meta depende muy directamente del manejo que el coordinador de un grupo haga: arreglo del salón de trabajo, horarios, actividades, etc.

Es muy probable que en la medida que se van formando más independientes, los niños puedan entrar en conflicto con algunas reglas de convivencia junto a sus familiares. Por eso es importante que las metas sean trabajadas e interpretadas junto con los padres de familia, y evitar así malentendidos y contrariedades muy marcadas.

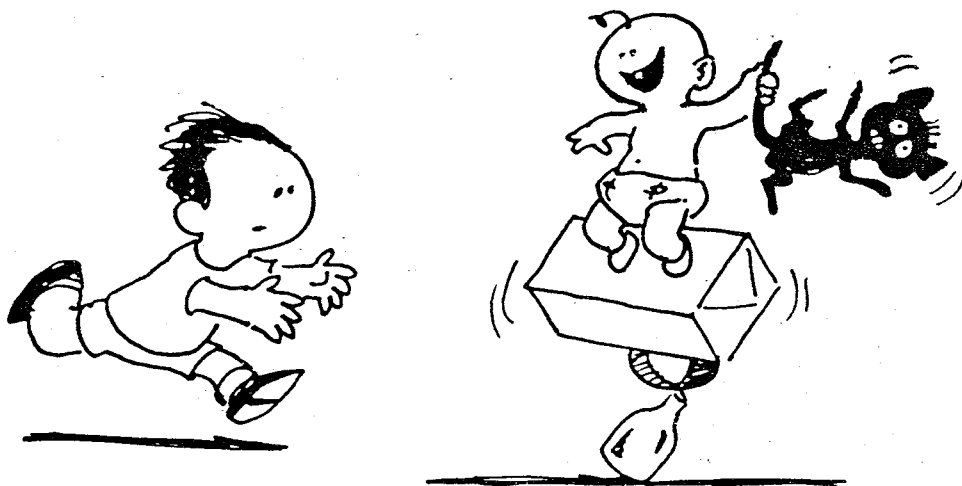


RESPONSABILIDAD

Esto quiere decir que el niño responda por las cosas que tiene que hacer y que se comprometa a hacerlas, pero no por miedo al castigo.

Esta meta se desprende directamente de las anteriores, pues supone que el niño tenga derechos, pero también algunos deberes. Es obvio que llevar a los niños al compromiso y a la responsabilidad no es tan fácil ni rápido. Representa un trabajo continuo por parte de los educadores, quienes buscarán ir construyendo con sus hijos o alumnos una relación de compren-

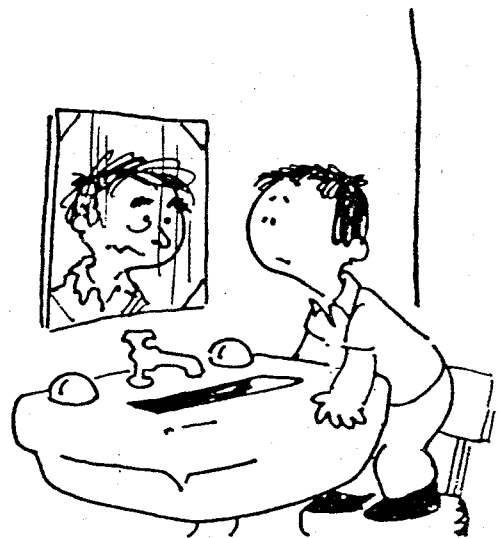




sión acerca de la obligación que todos tenemos para con demás y con el entorno en que vivimos.

AUTOESTIMA

Si los niños tienen oportunidad de ser respetados, valorados, amados y apoyados, crecerán constatando que son capaces de realizar muchas cosas y de relacionarse bien con los demás. En un ambiente educativo donde las metas que presentamos anteriormente estén reflejadas en las actividades diarias, y se reconozcan los valores culturales de la comunidad y los núcleos de desarrollo de los niños, éstos encontrarán medios razonables para sentirse contentos con sus trabajos y actitudes, así como con sus compañeros, maestros y familias.



Es fácil imaginar las consecuencias que se desprenden del hecho de que los niños se sientan importantes, capaces y amados.

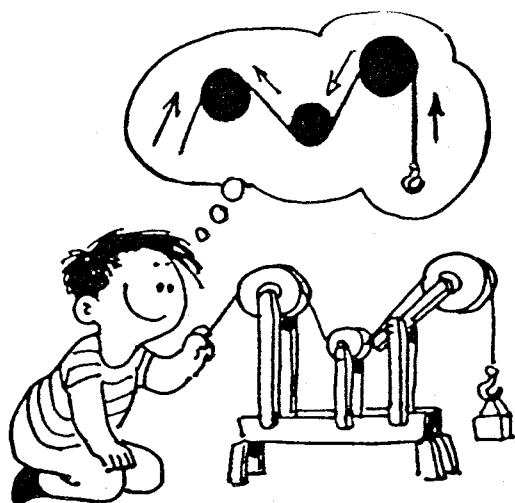


Estas experiencias positivas fortalecen su personalidad y les dan aliento para enfrentar situaciones menos favorables, en las cuales pueden sentirse solos o no apreciados por lo que son o hacen.

CRITICIDAD

Se refiere a la capacidad del niño tanto de mantener su punto de vista ante la autoridad (seguridad), como de cambiarlo ante la evidencia (autocrítica).

Esta capacidad sólo podrá ser desarrollada si se respeta el punto de vista del niño, se fomenta la discusión cuando hay desacuerdos, se invita al niño a asumir sus propias decisiones y el adulto se presenta como un interlocutor con capacidad de diálogo.



SOLIDARIDAD

Se refiere a la capacidad del ser humano de apoyarse ante los problemas que experimentan los individuos y grupos humanos.

Sin embargo, muchos métodos educativos impulsan la competencia como forma de trabajo. Más aún, la educación informal, como por ejemplo los medios de comunicación, transmite constantemente un modelo de éxito individualizado.

El reto del proyecto es fomentar la solidaridad como una de las vías para que los sectores marginados enfrenten colectivamente sus necesidades.

1.2 LAS METAS PARA LOS PADRES DE FAMILIA

Así como anteriormente, en el caso de los niños, se habló de autonomía como la meta más importante para el trabajo educativo, es posible hablar de una autonomía para el trabajo de los padres. Obviamente no hay que entenderla de la misma manera que en el niño: hay diferencias en tanto desarrollo, experiencias de vida, formas de participación en la escuela, etc.

¿Cuál es el equivalente de la autonomía en los padres? Básicamente la autogestión, que en este proyecto consiste en la capacidad de dirigir su propio proceso educativo y el de sus hijos, y a la vez, de apropiarse de él.

Al igual que la autonomía en los niños, la autogestión es una meta que no se logra a través de un programa de actividades que se cumple paso a paso. No es posible programar cómo un grupo va a llegar a ser autogestivo. Lo que sí es posible es desarrollar una metodología para que los padres participen en el trabajo educativo en sus distintos niveles, y para que a través de esta actividad lo vayan haciendo suyo.

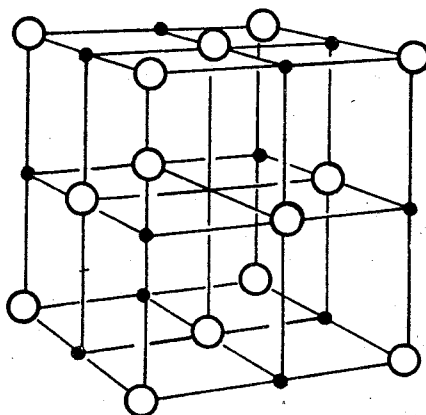
La participación por sí misma no producirá autogestión. Todos los que actualmente trabajamos de una u otra forma en el ámbito educativo o de promoción comunitaria sabemos que la palabra "participación" es la más nombrada. Más bien está de moda. La participación se puede entender de muy distintas maneras. Las más burdas la hacen un sinónimo de hablar, de opinar, de un activismo de muchos en el trabajo. Este tipo de participación es semejante al uso de mano de obra para lograr fines del maestro o del promotor. En el otro extremo, la participación puede entenderse como capacidad de decisión, como una capacidad de diálogo, de discusión para generar una acción consciente.

El lector ya habrá observado que este tipo de participación reclama algo más. Que parti-





1.2 Las metas para los padres de familia



icipar por participar "para el diálogo" es un discurso que sólo puede ser exitoso si existe algo concreto en qué aplicarse, y es distinto dependiendo del proyecto: puede ser el trabajo en la producción, en la salud, en la construcción de viviendas, etc. En nuestro caso es la escuela, la educación de los propios hijos.

Un ejemplo puede ayudar a clarificar lo que queremos decir. Si un promotor llega a una comunidad para trabajar en la construcción de viviendas, sólo podrá hacer efectiva su acción si la tecnología que él maneja es suficientemente flexible para permitir adaptaciones o modificaciones a partir de los comentarios y experiencias de la gente de la comunidad. Si su tecno-

logía le permite cambiar el tipo de materiales, la distribución de los espacios, su idea de lo que es una casa, de sus funciones, etc., podrá ser útil la participación de la gente. Finalmente, si el trabajo se maneja adecuadamente, la gente será capaz de incorporar aquellos aspectos valiosos de los conocimientos del técnico y buscar formas alternativas de vivienda. Habrá existido un intercambio.

Si por lo contrario, el técnico no puede entender la función de una casa más que de su propia manera, y no puede visualizar una forma distinta de uso de materiales de la que él conoció en sus estudios, entonces, por más participación que tenga la gente, el trabajo termi-



nará bloqueándose y la comunidad no se apropiará de nuevas tecnologías.

En nuestro caso la tecnología es la metodología del trabajo educativo. Si ésta es suficientemente flexible como para poder ser dialogada con los padres, como para que ellos la utilicen y puedan transmitir sus conocimientos y experiencias sobre el niño, su comunidad, sus trabajos, etc., entonces estaremos posibilitando la participación real en la escuela. De otra forma, participar sería inútil, ya que si los padres sólo pueden hacerlo en juntas o en aspectos administrativos, y no en aspectos académicos, la participación será sólo una apariencia. Esto es lo que hace la escuela tradicional, y por eso, a pesar de la dinámica que pueda generarse en las juntas, los padres nunca podrán apropiarse de ella. Por eso la ven tan distante.

El proyecto busca al autogestión a través de la participación en la escuela en todos sus aspectos: administrativos, académicos, etc. Trata de insertarse en la dinámica de convivencia de los padres, rompiendo la rigidez de muchas reglas institucionales que sólo contribuyen a mantener la distancia entre los participantes.

Un ejemplo puede ayudar. Cuando el equipo del proyecto comenzó a trabajar en la colonia, dábamos una importancia muy marcada al registro de todo lo que se dijera en las juntas, y poca importancia a la convivencia informal con los padres a la entrada o a la salida de la escuela. Sin embargo, poco a poco nos fuimos dando cuenta que lo más valioso de la convivencia eran los momentos informales. Que a veces más

valía un retraso en la entrada al grupo para aprovechar el intercambio con un padre de familia, y que finalmente, la convivencia más franca, la que aportaba más ideas, que permitía un mayor conocimiento del niño, era la que se daba un poco al estilo de pláticas espontáneas afuera de cada salón o al caminar por la calles. Eso que en los salones de la escuela tradicional puede parecer una falta de disciplina, resultó en una mayor comunicación que, a la larga, nunca fue como para alterar tanto el orden de modo que no fuera posible desempeñar adecuadamente las labores.

En síntesis: se busca la participación de los padres y para ello se trabaja con una metodología que a nivel escolar permita la entrada de éstos al trabajo. Sólo si este método es suficientemente flexible, podrá permitir que la participación no sea un activismo sino un camino para que los padres de familia, en el aspecto educativo, sean cada vez más capaces de gobernarse a sí mismos. Esto necesariamente les dará una mayor capacidad para solucionar problemas, para crear, para ser más críticos ante las situaciones que se les imponen día a día, para tener un mejor autoconcepto de sí mismos a través de la revaloración de su papel en el trabajo educativo, para tener una mayor independencia en las decisiones que sobre la educación puedan tomar, para ser más responsables ante la educación (siempre teniendo en cuenta que sólo ellos pueden definir el significado de "ser responsables") y más solidarios ante problemas comunes.

Un cuento verdadero: LA IMPORTANCIA DE NO SABERLO TODO

Un promotor de salud que tenía título universitario estaba trabajando de voluntario en la Sierra Madre Occidental de México. Un día llegó a una pequeña comunidad en una mula. Un padre de familia se le acercó y le preguntó si podía curar a su hijo. El promotor siguió al padre a su jacal.

El muchacho, que se llamaba Pepe, estaba sentado en el suelo. Tenía las piernas incapacitadas por la polio (*parálisis infantil*). La enfermedad le había dado cuando era niño. Ahora tenía 13 años. Pepe sonrió y saludó con la mano amistosamente.

El promotor examinó al muchacho. —¿Nunca has tratado de andar con muletas? —le preguntó. Pepe sacudió la cabeza.



- Es que vivimos muy lejos de la ciudad —explicó su padre disculpándose.
 —Entonces, ¿por qué no hacemos unas muletas aquí? —preguntó el promotor.

A la mañana siguiente el promotor se levantó de madrugada. Pidió prestado un *machete* y salió al monte. Buscó hasta que halló dos ramas con horquillas.

Se llevó las ramas a la casa del muchacho incapacitado y empezó a hacer las muletas, así.

El padre llegó y el promotor le enseñó las muletas que estaba haciendo. El padre las examinó por un momento y dijo: —¡No van a servir!

El promotor frunció las cejas. —¡Ya veremos! —respondió.

Cuando acabó de hacer las dos muletas, se las enseñaron a Pepe, que tenía muchas ganas de probarlas. Su padre lo paró y el promotor colocó las muletas debajo de los brazos del muchacho.

Pero en cuanto Pepe trató de poner su peso sobre ellas, se doblaron y se quebraron.

—Traté de decirte que no iban a servir —dijo el padre. Ese tipo de árbol no sirve. ¡La madera es muy débil! Pero ahora veo lo que quieres. Voy a cortar unas ramas de *jútamo* ¡La madera es fuerte como el fierro, pero bien liviana! Es importante que las muletas no sean muy pesadas.

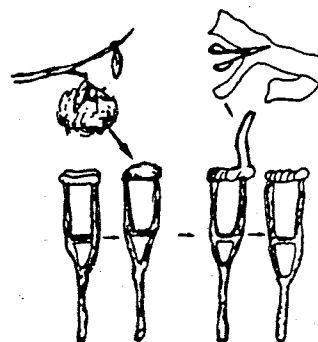
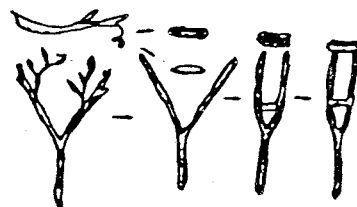
Se llevó el *machete* y salió corriendo al monte. En 15 minutos volvió con dos palos de *jútamo* con horquillas. De inmediato se puso a hacer las muletas, trabajando rápidamente con sus fuertes manos. El promotor y Pepe le ayudaron.

Cuando terminó las nuevas muletas, el padre de Pepe las probó poniendo todo su peso sobre ellas. Lo sostuvieron fácilmente, aunque eran livianas. Luego las probó el muchacho. Al principio le fue difícil mantener el equilibrio, pero pronto pudo sostenerse parado. Para esa tarde ya andaba con las muletas. Pero le rozaban en la axilas.

—Tengo una idea —dijo el padre de Pepe. Atravesó el patio y fue a un *pochote* (árbol silvestre de kapok) y pizcó varias de las frutas secas que ya se reventaban. Juntó el algodón de las vainas, y puso un cojín suave sobre la cruceta de cada muleta. Luego envolvió el cojín en su lugar con tiras de tela. Pepe probó las muletas otra vez y quedó encantado.

—Caray, papá, ¡de veras las arreglaste bien! —exclamó el chico, sonriendo a su padre con orgullo. —¡Mira qué bien puedo andar ahora!—

Saltaba por el polvoso patio con sus muletas nuevas.



—¡Estoy orgulloso de ti, hijo! —dijo su padre, sonriendo también.

Mientras el promotor ensillaba su mula para irse, toda la familia salió a despedirse. No sé como darle las gracias —dijo el padre. —Es tan maravilloso ver a mi hijo andar parado. No sé por qué nunca se me ocurrió hacerle muletas antes...

—Soy yo quien le debe dar las gracias —dijo el promotor. —Usted me ha enseñado mucho.

Mientras iba por la vereda, el promotor se sonreía. —Qué tonto soy —pensó— en no haberle pedido consejo al padre en primer lugar. El conoce mejor los árboles que yo. Y es mejor artesano.

—Pero qué suerte que se hayan quebrado las muletas que hice. La idea de hacer las muletas fue mía, y el padre se sintió mal en no haber pensado él mismo en eso. Cuando mis muletas se quebraron, él hizo unas mucho mejores.

¡Y así quedamos iguales!

Así que el promotor aprendió muchas cosas del padre del niño tullido, cosas que nunca había aprendido en la Universidad. Aprendió qué clase de madera es mejor para hacer muletas. Pero también aprendió lo importante que es usar las habilidades y conocimientos de la gente local. Importante porque se puede hacer un mejor trabajo y porque ayuda a mantener la dignidad de la gente. La gente vive la igualdad cuando aprende uno del otro.

Fue una lección que el promotor siempre recordará. Lo sé bien. Yo era ese promotor.

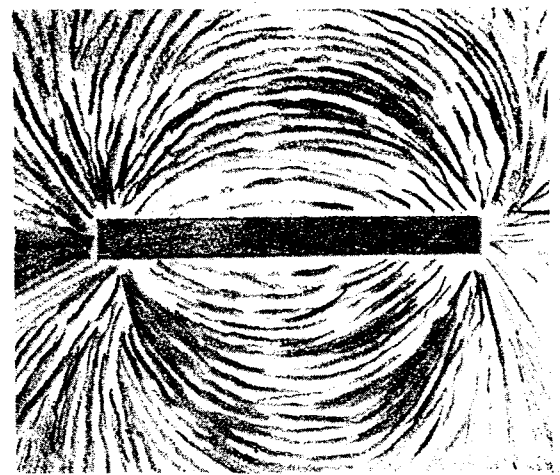
David Werner*

* Tomada de Werner D. y B. Bower, *Aprendiendo a Promover la Salud*, México, Fundación Hesperian y Centro de Estudios Educativos, 1984, pp. 10-11.

1.3 LA METAS PARA LOS EDUCADORES

Al igual que para los niños y padres de familia, la autonomía es la meta más importante para los educadores que trabajan en el programa. Esto quiere decir que se busca un educador capaz de utilizar el método de trabajo de acuerdo con las características del medio en el que trabaja, y para los fines que ya hemos mencionado.

Para que el educador sea capaz de utilizar el método de trabajo del proyecto, es necesario que se enfrente a los mismos retos que los niños y padres de familia: solucionar problemas de acuerdo con su propio criterio y con el del grupo con que se trabaja, ser creativo, independiente, desarrollar un sentido crítico, ser responsable y solidario con el grupo y comunidad con los



Las coordinadoras de grupo del Proyecto Nezahualpilli discuten el plan anual de trabajo.



que trabaja. En otras palabras, desarrollar la capacidad de dirigirse a sí mismo.

Para que esto se dé, no se requiere un tipo especial de personas, con un alto nivel de escolaridad o con características excepcionales. En este sentido, cada persona es única. Más bien se requiere una metodología que oriente a los educadores y les permita aprovechar su experiencia, moviéndose en un ambiente de libertad y creatividad.

Ya hemos comentado que en este proyecto un educador puede ser tanto un maestro titulado como un papá o una mamá de la comunidad. El desarrollo de la autonomía implica que, independientemente de las características de las personas que trabajen en el proyecto, éstas pueden desarrollar exitosamente su trabajo mediante acciones en grupo, lo que quiere decir que las metas del proyecto **no pueden ser alcanzadas** si sólo se piensa en un trabajo niños-educadores, y se descuida el trabajo entre los mismos educadores.

La autonomía como meta para los educadores también puede denominarse autogestión. Esto hace referencia a la capacidad de los grupos de apropiarse del proyecto y dirigirlo de acuerdo con sus propios intereses. En otras palabras, de hacerlo suyo, tanto en el aspecto pedagógico como en los aspectos de carácter financiero y administrativo. Esto no se da espontáneamente. Implica un proceso del grupo que seguramente estará lleno de contratiempos, tanto por la dificultad que puede tener el mismo trabajo como por lo complicadas que son las relaciones humanas. Pero sólo a través de este proceso será posible que se dé una auténtica reflexión sobre el trabajo educativo, lo que indudablemente es el único camino para la apropiación del proyecto.

Las metas del proyecto no se dan por separado para cada uno de los grupos con los que se trabaja. Se dan en forma conjunta, lo que hace que a través del mismo trabajo con los niños sea posible desarrollar las metas para educadores y padres de familia. Por esto nos parece importante hacer aquí un comentario sobre las actitudes que necesita tener el educador para facilitar el logro de las metas educativas.

LAS ACTITUDES DEL EDUCADOR Y LAS METAS EDUCATIVAS

Sin duda alguna la más importante es que el educador facilite intercambios entre niños, padres, y entre éstos y el mundo, de modo que puedan obtener un ambiente físico y humano que les permita actuar de manera segura y solidaria. Esto no quiere decir que no deba intervenir en el trabajo, sino que deberá participar en él de un modo horizontal aportando lo que sabe, pero principalmente, impulsando a padres y niños a que trabajen con lo que saben.

Un gran reto para los educadores es aprender a **no calificar** los comportamientos o las opiniones de los niños y padres con los que trabaja. Deberá entender que muchas respuestas que él califica como errores son distintas formas del niño de entender el mundo o de los padres de familia para adaptarse a una realidad. Por eso el agente educativo debe ser el encargado de preparar ambientes para que los niños y padres trabajen con base en su experiencia y para los fines que ellos mismos hayan definido.

Para precisar un poco más el quehacer del agente educativo, enunciaremos algunas funciones que él deberá cumplir, y que de alguna manera constituyen su perfil de trabajo:

- Dejar que niños y padres resuelvan sus propios problemas, impulsándolos a la búsqueda de nuevas soluciones.
- Generar situaciones que lleven a niños y padres a razonar, discutir, experimentar y resolver cuestiones relacionadas con el conocimiento y con la toma de decisiones.
- No imponer respuestas, sino dialogar con niños y padres las mejores respuestas a un determinado problema.
- Dar oportunidad a niños y padres de probar sus iniciativas.
- Dar a cada grupo la posibilidad de asumir los compromisos y responsabilidades derivadas de sus interacciones.
- Apoyar las actitudes responsables de niños y padres de familia, tanto en sus relaciones



con otras personas como hacia los materiales de trabajo.

- Reconocer los valores culturales de los padres de familia con los que trabaja.
- Reconocer que el niño tiene un pensamiento diferente al del adulto, lo que lo lleva a tener explicaciones del mundo distintas.
- Reconocer que niños y padres tienen diferentes personalidades y que no todas serán compatibles con su forma de ser. Habrá, por naturaleza, niños y padres con los que prefiera trabajar. El reto será generar un ambiente de respeto y confianza para todos los miembros del grupo, lo que no quiere decir crear un ambiente artificial de niños "consentidos" o padres con trato especial.
- Recuperar las actitudes críticas de los niños y trabajar con ellas aprovechando las aportaciones de los padres de familia.
- Contribuir a la creación de un ambiente solidario en el que se entienda a las personas como personas en grupo y no como seres individuales.



Principalmente con una metodología de trabajo que permita al educador desarrollar sus capacidades. La mayoría de los métodos educativos se han elaborado pensando en normas a las que el educador debe ajustarse para luego imponerlas a otros. El maestro impone al alumno normas que luego éste (cuando sea maestro) impondrá al niño. De este modo la única meta es ajustarse a las normas escolares.

En el Proyecto Nezahualpilli las normas son generadas por el mismo grupo. Esto no quiere

decir que no hay un método de trabajo, sino que éste está pensando de tal forma que lo más importante sean las aportaciones de la gente que trabaja en el proyecto.

Los que hemos trabajado en este proyecto sabemos que las actitudes antes mencionadas no dependen de la escolaridad del maestro o coordinador(a) de un grupo de niños. Hemos comprobado que dependen de la posibilidad que se dé a las personas de trabajar en grupo, y resolver sus propios problemas. En el proyecto han participado padres de familia con un mínimo de escolaridad, maestros, profesionistas, etc. Haber planteado el intercambio entre grupos como pilar de trabajo ha sido la llave del mismo, y ha permitido la superación en todos sentidos de cada uno de ellos. Si hubiéramos pensado que los profesionistas diseñarían una metodología para educar padres de familia y niños, seguramente el proyecto no hubiera sido sino un programa más sin arraigo en la comunidad.

LA MEJOR FORMA DE IR EN CONTRA DEL PERFIL DEL PROYECTO

1.4 Algunas actividades en las que se expresan las metas del proyecto

- Los niños se dedican a su actividad diaria
- Los niños discuten y acuerdan sobre los problemas del grupo
- Los niños trabajan utilizando sus propios símbolos
- Los coordinadores de grupo deciden, junto con los padres de familia, la forma de administración de la escuela
- Los coordinadores de grupo resuelven en equipo los problemas cotidianos de la escuela
- Los padres de familia deciden las cuotas que se manejarían en la escuela
- Los padres de familia administrarán otras fuentes de ingresos para el proyecto
- Los coordinadores de grupo, junto con los niños y padres, deciden los contenidos escolares





- Los coordinadores de grupo, junto con niños y padres, deciden la forma de representación que será usada en los días festivos
- Los coordinadores de grupo, junto con niños, padres y asesores, evalúan y planean su trabajo.

2. LAS CARACTERÍSTICAS DEL MODELO

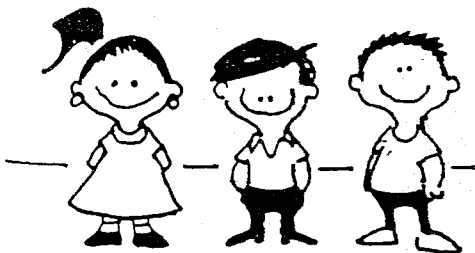
¿Quién participa?



padres de familia



educadores titulados



niños de 4 a 6 años



profesionistas de la educación

... y todo aquel que quiera entrarle!



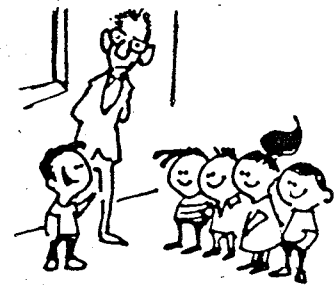
¿Quién coordina el trabajo de los niños?



padres de familia capacitados por el proyecto



educadores titulados capacitado por el proyecto

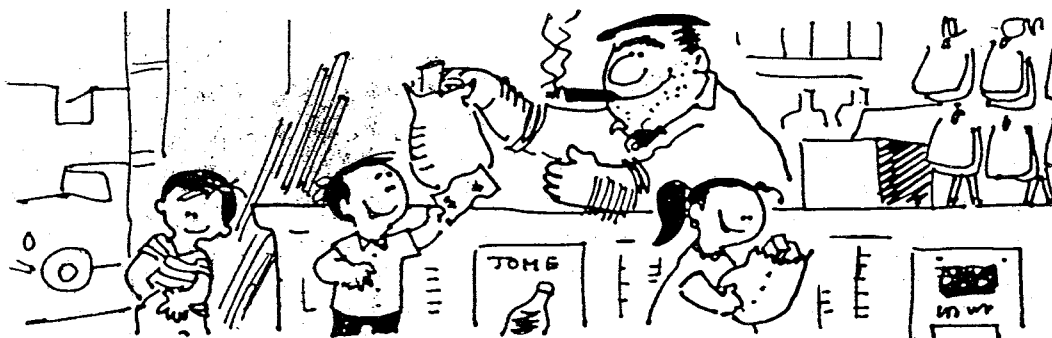


y en algunas actividades los propios niños

¿Qué se aprende?



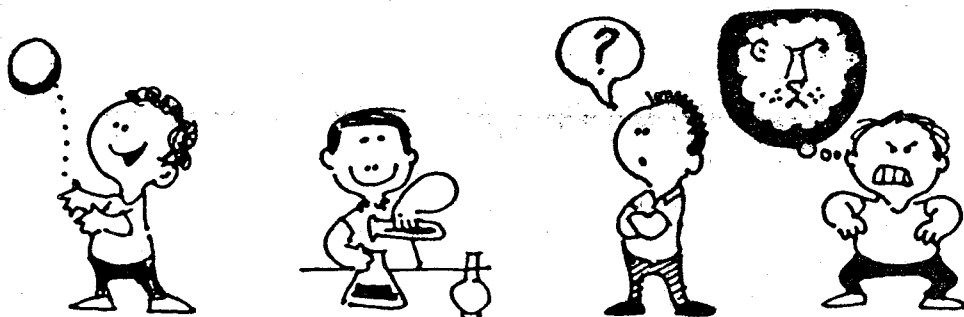
En sentido amplio, el niño, los padres y los maestros se desarrollan hacia la autonomía, a través de la solución de problemas, la criticidad, la responsabilidad, la creatividad, la autoestima, la independencia y la solidaridad.



En sentido estricto el niño desarrolla habilidades cognoscitivas y psicomotrices y conoce a su comunidad. El maestro conoce al niño en su contexto, más allá del salón de clases. Los padres de familia encuentran un espacio para reflexionar y discutir sobre sus necesidades y problemas, y métodos para trabajar con sus hijos, ya sea en su casa o dentro de la misma escuela.



¿Cómo aprenden los niños?



Interactuando con otros niños y con la realidad, o sea, jugando, experimentando, preguntando, investigando, representando, etc.

¿Cómo aprenden maestros y padres?



Interactuando con otros padres y maestros, y con personas de fuera de la comunidad, o sea, dialogando, trabajando, preguntando, reflexinando, investigando, etc.

¿Cómo se organiza el trabajo?

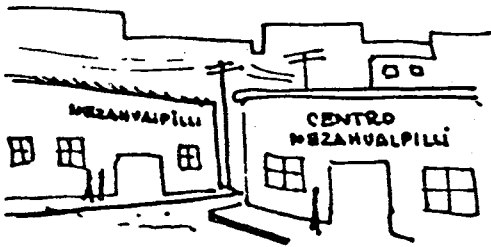


Grupos que trabajan directamente con los niños y con los padres

Grupos que trabajan en la administración de la escuela

Grupos que trabajan en actividades productivas para sostener económicamente a la escuela. También reciben un ingreso por esta actividad

¿En dónde se trabaja?

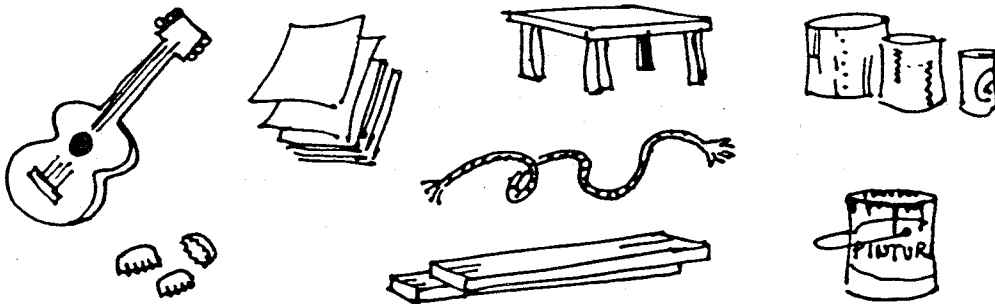


En la escuela, que son locales cedidos por la comunidad. Pueden ser casas, cuartos, etc. No hace falta que todos los salones estén en el mismo edificio.



Fuera de la escuela, en las calles, las plazas, los mercados, las casas de los niños, los lugares de trabajo de los papás, etc.

¿Con qué se trabaja?



Con todo lo disponible. Con un poco de imaginación casi cualquier objeto puede convertirse en un buen material didáctico.

¿Cómo se planea y evalúa el trabajo?



En forma colectiva. Participan coordinadores de grupos, padres de familia, profesores involucrados en el proceso, y también los niños.



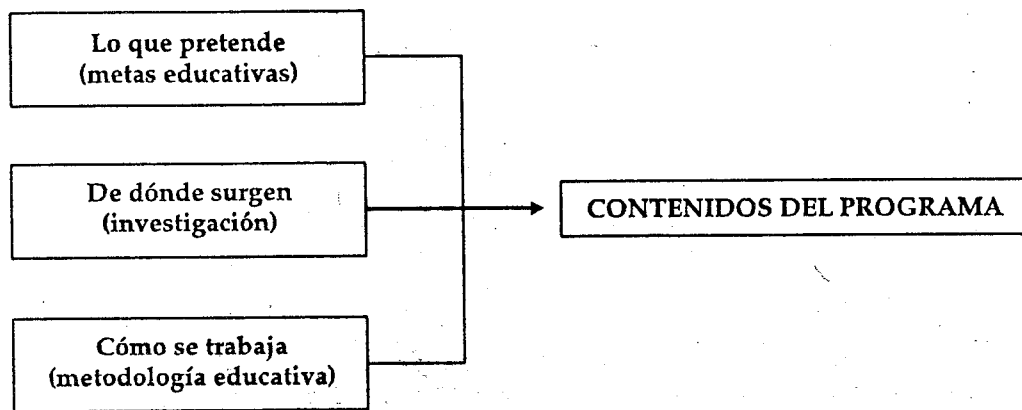
Los contenidos del programa



1. EL TEMA GENERADOR COMO FUENTE DE CONTENIDOS DEL PROGRAMA

La selección de contenidos para un programa educativo responde a tres criterios: las metas

Los determinantes de los contenidos del currículo



Como ya hemos comentado, el Proyecto Nezahualpilli define sus **metas educativas** en relación con la comunidad en la que se trabaja, de modo que la educación escolar no tiene sentido únicamente por el aprendizaje, sino por la posibilidad que tiene de influir en la transformación de las condiciones de vida en las que el niño se desarrolla. Es en este sentido que el Proyecto tiene una orientación social.

La **investigación** para detectar los contenidos del currículo se ha centrado en un método semejante al utilizado en el trabajo con los niños y adultos: construir el proyecto educativo a partir tanto de la propia experiencia de los participantes como de la práctica y reflexión sobre el trabajo cotidiano. Esto implica que, más que presentar un enlistado de temas únicos, expondremos una metodología para descubrirlos, de acuerdo con los intereses de cada grupo.

La forma de escoger los contenidos influye en la **metodología** didáctica utilizada, ya que si las metas educativas más importantes se relacionan con la transformación de las propias

del currículo, la metodología de trabajo con la que éste se desarrolla y la investigación realizada para elaborarlo y fundamentarlo como propuesta educativa.

condiciones de vida, sus formas de trabajo necesariamente deberán partir del análisis de las experiencias de los niños y de los adultos involucrados en el proceso educativo. Esto sólo puede ocurrir en una metodología que le dé importancia fundamental al descubrimiento, a la discusión y la reflexión, dentro de un trabajo grupal que se convierta en fuente de conocimiento, nunca acabados ni universalmente válidos.

Estos tres puntos son los que nos han llevado a seleccionar los contenidos con base en **temas generadores**. Pero antes de pasar a describir en qué consisten, haremos una comparación entre los distintos tipos de contenidos que pueden manejarse en diferentes proyectos de educación preescolar.

2. LOS CONTENIDOS DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

En términos generales, los contenidos de los programas de educación preescolar pueden ser de cuatro tipos:



- Contenidos que se planean con base en temáticas que se considera deben ser aprendidas por todos los niños de una misma edad y/o de una misma cultura. Lo importante son los temas.
- Contenidos que se organizan en función de objetivos conductuales. Lo importante son los efectos.
- Contenidos que se organizan en función de objetivos de desarrollo y cuyos contenidos no requieren ser aprendidos como tales. Lo importante son los procesos.
- Contenidos que surgen de los problemas comunitarios que vive cotidianamente el niño y su familia. Lo importante es el trabajo sobre la realidad.

2.1 Contenidos = temas de aprendizaje

Este tipo de contenidos se ha utilizado principalmente en aquellos programas que se fundamentan en la idea de una "cultura nacional única". De este modo consideran que existe un conjunto de conocimientos que todos los niños de una misma edad y/o nacionalidad deben tener, y que desean transmitir de generación en generación.

Este tipo de programas utiliza comúnmente métodos tradicionales de enseñanza, que se diseñan fuera de las comunidades que reciben la atención preescolar.

Así, encontramos contenidos como "la familia", "los transportes", etc., que pretenden transmitir un conocimiento único sobre el tema. Como ya hemos visto, esto no es posible por la

edad de los niños, ni es relevante por la situación de la zona o región en la que cada uno de ellos vive.

También es común encontrar temas como "las vocales", "los números del 1 al 9", con los cuales se pretende unificar a todos los niños en un conocimiento antes de entrar a la escuela primaria. Como ya sabemos, esto sólo es posible a nivel de memorización, más nunca en lo que se refiere a la comprensión de la lecto-escritura, del número o de otros procesos.

En estos programas es donde el papel del maestro definido como "el que enseña", está más acentuado.

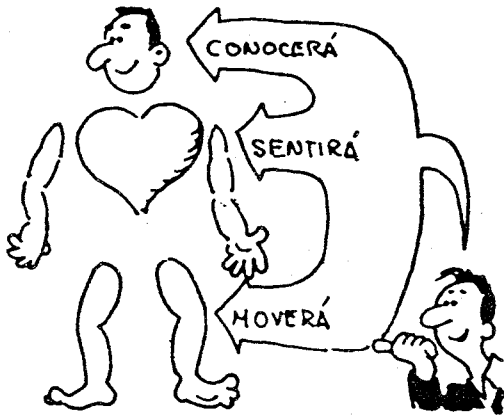
Lo que aquí sucede es algo muy semejante a lo que pasa en la educación de adultos basada en enfoques compensatorios. En ella se le enseña al adulto lo que "debe saber", por el hecho de "ser adulto", lo que en la mayoría de los casos es totalmente irrelevante para el mismo.

El problema de la relevancia se oculta más en la educación preescolar, ya que el niño no tiene posibilidades de desertar del sistema, como lo hace el adulto. Por su parte, los padres consideran que, o lo que se enseña "es bueno" (debido a la posición que comúnmente han jugado ante el maestro, esto es, la de "no saber"), o es necesario para la obtención de un certificado. En realidad en estos programas la maduración del niño se da no como un producto de aprendizaje de contenidos (de lo que se le enseña), sino de las oportunidades que se les dan de interactuar dentro de su escuela y, en general, del conjunto de sus experiencias dentro de esta etapa de su vida.

2.2 Contenido = objetivos conductuales

Estos programas consideran que el niño debe responder a una taxonomía de objetivos preestablecidos, misma que necesariamente incluye los contenidos en cada objetivo de desarrollo, lo que supuestamente llevará al niño a alcanzar ciertos niveles en su evolución cognoscitiva, afectiva y motriz. Una taxonomía de objetivos es una jerarquía con distintos niveles que se





El problema de los objetivos conductuales

van sucediendo consecuentemente. Las más conocidas es la Taxonomía de Bloom, que plantea, en el área cognoscitiva,¹ cinco niveles: conocimiento, comprensión, análisis, síntesis y evaluación. Se considera que para alcanzar un nivel determinado es necesario haber pasado por el nivel anterior.

2.3 Contenidos = objetivos de desarrollo

Son aquellos que permiten que los contenidos aparezcan o desaparezcan espontáneamente durante el trabajo escolar, ya que en realidad no son importantes como tales, sino sólo en la medida en que pueda aprovecharse la experiencia que a partir de ellos se genera.

A partir del cuestionamiento de los métodos tradicionales de la enseñanza, y de los avances en las teorías del desarrollo del niño, la educación preescolar se ha orientado hacia métodos que se centran en el trabajo del propio niño y que organizan sus actividades a partir del mismo. Dichas metodologías plantean la educación preescolar como un espacio para el desarrollo del niño, respetando su evolución a ritmos propios, así como sus formas de interacción.

Por lo mismo, retoman la experiencia del niño como la fuente de contenidos, y trabajan con

¹ También existen taxonomías para el área afectiva y psicomotriz.

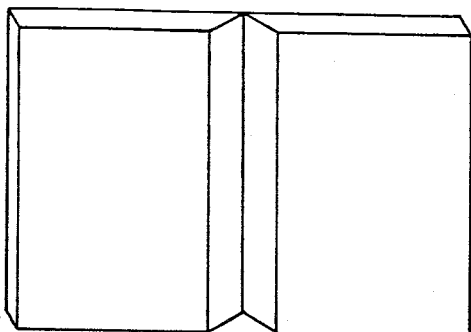
lo que espontáneamente surge en el proceso de trabajo. En otras palabras, no se planea qué enseñar, sino que es estimular el desarrollo a partir de lo que el niño conoce y de las nuevas experiencias propiciadas por el trabajo escolar.



2.4 Contenido = situaciones comunitarias

Como se comentó anteriormente, un currículo puede enfocarse más allá de la misma escuela. Cuando esto sucede, los contenidos deben partir también del marco social de la escuela. Y si por medio del currículo, además de enfocarse hacia el grupo o comunidad con el que se trabaja, se pretende cuestionarla y transformarla, entonces los contenidos no sólo deberán provenir de fuera de la escuela (es decir, de la comunidad), sino que deberán referirse a situaciones susceptibles de ser problematizadas. Más aún, si en dicho currículo se plantea el papel activo del niño, padre y educadores en general, entonces los contenidos (problemas y situaciones de la comunidad) deberán seleccionarse a partir de la experiencia de los participantes, por ser equivalentes a la misma. Y ya que la experiencia no es programable, tampoco lo son los contenidos.

El lector podrá preguntarse cuáles son las diferencias entre este enfoque y el anterior. La primera se refiere al énfasis que da el maestro, en este modelo, a las experiencias de los niños que forman parte de la problemática comunitaria. La segunda consiste en el origen de los contenidos, ya que en este modelo los padres



participan junto con los niños en la proposición de los contenidos. Finalmente, nuestro modelo permite proyectar los contenidos hacia el trabajo comunitario, generando actividades de análisis y transformación del medio.

De este modo, los temas de trabajo buscan propiciar aprendizaje y el mismo desarrollo del niño, pero dentro de un marco real, en donde la escuela no lo aisle de los problemas y situaciones de la comunidad, sino que trabaje a partir de ella, con la participación activa de los pa-

dres de familia. Los contenidos son entonces una fuente de cuestionamiento para futuras acciones. Dicho de un modo más simple: la experiencia de cada niño y agente educativo es la fuente de las acciones del curso.

Como puede observarse, estos dos últimos métodos, que no trabajan con programas rígidos, no pueden simplificar sus contenidos a la afirmación "el niño deberá aprender a..." Esto se debe a que de cada contenido se genera un conjunto de contenidos. En el caso del último tipo de programas, un cuestionamiento produce nuevos cuestionamientos y acciones en todos los niveles, aunque no en forma simultánea. De este modo, los contenidos, o más bien, los temas de trabajo, son generadores, retomando el nombre de la metodología de Paulo Freire. Y hemos querido denominarlos así porque creemos en una educación preescolar también liberadora, también basada en la experiencia del educando y también comunitaria. Y el tema generador es, por eso, la unidad de trabajo del Proyecto Nezahualpilli.

| | Contenidos = Temas | Contenidos = Objetivos conductuales | Contenidos = Objetivos de desarrollo | Contenidos = Situaciones comunitarias |
|------------------------------|--|--|---|--|
| Metas | No hay: Sólo hay informaciones a aprender. | Los contenidos se asimilan a la obtención de respuestas exitosas, previamente establecidas | Los contenidos se asocian a procesos de desarrollo | Los contenidos se asocian a procesos de desarrollo y a la <i>praxis</i> (reflexión-acción) sobre la realidad |
| Origen | Externo al niño y a la comunidad | Externo al niño y a la comunidad | <ul style="list-style-type: none"> • Externo • Interno (niño y comunidad) | <ul style="list-style-type: none"> • Externo • Interno (niño y comunidad) |
| Metodología Didáctica | Expositiva | Actividades programadas, preferentemente individualizadas. | Trabajo e investigación y expresión a partir del nivel de desarrollo del niño | Trabajo de investigación y expresión a partir de situaciones y problemas relevantes para el niño y su familia. |

Los contenidos en cuatro modelos de educación preescolar: tradicional, programados, escuela activa*, Nezahualpilli.



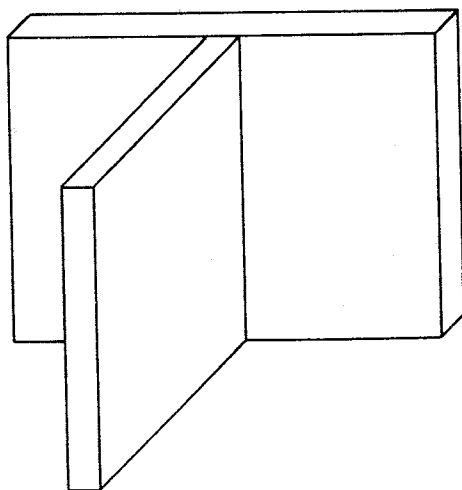
3. LAS CARACTERÍSTICAS DEL TEMA GENERADOR

Como ya dijimos el tema generador es la unidad de trabajo del Proyecto Nezahualpilli. En él se vierten los contenidos del currículo dando coherencia a la metodología de trabajo propuesta.

El siguiente esquema muestra las características que debe tener el tema generador y sus diferencias con un tema de aprendizaje.

LA DIFERENCIA ENTRE UN TEMA GENERADOR Y UN TEMA DE APRENDIZAJE

| | |
|--|---|
| <p>Los contenidos en nuestro programa (temas generadores)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Surgen de la realidad • Se contextualizan • El niño puede investigar y avanzar a su propio ritmo • Los contenidos permiten la participación de los padres | <p>Los contenidos en los programas tradicionales (temas de aprendizaje)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se planean en la oficina • Se enseñan en todos lados por igual • El niño debe repetirlos y memorizarlos al ritmo que impone el maestro • Los padres no intervienen en el trabajo sobre el tema |
|--|---|



3.1 Surgen de la realidad

Esto, como se comentó anteriormente, no es sino respetar la experiencia como el aspecto más importante para el trabajo educativo. La experiencia no puede separarse de la realidad. Lo que sí puede suceder es que se planteen como temas de trabajo algunos que nada tengan que ver con la experiencia del niño, lo que necesariamente algunos que nada tengan que ver con la experiencia del niño, lo que necesariamente separa la educando de su propio marco cultural.

Por eso el coordinador de un grupo necesita rescatar los temas de la vida del niño y de la de su familia, lo que se facilita si el coordinador es miembro de la propia comunidad.

3.2 Se contextualizan

Frecuentemente encontramos temas de trabajo que parecen estar separados de la experiencia del niño, pero que de alguna forma están presentes en la comunidad, pero al afectar la vida de ésta influyen indirectamente en la del niño. Ejemplo de ello son las elecciones, en las que el niño no participa pero cuya presencia hace que sean un motivo de interés para la gente de la colonia.

Estos hechos pueden retomarse como temas de trabajo, adecuándolos a las vivencias de la gente de la colonia y a lo que para el niño significan. La forma en la que esto se realiza la comentaremos más adelante. Lo importante aquí es subrayar que cualquier comunidad humana constituye un sistema abierto, es decir, en contacto con otros sistemas culturales. Por eso, la presencia de un hecho en una colonia se transmite necesariamente a las demás, pero en cada una de ellas adquiere sus características propias.

La celebración del día de muertos, por ejemplo, aparece como acontecimientos en casi todas las zonas de la ciudad. Sin embargo, el significado que adquiere en cada una de ellas es diferente. Por eso no se pueden hacer manuales



para enseñar algo por igual a los niños de todas las comunidades.

3.3 El niño puede investigar y avanzar a su propio ritmo

Si los contenidos de un programa educativo se plantean como temas que deben ser aprendidos, entonces el tiempo se convierte en una presión, ya que todos los niños deben aprender algo en un cierto periodo, lo que generalmente los obliga a repetir y a memorizar, más que a pensar.

Por el contrario, si los contenidos llevan al niño a investigar en función de su propia experiencia, tiene la posibilidad de avanzar a su propio ritmo. No tiene la presión de repetir, y entonces puede dedicarse a pensar y a trabajar con sus otros compañeros. Y esto le permite consolidarse más en su proceso de desarrollo.

3.4 Los contenidos permiten la participación de los padres

Tradicionalmente la escuela se organiza de modo que el que sabe es el maestro el que aprende es el niño y los que ayudan, los padres. Y generalmente sucede que los padres tienen menos escolaridad y no saben cómo ayudar.



En una ocasión una madre de la colonia, platicando con un promotor, dijo:

Madre: —Ahora la escuela ya no es como antes y tenemos que prepararnos para poder enseñarles a nuestros hijos y que no los reprobemos.

Promotor: —¿Y en qué es diferente?

Madre: —Pues que ahora enseñan cosas como eso de los "gramemas" y el número perdido.

Promotor: —¿El número perdido?

Madre: —Sí, no sé bien qué es pero ahora tiene que aprenderlo y para eso tenemos que prepararnos.

Para una madre que difícilmente satisface sus necesidades diarias, y para quien los problemas cotidianos son las enfermedades, la falta de empleo, la seguridad social, etc., seguramente no resultará muy relevante aprender el "número perdido". Pero ella así lo cree porque ha internalizado una idea de educación que separa a la escuela de la comunidad.

En este proyecto se trabaja con las situaciones de la comunidad y para ella. Y los que más saben de ella son los que ahí viven: los padres de familia, los jóvenes, etc. Por eso, para su participación en la escuela no es necesario que se escolaricen, sino que aprendan a participar en la escuela con los demás padres y a confiar en su capacidad de decidir en grupo. Y sobre todo, que descubran que lo que ellos saben es valioso y lo pueden enseñar.

La escuela les tiene que ofrecer esta posibilidad y, a nivel de contenidos de trabajo, la encuentran en el tema generador.

En síntesis, el tema generador se caracteriza por ser relevante para la comunidad, incluyendo aquí tanto a los niños como a sus padres.

4. LA ELECCIÓN DEL TEMA GENERADOR

4.1 ¿De dónde surge?

Situaciones de la vida cotidiana del niño

- Relación con otros niños (juego, trabajo, estudio, etc.)

- Relación con el mundo social (padres, otros adulto, programas de T.V., etc.)
- Relación con el mundo físico (plantas, animales, construcciones, lluvia, transporte, etc.)

Eventos especiales

- Tradiciones y costumbres (día de muertos, día del niño, etc.)
- Acontecimiento (elecciones, llegada de un circo, etc.)

Situaciones problema

- Salud (enfermedades, alcoholismo, drogadicción, vacunas, etc.)
- Vivienda (construcción en mal estado, desalojos, etc.)
- Vida social (pleitos familiares o con vecinos, pandillerismo, etc.)
- Pobreza (desempleo, subempleo, falta de dinero, etc.)
- Otros

4.2 ¿Quién lo elige?

Niños
Padres de familia
Educadores

4.3 ¿Cómo se detecta?

Trabajo con niños

- Asamblea (temas comunes a la mayoría, temas diferentes que reflejan experiencias si-

milares, por ejemplo: mi hermanito, lo que comen los bebés, el chupón)

- Juegos (observación de lo que hacen y dicen los niños)
- Representación (dibujos, dramatizaciones, etc.)
- Investigaciones (experimentos y descubrimientos que abren nuevas preguntas)
- Conversaciones entre niños

Trabajo con padres

- Reuniones grupales (juntas de salón, mesa directiva, etc.)
- Contacto informal (conversaciones, chismes, etc.)

Diálogo entre educadores

- Reuniones entre educadores
- Contacto informal entre educadores

4.4 ¿Cómo se plantea?

- Duda: ¿porqué hay ladrones?
- Necesidad: ¿qué hace falta para que la colonia no se inunde?
- Opinión: la gente cree que un *kindergarten* es mejor si llevan uniforme
- Chisme: dicen que Pedro no quiere venir a la escuela
- Costumbre: ¿en qué casas la mamá hace las tortillas
- Creencia y si a horita se portaran mal ¿vendría el "robachicos"?
- Interese: ¿de veras quieren conocer a los elefantes?
- Otros



TEMA 2. Principios metodológicos fundamentales de la educación preescolar

LECTURA: EL PENSAMIENTO SINCRÉTICO*

EL PENSAMIENTO SINCRÉTICO

Lo mismo que cada término del lenguaje debe, en la opinión común, estar dotado de un sentido definitivo y estable, con frecuencia el pensamiento es encarado como un sistema de conceptos estrictamente delimitados. Fundarlo en principios necesarios e invariables ha sido el objetivo de los filósofos que, como Aristóteles y Kant, han intentado deducir las categorías de la inteligencia. En nuestros días, aun Lévy-Bruhl ha opuesto el pensamiento de los primitivos que estima "prelógicos" al pensamiento "conceptual", en el que veía no sólo el tipo de nuestro pensamiento moderno, sino también de todo pensamiento susceptible de alcanzar el conocimiento del mundo. Es evidente que son indispensables definiciones estrictas para comprender y no confundir, pero su forma conceptual y estática es causa incesante de dificultades y contradicciones, que pueden resolverse de modo diferente según las épocas, los casos o inclusive las personas. La idea que nos hacemos del concepto y de sus relaciones con lo real ha de modificarse necesariamente.

Desde el estadio más concreto del conocimiento, la inevitable tendencia a estabilizar la representación de las cosas en imágenes constantes y de alguna manera normativas, donde la variabilidad de los aspectos bajo los cuales se ofrecen en el campo perceptivo se reduce a una estructura fija, muestra una diferencia entre el niño y el adulto. Éste logra mucho mejor no tener del mismo objeto más que una sola imagen, cualquiera sea la variabilidad de sus aspectos. Esta imagen tiene una potencia de

comprensión mucho más grande, llega a ser capaz de absorber todos los modos percibidos o eventuales del objeto. En el niño, al contrario, subsiste una especie de discontinuidad entre las diferentes imágenes de una misma realidad. Son a la vez más múltiples y más estáticas. La identificación se efectúa por islotes, sin aptitud para trasmutarlas unas en otras y reducirlas entre sí.

Resulta de ello que las representaciones del niño son mucho más condensadas, menos adecuadas y, en un sentido, más abstractas. Incapaz de acomodarlas a la variabilidad de los aspectos que toma el objeto, opone a menudo lo que sabe de él a lo que ve. También diferentes les ha aplicado la distinción hecha por Luquet a propósito de sus dibujos, entre el *realismo intelectual* y el *realismo visual*. Dibuja los objetos no tal como debería verlos, sino tal como los conoce. De una casa alineará en el mismo plano, dos o tres de sus fachadas, aun cuando debieran estar necesariamente en abanico, o bien representará lo que ella contiene, como si las paredes fueran transparentes. Muchas veces además se limita a yuxtaponer los elementos del objeto, a medida que los recuerda, tan pronto en el interior, tan pronto en lo exterior de su contorno; por ejemplo, lado a lado en la misma cara un ojo de perfil o un ojo de frente, o bien la cadena de una bicicleta a la derecha, a la izquierda, o debajo de las dos ruedas. El realismo visual consiste, por el contrario, en representar la cosa tal como las leyes de la perspectiva pueden ofrecerla a la mirada. Según Piaget, el realismo visual y el realismo intelectual coexistirán en el niño, uno sobre el plano sensorial donde respondería a los datos de la experiencia, el otro sobre el plano de la representación mental donde no tienen acceso sino con retardo, debido a la ley de desencaje, no alcanzando las operaciones más difíciles del espíritu sino sucesivamente, la misma fase que las más elementales.

La asimilación del plano sensorial a aquel en que la experiencia estaría ya completa-

* Henry Wallon. "El pensamiento sincrético", en *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires. Psique, 1978. pp. 169-180.

mente realizada es, sin duda demasiado simple. La inteligencia práctica, que se despliega en el plano sensorial o plano sensorio-motor, se muestra en efecto muy diversa en el niño y en las diferentes especies animales, según la complejidad de las combinaciones que es capaz de efectuar. Las relaciones geométricas o mecánicas que pone en juego no son un dato bruto de su contacto con las cosas, Están ligadas a un poder de constelación y organización mental, cuyo nivel se eleva del animal al hombre y cambia según los individuos. Toda estructura realizada entre diferentes partes del campo sensorial es ya un acto de inteligencia. No es, pues, posible tratar al dominio de los sentidos como si fuera el suelo donde se encontraría incluidas todas las relaciones que será sucesivamente lícito descubrir mediante el análisis y expresar en fórmulas intelectuales. El campo sensorial se modifica con el poder de estructuración de que dispone el sujeto actuante o pensante.

No significa sin embargo que las sensaciones sean una construcción del espíritu, ni que la realidad sea una proyección del pensamiento. En todo el proceso de las reacciones prácticas o de la evolución mental, las constelaciones intelectuales están subordinadas a la estructura real de las cosas. Siendo las reacciones, desde las más elementales a las más especulativas, el medio de obra sobre las cosas, es necesario que se modifiquen si son inadecuadas, que se precisen y afinen si son insuficientemente adecuadas. Es esto precisamente lo que puede observarse en el niño que aborda el mundo con un bagaje de esquemas al principio demasiado parciales y demasiado groseros para la variabilidad de la experiencia y cuyo progreso intelectual consiste en una acomodación gradual de sus representaciones a las cosas. Los mismos grados permitirían, por otra parte, distinguir a los adultos entre sí. Los hay limitados a patrones ya intelectuales, ya estéticos o morales y que viven en una rutina hecha de pequeñas cosas. Son los que no saben descubrir ni innovar nada en un dominio cualquiera. Por el contrario, son originales los que saben reconocer mejor la discordancia entre los esquemas aceptados y la realidad.

Sin esos desacuerdos, que muestran las oposiciones de la realidad y de las imágenes imperfectas que, al principio, el espíritu se forma de ella, sin esta anterioridad de la realidad exterior respecto a la conciencia, el mundo sería pronto una imagen congelada, como lo era, por otra parte, en las civilizaciones primitivas, donde las combinaciones sociales marcaban con un sello dominante las conexiones intelectuales con las cosas, donde las representaciones místicas y no las representaciones naturalistas reinaban en la conciencia que el hombre tenía del mundo. El ideal era entonces la tradición, la inmutabilidad de las fórmulas. En realidad, las mismas creencias persistían muchos siglos. Desde que la actividad se orientó hacia el estudio de las técnicas que se insinúan en la estructura de las cosas, se han introducido cambios rápidos en las concepciones del hombre.

La oposición del realismo visual o sensorial y del realismo intelectual no puede ser tomada como la de una experiencia en sí y un retardo en concebirla en toda la diversidad de sus aspectos y relaciones. Desde el plano sensorio-motor, donde se despliega la actividad práctica, puede haber pobreza o riqueza de relaciones utilizadas, fijeza o renovación apropiada de las conductas, simples automatismos y rutina o invención. La esquematización estereotipada del realismo intelectual tiene su equivalente en el campo de las reacciones sensorio-motrices.

La oposición está en otra parte. Si en los dibujos del niño el realismo visual sigue frecuentemente de lejos al realismo intelectual, no es necesario atribuirlo a que sólo cuando concibe este último el niño tornaría capaz de representarse las cosas bajo su aspecto verdadero. Entonces debe más bien haber aprendido a inmovilizarse, a discernir cada aspecto momentáneo entre todos aquellos que le presentaría arbitrariamente sus ojos. Es necesario que él tenga conciencia de poder poner bajo esta imagen toda la realidad, toda la significación de las cosas, sin dejarse arrastrar inmediatamente a añadirle aspectos complementarios. La imagen única no es el punto de partida. La percepción comienza por multiplicar los puntos de vista,



para las necesidades de la acción práctica en que ella se reabsorbe al principio. Después de haber realizado mentalmente la identidad del objeto bajo todos sus aspectos posibles, se la puede reconocer bajo una forma accidental, atribuyéndole sus constantes perceptivas, que son un hecho de conocimiento. Lejos de confundirse con las fuentes espontáneas de la sensibilidad y de la experiencia, el realismo visual supone un poder ya desarrollado de selección, identificación y simbolización.

En la fase del realismo intelectual el niño estaría inquieto por copiar el objeto. Lo dibuja de memoria o más bien según ciertos esquemas muy simplificados y más o menos estereotipados. Los refiere a medida que evoca sus detalles, en un inventario más fortuito que sistemático. Colocado ante el objeto que debe reproducir no lo mira más desde que se ha dado cuenta del "motivo"; y lo describe como sus medios le permiten traducir lo que tiene en el espíritu, sustituyendo éstos con frecuencia al modelo mental como al modelo objetivo. La comparación entre la transcripción gráfica y el modelo percibido supone, en efecto, un poder de desdoblamiento y control muy complicado. Cuando la transcripción llega a superar los simples procedimientos convencionales y tiende ya hacia una representación efectiva del objeto, se asocia primero a su aspecto ortoscópico, que es el que mejor responde a su estructura de uso. Porque es aún difícil al niño realizar el equivalente entre esta estructura tipo y todas aquellas que pueden gravitar alrededor de ella. Por último, procede por simple yuxtaposición; las fachadas de la casa son desplegadas lado a lado, en el orden de sucesión en que las recuerda. Lo mismo para los objetos que contiene o para las partes de la cara. Su reunión no responde a sus relaciones locales, no constituye una estructura, sino que muchas veces es determinada por el sitio que queda por llenar en el papel.

El realismo intelectual es, pues, en el niño, una forma aún rígida, más o menos dispersa y estereotipada de la representación. Sin duda supone ya una integración entre sus impresiones sucesivas, pero es una integración que las

absorbe sin hallarse en estado de dar eventualmente a cada una su significación. Neutraliza sus diferencias, anula su individualidad. Responde a la necesidad esencial y elemental de reconocer prácticamente la cosa en sí misma, y no en sus relaciones variables. Debido a que tiende a esto solamente, no es capaz de unificar todos sus aspectos, cuando no son demasiado divergentes. Sustituye así la diversidad no sólo de los aspectos, sino la de las cosas por una imagen que su fijeza rígida torna necesariamente convencional. Cuando Bühler declara que el niño no percibe las cosas, sino que éstas son ocasión para que perciba sus propios recuerdos, expresa en términos inadecuados un hecho exacto. No se trata propiamente hablando de recuerdos, sino de ese extracto que permite, en oportunidad de cada impresión nueva, reconocer lo esencial de las situaciones o de las cosas y que no es todavía ajustable a cada caso particular.

En realidad, el niño no obra de modo distinto al del adulto, quien también, a propósito de cada impresión, comienza por identificarla con todas sus experiencias pasadas. Pero las fórmulas de su experiencia tienen, al mismo tiempo que una precisión mayor, el poder de expresarse en imágenes o símbolos más variables. El poder de identificación se extiende con el de interpretar las formas y de darles una significación.

Estas relaciones del realismo intelectual, y del realismo sensorial permiten resolver otra contradicción: la de lo individual y lo general. ¿Qué es lo que el niño percibe y concibe al principio?

Seguramente vive en lo concreto, en lo actual, que muchos confunden con lo sensorial puro. Parece más o menos incapaz de traspasar la impresión presente. Sólo lo ocupa el objeto que llega a ofrecerse a su actividad. Una comparación verdadera entre objetos está por encima de sus medios. Si pasa de uno a otro es, como ha dicho Stern, por *transduccion*¹, es decir, únicamente trasladándose de uno a otro suce-

¹ Según Sterns razonamiento (anterior a la inducción) por pasaje de lo particular a lo particular (*Nota del Revisor*).

sivamente. Si establece entre ellos una relación, es de orden puramente subjetivo o práctico, es una asimilación que depende de sus disposiciones, de sus necesidades o de ciertas impresiones entre las cuales no sabe diferenciar. Si reconoce semejanzas, son un simple reconocimiento, en el objeto presente, de experiencias pasadas, pero no pueden inducirlo a ordenar el caso actual, entre muchos otros eventuales en el cuadro de un rasgo dado, de una categoría. Si extiende de un objeto a otro una fórmula común, es por *transferencia* entre estos objetos de una experiencia puramente concreta y práctica. Procede por vía de *analogía* es decir que asocia sustancialmente objetos entre sí, pero no como los ejemplares de un concepto o de un tipo en sí mismo anónimo. En este sentido no percibe sino lo particular. Pasa de lo individual a lo individual.

¿Pero es capaz de captar lo individual como tal, distinguir entre sí a los individuos? ¿Qué percibe en realidad del individuo, sino precisamente lo que le hará confundir a los individuos? En lugar de clasificarlos, los asimilará de modo más o menos grosero, y sólo el acontecimiento le obligará de tiempo en tiempo a verificar distinciones de hecho. Así, comienza por llamar a todos los hombres "papá", hasta el día en que, si no es su padre, vea defraudada su espera a la respuesta más habitual. Cada vez que pasa de un objeto a otro, según él asimilables, atribuye al nuevo todo lo que sabía del primero, pero de manera confusa y de tal suerte que puede agregar al segundo algo que no está incluido allí, u olvidar en su presencia algo que formaba parte del primero. Así le acontece a la vez evitarse contradicciones y forjarse ilusiones, "inventar" se dice comúnmente. En realidad, se limita entonces a no eliminar del objeto nuevo lo que no le pertenece, y que proviene de experiencias anteriores. En suma, sólo lo completa indebidamente, sea según cierto hábito antes adquirido, sea bajo la impresión de una estructura bien definida, una estructura límite, como aquella en que se funden todas sus impresiones, en tanto dura su impotencia para realizar las estructuras diferenciales de los objetos

que tienen alguna semejanza entre sí. En este sentido, las percepciones y las ideas del niño desbordan lo individual, y es por no poder ajustarse con precisión suficiente.

Nada en esto responde a la oposición de lo general y lo individual. Pues lo general supera lo individual en la medida en que el individuo puede ser ordenado bajo un rasgo netamente definido y por su intermedio compararse con otros, es decir, ser eventualmente diferenciado. Se trata más bien aquí de un enlace genérico que la sensibilidad o el pensamiento del niño anudan entre las cosas, asimilándolas más o menos entre sí. La semejanza que él les descubre resulta sobre todo de su propia actividad intelectual, perceptiva o afectiva. Las impresiones, los hábitos, los designios, las experiencias que procura en ellas, constituyen su sustancia común. Las une en la medida en que sus intereses y su conducta le hacen participar de su realidad en forma semejante; en la medida también en que puede olvidar, en el curso de la experiencia presente, algo de las experiencias anteriores, atribuyéndoles a veces indebidamente algo de las antiguas. El niño no alcanza ya lo general como no alcanza lo individual. Su imagen de las cosas es a la vez dominada por sus tendencias espontáneas y adquiridas y por las circunstancias del momento. No es analítica y conceptual. Es global y personal.

Se ha dado a este conjunto de rasgos del nombre de *sincretismo*. El sincretismo se opone simultáneamente al análisis y a la síntesis, que son dos operaciones complementarias. El análisis no es posible sin un todo bien definido. No hay síntesis sin elementos disociados, luego combinados o recombinados. El beneficio de la operación consiste en saber exactamente de qué está hecho el conjunto que resulta de la síntesis. Todo el esfuerzo del conocimiento o de la lógica tienden a esta determinación estricta de las partes, factores, argumentos, que entran en un objeto, un proceso o un razonamiento. El sincretismo del niño permanece ajeno a este doble movimiento de disociación y recomposición.

Las impresiones que él debe a cada situación o a cada objeto forman un conglomerado, don-

de se mezclan los motivos afectivos y objetivos, de sus experiencias, sin que sepa habitualmente distinguir entre los dos. Uno de estos factores puede, según los casos, conducirlo al otro, un motivo particular eclipsar momentáneamente el resto, tanto que entre tales situaciones o entre tales objetos, el niño puede establecer apariencias que tienen sentido solamente para él y que el adulto considera irregulares o absurdas. Lo fortuito toma muchas veces el lugar de lo esencial, o más bien no hay ni esencial ni fortuito, no hay sino el todo simultáneamente vivido por el niño. A veces le parece a él que todo está en todo, que pasar de no importa qué a no importa quién. Pero inversamente, no hay ninguna medida común entre objetos o entre situaciones. Son conjuntos a través de los cuales la conciencia y la conducta del niño pueden, sin que él lo note, transformarse a medida que pasa de uno a otro.

Una de las consecuencias de estas variaciones desconocidas, es que el niño no tiene más que una idea confusa de los cambios propios de las cosas. Vive en una especie de metamorfosis difusa y continua, que explica en parte su facilidad para admitir las metamorfosis de los cuentos. El pasaje radical de una cosa a la otra es, tanto como la reducción global a lo idéntico entre diferencias eventuales, incompatible con la noción verdadera del cambio, que supone la estricta identificación de lo que es idéntico, al mismo tiempo que la percepción de las diferencias graduales y específicas. Se necesitan términos fijos, señales y, para comenzar, se necesita la fijeza del sujeto mismo con relación a lo que él observa o a lo que compara. Luego el niño se modifica a medida que pasa de una experiencia o de una observación a otra.

Creyéndose fijo, cree en la fijeza de todo. Sus representaciones tienen cada una algo de absoluto y estático. Metamorfismo y fijismo, son dos casos intercambiables.

Para salir de esta conciencia exclusiva y global que tiene al principio el niño de cada situación en el momento en que la vive e imagina, para desprender del objeto la representación, para articular entre sí las circunstancias que él

encuentra confundidas, experimenta dificultades que le son sin duda comunes con las primeras civilizaciones, pero que no es cómodo imaginar, pues no es posible formularlas sino utilizando los términos con ayuda de los cuales, precisamente, se hallaron nivelados. No serían expresables si no se supusiera resuelto el problema. El niño, sin embargo, cuenta con esta gran ventaja sobre el primitivo: la solución está completamente lista, para el instante en que la maduración de sus aptitudes intelectuales le permita servirse de ella.

De estas dificultades, una de las más aparentes en el comportamiento del niño, y que pueda ya dar lugar a algunos ejercicios propuestos por el adulto, es la distinción de lo *uno* y lo *múltiple*. Supone la individualización, en la masa compleja de las impresiones y de las cosas, en su sucesión indefinida, de lo que debe constituir la unidad, de lo que debe ser susceptible de agregarse a sí mismo repitiéndose. La percepción no proporciona sino conjuntos, que deben justamente a su estructura unificante el ser percibidos. Asimismo una cantidad actualmente dada como tal comienza por ser percibida en su totalidad cualitativa. La numeración de los primitivos muestra que antes de ser enumerada unidad por unidad, una suma es primero descompuesta en grupos, cada uno de los cuales tiene sus medios de representación y propiedad mitad aritméticas y mitad místicas. Son los conjuntos-números de Lévy-Bruhl. Su existencia no está fundada en creencia solamente, sino también en las necesidades de la intuición perceptiva e intelectual. Será necesario resolver su heterogeneidad inicial para encontrar por fin la unidad, esa abstracción semejante a sí misma, sean cuales fueren las combinaciones numéricas de que forme parte.

Con la distinción de lo uno y lo múltiple se emparenta la de la *parte y del todo* que supone el poder de reunir en una realidad nueva lo que al principio de la experiencia práctica, sensible o intelectual, ofrece esparcido y sin cohesión o, inversamente, descubrir en lo que se presentaba como global, sin partes distintas ni dissociables, elementos yuxtapuestos o articulados entre sí.



Estas dos operaciones contrarias parecen condicionarse mutuamente, pero si hubiera prioridad de una sobre otra, la detentaría la segunda. El niño se muestra, en efecto, mucho más capaz de separar los elementos de un todo que le es dado en una vez, que reunir lo que su experiencia le ha hecho encontrar separado, y hacer de ello deliberadamente un agrupamiento nuevo. Sin embargo, fragmentar un todo no puede llevar a la concepción de las partes sino a condición de saber ya mantener la noción de todo. Y la dificultad se invertirá más tarde, cuando el niño deberá, no ya recortar concretamente de un objeto o de un grupo sus partes, conservando la imagen del conjunto, sino imaginar abstractamente el conjunto y confrontarle las partes que hay que sustraerle. En sus capacidades aritméticas la adición precede de lejos a la sustracción, pero en su manejo de las cosas la parte se desprende del todo antes de ser agregada a otras para constituirlo.

Otra dificultad ya supuesta por las precedentes, pero que las prolonga, es la que plantea la comparación de lo *idéntico* y lo *diverso*. Antes de poder descomponer y recomponer una realidad, es menester haber podido identificarla, es decir saber distinguirla de lo que no es ella. Inversamente, además, este trabajo de descomposición y recomposición desarrolla la facultad de identificación; obliga a reconocer lo que no es solamente distinto, sino semejante y más o menos semejantes. Operando en el plano de las realidades prácticas y sensibles, pone en evidencia conveniencias e inconveniencias de hecho, pero su interpretación cualitativa abre un proceso muy vasto de definición y clasificación.

Aun más elementos parece ser el problema de lo *mismo* y lo *otro*, que la conciencia evolucionada del adulto estimaría inexistente desde luego, siendo el principio de identidad el postulado mismo del pensamiento. Presenta por el contrario al niño una dificultad muy ardua, para quien ni lo individual ni el objeto como tales son un dato primero, sino que sus tendencias, sus necesidades, sus hábitos, inducen a proseguir o acoger indistintamente todo lo que es susceptible de convenirles. El margen de con-

fusión puede continuar siendo muy grande, mientras no sobrevienen circunstancias que lo obligarán a una elección más estricta y más discriminativa.

La distinción de lo mismo y lo otro es necesaria para la identificación de todo objeto. Supone el poder de distinguir entre la cosa y sus cualidades, de clasificarla entre otras cosas según el grado o la variedad de sus cualidades, de ver variar sus cualidades o sus grados sin perder de vista su identidad. Le ocurre al niño ser incapaz de ello. Atribuye desde luego a cada objeto una realidad en sí, mientras no sabe distinguirla de otros objetos más o menos semejantes, y le ocurre fragmentar lo mismo en varias partes, si lo vuelve a encontrar o si lo debe imaginar bajo aspectos diferentes. No obstante lo mismo y lo otro parecen tomar su fuente en una distinción mucho más primitiva, la oposición especial de *aquí* y *allí*. Para el niño pequeño es una etapa el momento en que aprende a advertir que un objeto ha desaparecido y a buscarlo, sin dejarse distraer por los otros, en el lado que ha desaparecido. Un progreso semejante deberá cumplirse en el plano de la representación para que el objeto conserve su identidad entre los otros a pesar de sus alternativas de variabilidad o de inexistencia perceptivas.

Tomar todas estas nociones por datos *a priori* e indiscutibles es vedarse el conocimiento de los conflictos de donde ha surgido el pensamiento, y que se imponen al niño estimulando su esfuerzo. Cuando con el cálculo aprende algo así como la gramática de las relaciones sobre las cuales reposan la existencia de las colecciones, su crecimiento y su disminución, la existencia del todo y las leyes de su composición, dicho de otro modo, su estructura numérica, es que ha resuelto ya concretamente el problema de lo uno y de lo idéntico. Ha resuelto ya contradicciones esenciales, al menos bajo su forma más simple, pues ellas son susceptibles de reaparecer cuando se trate de operaciones más complejas y de objetos más abstractos.

Es preciso saber reconocer los diferentes aspectos de las contradicciones con las que tropieza el espíritu del niño, cuando se entrega a



su laborioso trabajo de identificación y clasificación a través de los datos de la experiencia. Identificar la unidad, es decir, aislarla del conjunto en que era percibida y en la cual su existencia era confundida. Identificarla como unidad distinta en lugar de la unidad global, y sospechar o descubrir que ella misma es un conjunto. Identificar el objeto consigo mismo, aun cuando cambia; identificar el biberón vacío y el biberón lleno; reconocer que se trata de la misma leche, aunque sea objeto de deseo cuando el niño tiene hambre, y rechazada cuando está saciado. Entre las variaciones perpetuas que traducen las disposiciones modificables del niño identificar la diversidad de los objetos, las transformaciones de lo mismo, y percibir a la vez la identidad persistente de cada cosa y la generalidad posible de cada carácter.

El poder de superar tantas contradicciones supone el de atribuir a los objetos y a sus propiedades una existencia en cierta medida superior y anterior a la que es momentáneamente experimentada por sí mismo o por cualquiera. Es necesario haber llegado a ser capaz de rehacer la síntesis del objeto y de sus propiedades, después de haberlas opuesto. Los tanteos, las ilusiones prolongadas del niño muestran lo que esta operación supone de experiencias y de maduración mentales. A la realidad tal como le es dado vivirla, debe saber oponer la imagen de esta realidad. Es una sustitución que no se efectúa sin choques ni contradicciones. Por su naturaleza, la representación es antinómica de lo que tiene sin embargo por función expresar y traducir. Abre al niño toda una serie nueva de oposiciones y que deberá reducir.

Nota de la lectura

¹ Según Sterns razonamiento (anterior a la inducción) por pasaje de lo particular a lo particular (Nota del Revisor).



LECTURA:
**LA GLOBALIZACIÓN EN GENERAL
 Y MÉTODOS GLOBALIZADORES***

LA GLOBALIZACIÓN EN GENERAL

Fundamentos Científicos

Muchos siglos antes de nuestro época se pensaba en la necesidad de cambiar por completo las formas tradicionales de la enseñanza. Ya Juan Jacobo Rousseau decía: "Estudiad a vuestros discípulos porque seguramente no los conocéis" y con esto quería manifestar su inconformidad ante la antigua e ineficaz educación, ineficaz, porque no cumplía con los requisitos a que debe aspirar esta ciencia. La enseñanza era autoritaria y dogmática y por consecuencia, el aprendizaje deficiente.

Era necesario que el niño con su propia forma de ser, con sus características psicológicas especiales ocupara el centro del mundo escolar. Debía dejarse de aplicar la psicología del adulto, para crear alrededor del pequeño educando una serie de estudios que descubrieran lo que en verdad el niño necesitaba.

Lo incansables y verdaderos maestros, libres de todo egoísmo, con enorme entusiasmo y notable esfuerzo, experimento tras experimento, cada vez con nuevas ideas, radicalmente distintas a las que hasta entonces eran conocidas, realizaban por diversos rincones del mundo estudios y observaciones para modificar los fundamentos de la educación y desterrar la petrificación a la que toda institución educativa estaba sujeta.

Por fin, y aún no del todo, ha nacido una nueva luz en los campos de la enseñanza. Mucho va cambiando y la escuela de constitución y aliento pretéritos, lentamente desaparece. Nuevos descubrimientos, derivados de las

constantes investigaciones, aparecen antes nuestros ojos.

Todo ello ha contribuido a lo que hace unas décadas se viene llamando Nueva Educación y Nueva Escuela. Educación que es definida como el desenvolvimiento integral de los sujetos, desarrollo armónico de las líneas del pensamiento; escuela de actividad, porque el aprendizaje correcto es el resultado de la acción directa del alumno sobre un objetivo que a él en particular le interesa poseer, porque lo necesita.

La Nueva Educación y la Nueva Escuela son el resultado de diversas causas, entre las que podemos citar:

- a) El interés por el conocimiento del discípulo que origina Paidología:
El conocimiento de la Adolescencia, etc.
- b) La aparición de la Psicología Científica.
- c) Las nuevas necesidades de la vida contemporánea.

La educación tradicional consideraba al niño como un adulto en pequeño, el denominado homúnculo, que tenía las mismas características físicas de los adultos, que pensaba como ellos y que los intereses sobre los que giraban sus actividades eran idénticas a los de las personas mayores. Sin embargo, algunos educadores notables, desde Rousseau a Pestalozzi, enfatizaron la investigación sobre los asuntos relativos al niño y en sus obras los plasmaron. En el siglo pasado se realizaron notables descubrimientos que adelantaron en algo la concepción de una nueva ciencia. El interés por conocer la psicología infantil aunado a las teorías nacientes de la psicología científica fueron determinantes para lograr la aparición de la Paidología, la cual iba a influir directamente en la creación de la Nueva Educación. Últimamente, los estudios de Piaget sobre la mente humana han traído a los campos de la enseñanza nuevas orientaciones. Además, las exigencias de nuestra agitada vida moderna, han cambiado la posición tradicional de la escuela. Es obligación del maestro preparar a los educandos para enfrentarse a la resolución de sus problemas de la existencia como

* Antonio Domínguez Hidalgo. "La globalización en general" y "Métodos globalizadores", en: *Métodos globalizadores*. México, C.E.C.S.A., 1982, pp. 6-28.



situaciones en conjunto y no como elementos aislados. La sociedad presionada para la consecución de respuestas totales ante situaciones a la misma índole.

La nueva educación *destierra la disciplina militar de la escuela tradicional, forjadora de hipocresías, porque en cuanto los estudiantes se veían libres del hierro de los profesores, dejaban al descubierto todos sus impulsos reprimidos*. Hoy se le da al alumno la libertad que necesita para formarse y constituirse en un ser libre de prejuicios, confiado en sí mismo, capaz de adaptarse a las más diversas situaciones.

La Nueva Educación se basa en principios de carácter político, social y científico. Todos los hombres deben anhelar educarse y los gobiernos de los pueblos del orbe deben cumplir con esa sublime misión. La enseñanza que el estado proporcione ha de ser gratuita y libre de fanatismos de cualquier clase. La escuela tratará de unificar a todos los individuos, atenta al particular desenvolvimiento de cada uno, para lograr la creación de una nueva comunidad feliz.

Una de las formas educativas de que se vale la Escuela Nueva para conducir al educando hasta la adquisición de conocimientos y hacia el desarrollo armónico de las líneas del pensamiento, la encontramos en la llamada globalización. *Esta es una forma natural del aprendizaje. Los hábitos, las actitudes, las capacidades, habilidades y conocimientos que llevan al hombre a la verdadera educación, son obtenidos tal como en la vida misma.*

En lugar de intentar desarrollarlos de manera separada y después aplicarlos a situaciones determinadas, se coloca al educando frente a hechos típicos y se le da aquello que pueda ayudarle a resolver ese problema por sí solo. Diariamente se adquiere algo nuevo y esto no se logra por imposición. El modo de tomar lo necesario para la vida, por la vida es lo que la Escuela Nueva predica y hace.

La enseñanza globalizada, como toda la Escuela y Educación Nuevas, se fundamenta en bases sociales, pedagógicas y psicológicas.

a) Sociales: el hombre es un ser sociable por naturaleza y el niño se desenvuelve siempre

dentro de este marco. Las sociedades modelan a sus integrantes y se encargan ellas mismas de aumentar o disminuir, por prejuicios o no, lo bueno o lo negativo de los individuos. El niño se desarrolla en una sociedad estrechamente vinculada por las costumbres y tradiciones. La sociedad es una estructura total y el niño así lo percibe.

Las actividades que en grupo social realiza están íntimamente ligadas, a tal grado, que es imposible separar una de ellas sin causar daño a las otras. Y así la vida social no se ofrece en fragmentos, la escuela debe preparar al pequeño educando para enfrentarse a esas situaciones globales

La Globalización de la Enseñanza presenta hechos que el niño, al convertirse en adulto, va a ser fácil que los resuelva, puesto que para ello está preparado. El niño vive en una sociedad que le presenta un cúmulo, un conjunto de problemas que tendrá que resolver al mismo tiempo y si no está capacitado para hacerlo sencilla y acertadamente, se verá envuelto en constantes fracasos. Por medio de la Globalización, el niño logra adaptarse de un modo correcto al medio social en donde ha de convivir y lo hace adoptar frente a cualquier circunstancia una postura de responsabilidad y absoluta confianza en sí propio. La sociedad es un todo y la escuela no debe presentarla en forma aislada.

La Globalización fundamentada socialmente, trata de convertir al escolar, al niño, en un verdadero hombre, capacitado para servir a la sociedad, al país que lo vio nacer y para construir un mundo en el que reine la paz, la cordialidad y la convivencia humana, al mismo tiempo que respeta su individualidad. Además, es necesario y obligatorio que todos los hombres sean educados para que cumplan mejor la misión que deban realizar en la vida. Con la Globalización el aprendizaje se facilita e impide en gran parte la deserción escolar, pues consigue que un mayor número de sujetos continúen preparándose, despierta el deseo de superación porque hoy no basta que haya hombres cultos, minorías selectas, es necesario, sobre todo, que el hombre de la calle, el obrero,



los campesinos el pueblo, las mayorías, sean cultos de acuerdo con los principios básicos y humanos del saber. Y la Globalización puede resolver eso, porque pone en manos de los escolares los instrumentos fundamentales de la cultura en su visión más amplia.

b) Pedagógica: uno de los principios de la Escuela Nueva que más importancia tiene es el llamado paidocentrismo. El niño debe ser el eje alrededor del cual giren los programas escolares, las técnicas, los métodos y todo aquello que conduzca el pequeño hacia la posesión y dominio de lo que para la vida habrá de serle útil, debe establecerse una interdependencia entre las materias de enseñanza y el educando.

Mucho tiempo la organización escolar funcionó en torno a la vida social y síquica del adulto, y a los niños que iniciaban sus estudios elementales o que ya los cursaban, como tales se les consideraba. El aprendizaje era monótono, cansado y difícil para los pequeños, puesto que la forma de concebir el mundo resultaba completamente distinta a la que los chiquillos miraban.

La Nueva Educación trajo como consecuencia la reforma de los sistemas educativos y en diversos países, si no del todo, trata de aplicarse. La Globalización como instrumento de la Escuela Nueva respeta la personalidad infantil y atiende a los intereses y necesidades de los niños. Por medio del nuevo sistema educativo, se aspira a hacer del niño un sujeto educado en el amplio significado del vocablo y se desea fervientemente que el educando llegue a convertirse en un verdadero hombre, capaz de enfrentarse de manera inteligente a las más adversas y difíciles situaciones.

La Globalización atiende en primer plano al desarrollo conveniente de todas las características del pequeño y da la importancia que se merece al proceso de desenvolvimiento natural del niño y al poder creador del alumno.

La Globalización se basa en la actividad que el alumno desarrolla y sigue sus intereses propulsores. La enseñanza exige ser individualizada, por las reacciones propias de cada individuo. Se le concede al alumno la libertad de manejarse de acuerdo con sus intereses y ella es dirigida

por el maestro, porque de no ser así, caería dentro del libertinaje. La Globalización crea un ambiente acogedor y el escolar se ve envuelto en él.

El conocimiento que pasa a través de los sentidos queda arraigado en forma tan profunda que es casi imposible que se pierda. De ahí que la objetividad y la actitud constante de la vista, del tacto, del oído, hasta del olfato y del gusto sean de los más importantes puntos entre los que caracterizan a la educación actual. Las imágenes mentales no son sino la reproducción interiorizada de los movimientos de la exploración perceptiva. Un conocimiento si no es comprendido hasta su esencia es simplemente un hábito relativo, una conducta estereotipada y rígida. La enseñanza verbal así lo demuestra, por esto, la Escuela Nueva pone al educando en contacto directo con las realidades del medio social y natural y lo hace observar, ver semejanzas y diferencias, realizar asociaciones, reflexionar, pensar, apropiarse de todos los estímulos y darles su valor correcto para aplicarlos constantemente.

La escuela es para el alumno y no éste para la escuela. Todo lo que se realice ha de ser para él y nada más para él. La Globalización hace llegar a los educandos una cima de experiencias tal como en la misma vida se conciben: en forma total. Por medio de ella, la escuela moderna trata de hacer con los alumnos lo mejor. Con la actividad y la alegría: con el autogobierno y la expresión artística, quiere lograr la creación del verdadero hombre. La Escuela Nueva y su instrumento número uno, la Globalización, educa para la vida, para la mayor comprensión entre los seres humanos.

c) Sicológicas: una educación integral debe tomar en cuenta las características sicológicas de los seres sobre los que va a efectuar sus influencias benéficas.

La Sicolología ha realizado una serie de descubrimientos que han servido para el mejoramiento de las técnicas educativas. El estudio de las fases de la evolución de la vida humana y de los intereses dominantes en cada una de ellas, han demostrado la variabilidad que existe en las mismas.



La vida síquica está formada por elementos que constituyen una totalidad. La concepción de los estímulos exteriores se presentan en la mente como una estructura completa en el momento que se perciba, más tarde, el análisis va efectuándose. Los primeros años de la edad infantil son completamente totalizadores, la capacidad de análisis no ha progresado como en los adultos. A esta característica de la mente infantil se le ha dado varios nombres y se conoce de manera principal con el de sincretismo, o sea, poca facilidad de encontrar o de obtener las partes de un todo. El niño percibe conjunto y puede ser dirigido para que los analice.

El sincretismo, hacia la edad de los siete años, se va volviendo menos poderoso, por lo que los niños que comienzan a llegar a esta edad, son capaces de retener en forma global diversos asuntos, al mismo tiempo que los analiza y quedan mejor grabados en sus mentes, tanto por su forma como por sus elementos.

Esta capacidad de síntesis y de análisis permite a la Globalización, valerse de todos los medios posibles para la mejor adquisición de los hábitos de las habilidades de las actitudes y capacidades, etc., que la educación moderna debe crear y hacer que perduren en la vida del hombre.

El estudio de las leyes que rigen el aprendizaje ha traído nuevas experiencias. La Globalización atiende a ellas, porque está organizada de tal manera que todo lo que vaya surgiendo está inspirado en la realidad de los hechos, los cuales serán encontrados constantemente por los alumnos en el devenir de su existencia e imposibilita el olvido. Además, el educando aprende aquello que él mismo considera necesario, porque el maestro, la familia, la escuela, así se lo han hecho comprender y él siente el deseo de apropiárselo. Y cuando lo ha logrado ansía aplicarlo a cada momento.

Este uso constante de lo aprendido cumple con la ley del aprendizaje llamado ejercicio o práctica. Lo que se repite con frecuencia, de manera inteligente, debido a las necesidades e intereses de los individuos, queda más firme en la mente. La Globalización establece una mayor

armonía entre los elementos aislados y los conduce a un estado de interdependencia.

Las leyes del aprendizaje afirman que aquello que no interesa a los individuos ni resuelve las necesidades apremiantes de ellos, llega a la mente con mayor dificultad y siempre está en peligro de desaparecer. El aprendizaje satisfactorio sólo se consigue mediante la actividad con significado y propósito. Sólo así será transferible, consistente y duradero.

La Globalización con sus diversos métodos, está íntimamente unida a las necesidades e intereses de los alumnos. Enseña y se aprende sólo lo interesante y lo necesario para el educando. De nada sirven los conocimientos, los hábitos, etc., si no se aplican en determinado momento de la vida. Son simples adornos. Es como si se aprendiera a manejar una nave espacial de la que aún no se tiene un conocimiento completo. La erudición es hermosa, pero muy pocas veces sirve de algo, si no es para aumentar el egoísmo y la presunción: el narcisismo y la egolatría.

La enseñanza globalizada rehuye lo inútil y sólo da al alumno lo que en verdad necesita y le interesa. La motivación misma está constituida por ella. Despierta en los niños el deseo de solucionar una situación determinada y adquirir pleno dominio, mediante el esfuerzo necesario, de un objetivo previamente señalado, no impuesto arbitrariamente, sino que, por su propio contenido, al pequeño le interesa saber y manejar.

La Globalización adopta las materias de enseñanza y el método al desenvolvimiento psicológico del alumno, todo y mediante la enseñanza globalizada relaciona al discípulo con la vida, le enseña como vivir mejor.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

Como consecuencia de los fundamentos científicos y sociales, la globalización cumple con todos los requisitos que la vida moderna exige para la formación físico-espiritual de sus futuros integrantes.



Sin embargo, por sus propias bases, tiene sus limitaciones. La Técnica globalizadora se puede aplicar con gran éxito en los grados inferiores de la escuela primaria, es decir, primero, segundo, tercero, y cuarto inclusive, porque los niños que acuden a ellos, poseen las características antes mencionadas. En los grados superiores, quinto, sexto y secundaria, por el nacimiento y el deseo de analizar y ordenar, por el del pensamiento abstracto, más que globalizar, que a los jóvenes habrá de parecerles desordenado y sin ilación por sus propias y nuevas características mentales, deben hacerse correlaciones lógicas.

La Globalización lleva en si misma sus ventajas, pero hay que tener en cuenta, y esto es lo fundamental, al maestro, puesto que es una de las columnas del proceso educativo. No se obtendrán los mismos resultados con profesores indolentes, perezosos, que nunca debían haberse dedicado a esta profesión, que los que sin duda habrán de producirse en los educadores entusiastas, confiados en sí mismos, investigadores y dispuestos siempre al mejoramiento de su labor.

MÉTODOS GLOBALIZADORES

FORMAS ESPECIALES Y DIVERSAS DE GLOBALIZACIÓN

En distintos lugares del mundo se han llevado a cabo experimentos e investigaciones con el fin de aplicar con acierto y en las mejores condiciones los principios de la Nueva Educación. Entre ellos existen marcadas diferencias, pero sus fundamentos son los mismos. En Europa surgen notables educadores que con sus ideas dan las más variadas orientaciones a la Nueva Educación: María Montessori, Ovidio Decroly, Roger Cousinet, Jessie Mackinder, entre muchos más pedagogos prácticos. En América John Dewey, William H. Kilpatrick, Ellen Parkhurst, Carleton Washburne, etc. Todos ellos han contribuido al cumplimiento de las nuevas ideas educativas. Los métodos que han creado son los que en nuestro medio han despertado la

curiosidad de conocerlos y poderlos aplicar de acuerdo con las características de nuestro pueblo para saber su eficiencia.

Las creaciones de estos distinguidos maestros pueden dividirse en las siguientes tendencias:

- a) Métodos puramente Globalizadores.
- b) Métodos individualizadores sin dejar de presentar situaciones unitarias.

Para las necesidades de este trabajo, los primeros son los que más nos interesa; sin embargo, con el fin de dar una visión amplia de los distintos métodos de la Nueva Escuela describiremos también los segundos.

Explicaremos con la mayor precisión y claridad, sin rebuscamientos, la organización de esas notables técnicas para ver las posibilidades de su aplicación en nuestro medio o de otro modo, *plantear un método, válganos la palabra, inspirado en los anteriores, pero adaptado a nuestro ambiente material y humano.*

- a) Método puramente globalizadores:
 - 1) Método de Complejos
 - 2) Método Decroly
 - 3) Método de Proyectos
 - 4) Método de las Unidades de Trabajo.

1. Método de Complejos

A) Generalidades: El Método de Complejos ha sido aplicado en el país que lo creó: Rusia. Se le da el nombre de complejos por estar formado por tres grandes conjuntos que constituyen los ejes alrededor de los cuales giran las actividades que en el desarrollo del plan determinado de trabajo se encuentran manifestadas. Estos conjuntos son: Naturaleza, Trabajo y Sociedad, los tres se relacionan directamente y su resolución comienza con el primero y termina con el último; es decir, se estudia a la naturaleza como el sitio en el que se localizan las materias primordiales que el hombre debe conocer y sabe aprovechar en beneficio de la sociedad, por medio del trabajo.



B) Fundamentos: El Método de Complejos contiene un profundo carácter sociológico y se fundamenta en la necesidad de que la escuela tenga una función social ligada con los problemas políticos más serios en la vida del hombre. El ideal social y las normas de vida escolar no pueden ser formulados fuera de la realidad, porque los niños deben tener concepto claro de su papel como miembros de una colectividad y de este modo, hacerles sentir interés por ella. El método de complejos atiende constantemente al desarrollo del individuo como integrante de la sociedad, para el mejor bienestar de la misma.

El hombre es una capacidad creadora y el niño lo es en potencia, y, para demostrar que los seres humanos pueden llegar al dominio de cualquier situación por problemática que ésta sea, al alumno debe capacitarse para tal objetivo. El Método de Complejos parte del conocimiento que el discípulo, que el niño, ha de tener acerca de la naturaleza, de lo que beneficia al hombre y de lo que lo daña, para que mediante el trabajo sistemático, logre conseguir un mayor aprovechamiento de los recursos naturales y así tener como consecuencia la mejor convivencia humana.

C) Desarrollo: lo que caracteriza al método de *Complejos*, los hemos dicho ya, es su gran contenido social y la manera de globalizar la enseñanza al proyectar las más diversas cuestiones mediante el orden siguiente:

- 1.- El mundo de la naturaleza y acción sobre el hombre.
- 2.- La acción del hombre frente a la naturaleza que tiende a modificarla y que se denomina trabajo.
- 3.- La resultante de la lucha entre el trabajo humano y la naturaleza que es la vida social del hombre.

Cada complejo es realizado en un indeterminado número de días y podrían resumirse los pasos técnicos de la manera que aparecen en seguida:

- 1.- Nombre del complejo.

- 2.- Relación que existe entre la naturaleza y el estudio que se emprende.
- 3.- Cuestiones diversas sobre la forma en que el hombre ha conseguido el tema en estudio para su propio beneficio mediante el trabajo.
- 4.- Cuestiones relativas a los diversos periodos de la historia de la sociedad ligadas íntimamente al estudio que se efectúa.
- 5.- Intercaladas entre los pasos dichos se realizan actividades de observación, experimentación, investigación y diversas fases de expresión.

CH) Ventajas: Como en todos los métodos de la Escuela Nueva, la principal ventaja del método de complejos es la adquisición de habilidades de cualquier especie y de conocimientos útiles para la vida porque de ella se desprende. Con el método descrito, el niño adquiere conciencia del papel que representa dentro del marco social y comprende que el esfuerzo que realice será encaminado hacia el mejoramiento del grupo humano en el cual vive.

D) Objeciones: Así como al Plan Dalton, el Sistema Winetka y al Método Mackinder se les ha criticado por abusar de la individualización de la enseñanza a tal grado que desatiende el desarrollo social del alumno, al método de complejos se le plantea lo contrario, ve al niño como la parte de una maquinaria que es la sociedad, proporciona una instrucción muy elemental, prefiere la adquisición de técnicas y da demasiada atención a los asuntos sociales y sólo puede aplicarse a los grados superiores de la escuela primaria.

E) Ejemplo de un complejo:

- 1.- Nombre: Intercambio Mundial de Productos. Lucha entre el capital y el trabajo.
- 2.- Naturaleza:

- a) Continente Americano, Recordación.
- b) México comparado con los demás países de Europa.

- 1.- Situación.
- 2.- Extensión territorial.



- 3.- Clima.
 - 4.- Regiones naturales.
 - 5.- Productos en general.
 - 6.- Cuadros de producción.
 - 7.- Centros de producción.
 - 8.- Mercados más importantes.
 - 9.- Países de intercambio.
 - 10.- Países imperialistas.
- c) México comparado con los países del Asia (Los mismos puntos anteriores).
- ch) México comparado con los países libres del Africa (idem).
- d) México y su producción en general.
- 1.- Agrícola.
 - 2.- Minera.
 - 3.- Industrial.
- e) Gráficas y estadísticas comparativas de productos.
- f) Rutas comerciales más importantes en el mundo.
- 3.- Trabajo:
- a) Por qué y cómo trabaja el hombre en las distintas regiones naturales según los diferentes climas.
- 1.- En las regiones frías, glaciales.
 - 2.- En las regiones templadas.
 - 3.- En las regiones montañosas.
 - 4.- En las regiones cálidas.
 - 5.- En las regiones de llanuras.
 - 6.- En las regiones de los bosques.
 - 7.- En las regiones pantanosas.
 - 8.- En las regiones de costa.
 - 9.- En las regiones de valles.
 - 10.- En las regiones de estepas.
 - 11.- En las ciudades.
- b) Cómo transporta el hombre los productos que la naturaleza le ofrece.
- A) Por tierra. Por aire. Por agua.
- c) Cómo trabaja el hombre en los distintos medios de producción:
- 1.- En el campo.
 - 2.- En las minas.
 - 3.- En los talleres.
 - 4.- En las fábricas.
 - 5.- En los establecimientos comerciales.
 - 6.- En el mar.
- ch) Instrumentos de trabajo usados por los hombres en las distintas actividades.
- 4.- Sociedad
- a) Primitivas organizaciones del hombre.
- A) Horda.
 - B) Tribu
 - C) Organización de los pueblos antiguos: Caldeo, Asirio, Egipcio, Medo, Persa, Fenicio, Griego y Romano.
 - Ch) Organización feudal.
- b) Desenvolvimiento de la industria. Etapas.
- c) La guerra de 1914.
- ch) Movimientos obreros.
- d) La Revolución Mexicana.
- e) La Revolución Rusa.
- f) Oposición al capitalismo.
- 5.- Actividades:
- a) Investigación de libros y cuadros geográficos que informan acerca de los problemas que el complejo plantea.
 - b) Observación: de cartas geográficas, planos, gráficas e ilustraciones que muestren escenas de trabajo. Implementos de trabajos. Comparación de gráficas estadísticas de producción.
 - c) Expresión oral: conversaciones, exposiciones, discursos, informes, dramatizaciones.
 - ch) Expresión escrita: redacción de monografías ilustradas que muestren principalmente las clases sociales y su posición frente al trabajo.



- d) Expresión concreta: preparar cartas geográficas de producción. Itinerarios de este trabajo.

Como se puede apreciar en este ejemplo, el Método de Complejos plantea una situación para resolver, como el Método de Proyectos que más adelante veremos. Todo gira alrededor de asuntos socioeconómicos y en torno a ellos se emprenden estudios geográficos, cívicos, históricos, etc.

2. MÉTODO DECROLY

A) Generalidades: Este método que es uno de los más famosos de la Escuela Nueva fue creado por el Dr. Ovidio Decroly, ilustre pedagogo belga, y se conoce también como el de "Centros de Interés".

Después de haber experimentado con niños anormales el Dr. Decroly tuvo diversas ideas que tuvieron gran éxito, decidió aplicarlas en niños normales, "Decroly afirmaba que la escuela es para el niño y no éste para la escuela y que esta última debía enseñar para la vida". "Decroly tiene en ella su más alta inspiración y su ideal es el respecto al niño y a su personalidad."

B) Fundamentos: El método Decroly está basado en principios de carácter biológico, psicológico y pedagógico.

Para Decroly el fin último de la educación es la conservación de la vida. El principio fundamental es, pues, educar al niño para la vida y para esto, la escuela debe ofrecer un ambiente natural. Los temas de estudio estarán tomados siempre de las experiencias de la misma. El niño ha de observar directamente los fenómenos naturales y la relación que tienen en la existencia del hombre.

El principio síquico esencial puede sintetizarse como el conocimiento del niño, es decir, clasificación de los niños de acuerdo con su tipo humano, con su edad mental, realizar al mismo tiempo diversas actividades que atiende a sus intereses lúdicos y a sus necesidades. Y la educación debe impartirse con la plena libertad del

educando, con la autonomía del mismo, con el conocimiento de lo que al niño le importa y todo ello, por medio de la actividad.

Decroly pone en contacto directo al alumno y a la naturaleza, funda la educación en el esfuerzo personal de manera directa, la enseñanza de causas y efectos, de hechos, de fenómenos, no debe realizarse por medio de palabras, sino mediante la intuición, la observación que los niños harán a aquello que les atraiga. De aquí parte la necesidad de cambiar el programa tradicional y sustituirlo por otro que tome en cuenta al pequeño como un ser que requiere conocerse a sí mismo en primer lugar y más tarde el conocimiento del medio que le rodea. Un programa que tome en cuenta los verdaderos intereses infantiles y que relacione los conocimientos que va a adquirir el niño mediante una visión globalizadora de la realidad. Los principios sociales y pedagógicos del Método Decroly quedan plasmados en este mismo programa, programa que él denominó de *ideas asociadas*: las necesidades del niño y el conocimiento del medio. Además, la escuela que funcione de este modo, ha de ser como un laboratorio al que se asista con el fin de adquirir lo necesario para el niño y para la adaptación de éste al medio social y natural que lo circunda, no con fragmentos sino como elementos totales.

C) Desarrollo del niño y su adaptación al medio mediante del conocimiento del mismo, de esta manera, establece su programa de acuerdo con los antes mencionados y puede esquematizarse así:

1.- El niño y sus necesidades:

- a) Necesidad de alimentarse.
- b) Necesidad de luchar contra la intemperie.
- c) Necesidad de defenderse contra peligros y enemigos diversos.
- ch) Necesidad de obrar y trabajar solidariamente, de recrearse y perfeccionarse material y espiritualmente.

2.- El niño y el medio ambiente.



- a) El niño y la escuela.
- b) El niño y la familia.
- c) El niño y la sociedad.
- ch) El niño y los animales.
- d) El niño y las plantas.
- e) El niño y la tierra: agua, aire, piedras.
- f) El niño y los planetas.

Todo el método Decroly gira alrededor de estas ideas y el método belga, basado en el egocentrismo infantil, parte de que al pequeño sólo le interesa lo que se refiere a su propia conservación. Sin embargo, da cabida a los sucesos ocasionales que vienen a conmover el interés del niño y que son capaces de despertar y sostener hasta su agotamiento una serie de actividades que hacen abandonar la mucha regular del programa de ideas asociadas, el que será continuado una vez que el centro de interés circunstancial haya sido satisfecho.

El método se caracteriza por tener tres etapas que la mente infantil debe atravesar para producir una evolución completa en el pensamiento de los alumnos y así, aseguran el éxito de los resultados.

La primera etapa recibe el nombre de observación y en ella están incluidas aquellas materias como las Ciencias Naturales en las que se emplea el procedimiento intuitivo. Decroly recalca la necesidad de que en la escuela se haga lo posible por llevar hasta ella a la Naturaleza por medio de acuarios, terrarios, hortalizas, macetas, animales domesticables, etc. En la observación se incluyen también los ejercicios de cálculo y se aprovecha la afición coleccionista de los niños para firmar las clasificaciones que se requieran.

“Los ejercicios de observación consisten en hacer trabajar a la inteligencia sobre materiales recogidos de primera mano, es decir, por los sentidos del niño, teniendo en cuenta los intereses latentes de éste y asociado a este trabajo, a la vez la adquisición del vocabulario y por consiguiente de los elementos a los cuales se referirán la lectura y la escritura, así como los ejercicios de comparación de los que una parte dará ocasión al cálculo, y por último, ejercicios

de juicios que proveen a la memoria de un bagaje de ideas que conservar”.

La segunda etapa del método Decroly recibe el nombre de Asociación. En ella el contacto directo con la realidad ya no es indispensable.

Los ejercicios de asociación se clasifican en cuatro grupos principales:

a) Los que se refieren a los objetos y hechos, considerados desde el punto de vista actual y el espacio. Es lo que habitualmente se llama Geografía.

b) Los que consisten en examinar la materia desde el punto de vista temporal y en permitir comparaciones del estado presente, observadas con ocasión de ejercicios precedentes como lo que ocurría en tiempos de nuestros antepasados. Esto lo que antes se denominaba Historia.

c) El tercer grupo de ejercicios de asociación son los tecnológicos o de apropiación de las necesidades del hombre.

ch) El cuarto grupo es una especie de ocasión ofrecida a las asociaciones tan importantes de causa y efecto para desarrollarse en el espíritu de los niños, gracias a las nociones adquiridas por otros ejercicios de asociación.

La tercera y última etapa del método Decroly son los llamados ejercicios de expresión que comprenden todo lo que permite la traducción del pensamiento de una manera accesible a los demás. Por lo cual no es únicamente la palabra y la escritura, sino también el dibujo y el trabajo manual. Las primeras reciben el nombre de expresión abstracta y los segundos, expresión concreta.

Una de las características primordiales del método Decroly está en la enseñanza de la lectura por medio de un sistema ideovisual y se basa en que la vista da nociones más precisas y más numerosas que el oído: es más útil pues, al niño. Los estudios realizados respecto al movimiento de los ojos en la lectura y las diversas investigaciones que el Dr. Decroly hizo, contribuyeron a la creación del método mencionado para el aprendizaje de la lectura.

El método ideovisual atiende al sincretismo infantil, al afán por la actividad y a la lógica del niño. El famoso educador belga iniciaba la



enseñanza de la lectura, y así lo recomendaba, hasta que los pequeños habían cumplido ocho años de edad, por considerarla lo más propicia para tal fin.

Colocaba alrededor del salón de clases, cartones en los que se veían escritos los nombres de algún objeto que el niño conocía. El pequeño aprendía un número indeterminado de palabras expresadas en oraciones, y después iniciaba el análisis en sílabas hasta llegar a la letra.

Muchos de sus adversarios afirmaron que el aprendizaje resultaba muy lento, a lo cual el Dr. Decroly contestó que a pesar de ello, los niños leían mejor, es decir, comprendían lo que un texto trataba de comunicarles, ya que desde la iniciación de la lectura, el alumno se acostumbraba interpretar lo leído. El niño adquiría la verdadera lectura.

Importante es también, la utilización de diversos juegos ingeniosos, de carácter educativo, por medio de los cuales varios conocimientos eran adquiridos por los niños de modo agradable y placentero.

Las clases decrolianas no son numerosas y según el autor no deben pasar de veinticinco alumnos, los escolares están en costante actividad y únicamente se emplea el programa de ideas asociadas en los grados que van arriba del tercero. En los primeros años se sigue el método, pero por centros de interés ocasionales.

d) Ventajas: El método Decroly es uno de los que ofrecen un mayor número de ventajas a la escuela común, porque puede aplicarse adaptado a las necesidades escolares de organización: atiende y desarrolla el pensamiento social del niño al mismo tiempo que individualiza la enseñanza: toma en cuenta a los intereses infantiles y permite que los alumnos se autoeduquen.

e) Objeciones: Sin embargo, tiene algunos inconvenientes como son el costoso material que emplea, la profunda preparación que el maestro debe tener para resolver los problemas que la curiosidad infantil acarrea, el exceso de alumnos en las escuelas ordinarias, etc.

Otra objeción que se le hace al método es la de que muchos afirman que lo que Decroly piensa que son los intereses infantiles no es ver-

dadero, sino que el juego importa más o los niños que la necesidad de alimentarse o de protegerse. Otros dicen que "si bien es cierto que en los primeros años de la infancia triunfan esos intereses puramente físicos, a medida que el niño crece va atenuándose hasta pasar a segundo término, determinados por el afán de sistematización".

Algunos más aseguran que el programa creado por Decroly resta espontaneidad y autonomía a los escolares que otros métodos modernos no solamente respetan sino que estimulan por diversos medios. También se dice que la concentración de materias hace que las asociaciones que el maestro realiza con ellas, no lleguen a ser percibidas con claridad.

f) Ejemplo de un centro de interés: Tengo hambre (necesidad de alimentarse). Yo como huevo.

Observación: Forma y tamaño de un huevo. Coloración. Observar la yema, la clara y el cascarón. Probar mediante un ácido que la cáscara es caliza: probar que es porosa: ver la cámara de aire y demostrar la utilidad que tiene en la formación del polluelo. Estudiar la yema.

Asociación: Importancia de los huevos en nuestra alimentación. Animales que producen huevos. Como alimento. Beneficio que recibe el cuerpo al comer huevos. Cómo se guisan los huevos. Los huevos crudos se digieren más rápidamente que los cocidos. Cómo se reconocen los huevos frescos. Estudio de la forma geométrica del huevo.

Expresión: Concreta: hacer un huevo con plastilina. Dibujar una gallina clueca.

Abstracta: redacción de lo aprendido referente al huevo. Poder atención en la ortografía de esta palabra.

3. MÉTODO DE PROYECTOS

A) Generalidades: John Dewey, con sus ideas pragmáticas, influyó sobre un alumno William H. Kilpatrick, al cual se le conoce como el creador del método de proyectos.



Para Kilpatrick la educación es una función que tiene por objeto el acrecentamiento y perfeccionamiento de la vida en todos sus aspectos, sin otros fines trascendentes. La educación debe tener un carácter democrático inteligentemente y con libertad. Para ellos Kilpatrick experimenta el método de proyectos máximo exponente de las escuelas nuevas norteamericanas, con el cual insiste más en el carácter interesante que ha de tener el trabajo, por el planteamiento de problemas y la realización de éstos, que tendrán como base la propia experiencia del niño.

B) Fundamentos: Todos los hombres vividos forjándonos proyectos, actividades que en nuestra mente están fijadas con el propósito de realizarlas en un tiempo no lejano. Esta disposición psicológica para efectuar algo que tenemos pensado es una de las principales bases del método de proyecto. El proyecto es una idea de tal generalidad que no hay en la vida forma alguna de la actividad que no se desenvuelva así. Todos los seres humanos elaboramos proyecto éstos son las tareas impulsadas por las necesidades e intereses de los sujetos.

Dewey afirma que el pensamiento "tiene su origen en una situación problemática, es decir, que arranca de un problema que uno mismo ha de resolver con un acto o serie de actos voluntarios". Por eso el proyecto debe desenvolverse en su medio natural. El problema ha de resolverse con los mismo medios con los que se soluciona en la vida.

La autoactividad y la cooperación deben unirse en la realización de un proyecto, la libertad como medio de acción ha de estar a cada momento y el maestro será el guía, más que instructor, de sus alumnos. Sólo así el trabajo escolar resulta atractivo para los discípulos.

El método de proyectos toma como base la acción y la vida social como condición específica, a diferencia de los centros de interés que ven en la vida la simple proyección de las necesidades vitales del niño y se basan en la percepción sincrética.

c) Desarrollo: Han sido muchas las clasificaciones que se ha hecho de los proyectos y de ellas podemos resumirlas en proyectos por ac-

tividades por materias; proyectos globales y proyectos sintéticos. Los proyectos por actividades son los que se realizan por medio de investigaciones encaminadas a proporcionar experiencia social y natural. Los proyectos por materias son los destinados al dominio de determinada disciplina cultural. Los proyectos globales enlazan todas las materias de un programa para la resolución de un problema. Los proyectos sintéticos resuelven situaciones parciales de determinada materia o actividad. Sin embargo, esta clasificación puede resultar arbitraria, porque todos encierran un mismo fin, la solución de un hecho problemático.

En el método de proyectos, el programa por materias sustituye los apartados de cada materia por programas parciales para cada proyecto, en cada uno de los cuales habrá que leer, escribir, dibujar, resolver problemas, describir animales, plantas y lugares, contar historia, hacer experimentos y excursiones, construir objetos, jugar, etc.

Dentro de un proyecto se distinguen las siguientes fases:

- 1.- Sugestión: surgimiento de una situación problemática:
- 2.- Planeación: conjunto de posibles soluciones para el problema.
- 3.- Cumplimiento del proyecto: resolución de la cuestión apremiante.

Se debe tener en cuenta que en la sugestión del proyecto el maestro ha de aceptar las que surjan de los alumnos, siempre que no obstruyan la realización del programa oficial. El profesor puede sugerir a los niños que efectúen determinada tarea con agrado y ha de interesarlos para ello.

Con el objeto de no olvidar detalles conviene escribir un plan para marcar el orden y la forma como se desarrollarán las actividades para llegar al final del proyecto. Han de señalarse las finalidades que se persiguen y se aprovecharán las oportunidades que se presenten para impartir los conocimientos señalados en el programa oficial, es decir, se estará atento a las correlaciones que pueden efectuarse de manera espontánea.



Una vez que los alumnos han sido dotados de los medios para la solución de la situación problemática que dio origen al proyecto, se procede a la conclusión del mismo. Como se ve, las actividades se realizan con el esfuerzo individual como cooperador de un grupo. Los proyectos pueden ser distribuidos en sus diferentes etapas de manera gradual y la organización del trabajo escolar ha de realizarse con la formación de equipo de trabajo.

CH) Ventajas: Uno de los principios que mejor satisface con el Método de proyectos es el de la necesidad de que el trabajo escolar sea atractivo y esto lo consigue mediante el planteamiento de problemas que el niño siente deseos de resolver. Despierta interés, curiosidad intelectual y produce un rendimiento útil.

Los niños adquieren el hábito del esfuerzo al buscar por sí mismos las soluciones, y así, la preocupación continúa hasta que queda satisfecha. El método de proyecto reconoce el esfuerzo de los demás y nace de la idea de autocontrol, autoexamen y autocorrección, al mismo tiempo que le exige al niño cada vez mayor esfuerzo. Corrige también sus tendencias egoístas, mantiene el deseo de agrupación y el trabajo colectivo se soluciona.

Otras ventajas que se agregan son "que se acomoda perfectamente a la conveniencia de crear adiestramiento y gracia para las ocupaciones diarias de la vida. Se considera además que la formación de hábitos de pensamiento y reflexión se realiza mucho mejor con un material y un tema no previsto que presentan dificultades y problemas que vencer: exactamente lo que luego ocurre en la vida". En el proyecto hace perfectamente posible una relación de todas las ciencias dándoles unidad, que es precisamente como se presentan ante el niño que no distingue los problemas particulares de cada rama. Se consigue así también no molestar excesivamente una actividad del espíritu con un ejercicio intelectual que fuerce la memoria, la imaginación o la razón, sino la intervención armónica de todas, siendo de este modo, además, consecuentes como una psicología más mo-

derna que no admite facultades ni potencias distintas en germen, sino impulsos de acción complejos. "Esto es, el método de proyectos es una de las formas más adecuadas, junto con el método de los centros de interés para globalizar la enseñanza".

D) Objeciones: Dentro de las principales limitaciones que sufren los proyectos, encontradas por los que no son partidarios del método descrito, están las siguientes:

- a) Falta de sistematización.
- b) Programas perturbados.
- c) Falta de ordenación.
- ch) Los proyectos largos son complicados.
- d) No se detiene al perfeccionamiento de un determinado aspecto.

Sin embargo, el método de proyecto es una forma notable dentro del aspecto metodológico y se cumplen requisitos para lograr una educación integral. La experiencia así lo demuestra.

E) Ejemplo de un esquema de proyecto:

I. Sugestión.

II. Plan:

- 1.- Enunciación.
- 2.- Finalidades:
 - a) del alumno
 - b) del maestro
- 3.- Correlaciones espontáneas.
- 4.- Etapas:
 - a) Revisión del material recopilado por los alumnos.
 - b) Revisión de las informaciones.
 - c) Distribución del trabajo.
 - ch) Concentración del material y de las informaciones.
 - d) Realización:
 - A) Exposición.
 - B) Aplicación.
 - C) Conclusiones.

III. Cumplimiento del proyecto.

- 1.- Culminación.
- 2.- Evaluación.



4. MÉTODO DE LAS UNIDADES DE TRABAJO

A) Generalidades: Una de las más recientes innovaciones en cuestiones metodológicas que la educación ha sufrido, es la distribución de las actividades escolares por medio de Unidades de Trabajo. Su más destacado exponente es Morrison y las ideas de él han tenido amplia difusión.

Morrison define a la unidad como "un aspecto amplio y significativo del medio ambiente, de una ciencia organizada de un arte, de la conducta, que al ser aprendido, da por resultado una adaptación de la personalidad". Cada aspecto amplio y significativo es una Unidad de Aprendizaje y según sea el que trate se divide en: a) Unidad de Materia de Estudio: la que realiza aspectos de una ciencia o de una arte. b) Unidades de centros de interés: cuando se basan en el medio ambiente. c) Unidades de Adaptación: cuando se toma en cuenta la conducta del alumno, y puede considerarse, en cierto modo, una extensión lógica de la Unidad de Centros de Interés.

Las Unidades de Materia de Estudio son exclusivamente para los grados superiores de la escuela primaria y acomoda mejor en la escuela secundaria y en las de estudios elevados. Las Unidades de Centro de Interés y de Adaptación, aunque con distintos nombres, son semejantes pues en lo único que se diferencia está en que la última mencionada es más moderna y trata de corregir los errores, los defectos y las limitaciones de la primera.

Las Unidades de Adaptación se sitúan al nivel de las necesidades o intereses palpables que los niños tiene y complementan a las Unidades de Centro de Interés. En las Unidades de Adaptación el niño logra el aprendizaje porque él mismo se ve en la obligación de alcanzar un objetivo, esto es, el alumno aprende cuando la actividad que despliega está dirigida hacia la consecución de un resultado educativo que tenga una determinado valor.

La Unidad de Adaptación, podría afirmarse, trata de armonizar los diversos métodos surgidos en la Nueva Escuela, porque sin dejar de tener sus características propias, una aspectos

del Método de Proyectos, del Método Decroly y de otras escuelas. La Unidad de Adaptación corrige o llena las lagunas, grandes o pequeñas que los métodos mencionados hayan podido dejar.

B) Fundamentos: La base psicológica de las Unidades de Aprendizaje está en este último. "El aprendizaje eficaz tiene lugar únicamente cuando, en respuesta a una necesidad propia, el individuo adopta algunas partes de su medio ambiente que son esenciales para el desarrollo del nuevo modelo de conducta, algunos conocimientos, ideas, hábitos, habilidades, trozos de materia de estudio y los entretiene para formar un nuevo modelo de conducta para sí mismo". Y además, las unidades del tipo que sean atienden a las características del aprendizaje, es decir, toma en cuenta que éste es dinámico, funcional, unitario, individual, intencional, creador y también un conjunto de modelos de conducta. Dinámico porque solamente se consigue el dominio de algún conocimiento, habilidad o hábito a través de la actividad del que aprende; es funcional porque ha de estar dirigido hacia el logro de un resultado educativo que parece como valioso para él; unitario porque "toda reacción de un organismo no es la reacción de una parte del mismo a un elemento particular de la situación, sino una respuesta de dicho organismo o de su conjunto, una respuesta total a una situación total"; el aprendizaje es individual porque "nadie puede aprender por otro ni la actividad de una persona produce directamente aprendizaje en otra"; intencional, porque empieza el deseo de aprender; en cuanto el organismo siente la necesidad de algo, quiere alcanzarlo, encuentra dificultades para ello y el individuo logra los acomodamientos necesarios; es creador, porque al adquirir una nueva forma de conducta es para el alumno una nueva forma de actuar y es un conjunto de modelos de conducta porque va desde uno ineficaz hasta otros bien organizado.

Las Unidades de Aprendizaje se fundamentan en el proceso psicológico de aprender, atienden a sus leyes y a sus características. Además toman en cuenta las actividades que conducen a un desenvolvimiento armónico e integral.



C) Desarrollo: para que la Unidad pueda realizarse y por tanto sea eficaz, es necesario que ella tenga ciertos elementos ordenados de tal modo que beneficien al aprendizaje. Estos son: que el alumno conozca los objetivos para seguirlos, hacer ver la utilidad de la adquisición de un grado de aprendizaje, planear un programa de actividades para conseguir dicho fin y por último, tener a la mano los métodos para determinar cuándo ha sido logrado, es decir, evaluarlo.

En la Unidad se distinguen tres tipos de objetivos:

- a) Central.
- b) Objetivos auxiliares.
- c) Objetivos indirectos.

El primero es el aprendizaje que se desea obtener, los segundos son todos aquellos que tienen relación con el mismo y los últimos son aprendizajes que son resultado directo de auxiliares de las actividades implicadas para la obtención de dichos fines. Los objetivos: dinámicos, progresivos y variables. El objetivo central determina los objetivos auxiliares establecidos y las actividades que han de emprenderse.

La función que tiene a su cargo el maestro de las Unidades es la de guiar y de ayudar al alumno. Ha de dirigir al discípulo y descubrirá en él mismo lo que necesita para darle ayuda adecuada. Por esto, las Unidades se apoyan enteramente en la experiencia del sujeto. Sin embargo, desde existir una planeación de lo que va a realizarse para llegar a las metas anheladas. El maestro ayudará a los alumnos para que elijan la unidad que les agrade y vigilará que se establezcan objetivos correctos.

La Unidad está constituida por las experiencias reales del alumno tendientes a alcanzar el resultado deseado del aprendizaje, el objetivo central y para que esto se logre, el maestro debe planear, y ello ha de ser con las características de un ensayo, lo que puede llamarse "unidad de enseñanza", la cual constará de los siguientes puntos:

- a) Selección de la Unidad.
- b) Formulación de objetivos:

- 1.- Central,
- 2.- Indirectos,
- 3.- Auxiliares,
- 4.- Planificación de una prueba preliminar o de exploración,
- 5.- Planificación de la presentación y revisión,
- 6.- Planificación de los ejercicios y actividades del aprendizaje,

CH) Ventajas: El principal conveniente de la aplicación de este sistema consiste en que la individualización del trabajo se logra al mismo tiempo que toma en cuenta el desarrollo social de los alumnos.

Por ser una de las más recientes maneras de la Educación Nueva, ha aprovechado los aciertos de la mayoría de los métodos modernos de enseñanza y ha tratado de no cometer los mismos errores que han tenido aquéllos o por lo menos evitar las limitaciones que otros sistemas tienen.

D) Objeciones: Son tantas las ventajas que se obtienen en la labor escolar con la utilización de las Unidades de Aprendizaje, ya sea como Centro de Interés, como Unidades de Adaptación o de Materia de Estudio, que los únicos inconvenientes parten de la manera de plantear el trabajo, de realizarlo y del mismo maestro, porque si no conoce la técnica del método ni se organiza con eficacia, indudablemente que los resultados no han de ser muy alentadores, de aquí que para evitar estas limitaciones, los profesores deberán estar preparados de modo conveniente, pues de lo contrario el aprendizaje no tendrá el éxito deseado ni se conseguirán los verdaderos fines de la educación.

E) Ejemplo de la posible planeación de la unidad:

- I.- Nombre de la Unidad.
- II.- Objetivos o metas posibles.
- III.- Maneras posibles de atacar el problema.
- IV.- Bosquejo de las fases del problema.
- V.- Contenido y actividades posibles para desarrollar el problema.
- VI.- Posible culminación de las actividades.
- VII.- Métodos posibles de evaluación.
- VIII.- Problema que pueden surgir de éste.



LECTURA: LA GLOBALIZACIÓN Y SUS FUNDAMENTOS*

LA GLOBALIZACIÓN Y SUS FUNDAMENTOS

Cuando hace algunos años se vislumbró en el campo de la educación una posible transformación de los modos y formas de trabajar en la Escuela, se abrió para muchos educadores un camino lleno de posibilidades. Porque si es cierto que aparecían como novedad, muy discutidos todavía, algunos sistemas de concentración de materias como actividad inicial a la ruptura del viejo sistema por asignaturas, era quizás más cierto que los buenos maestros, que los educadores conscientes de su misión se esforzaban, en vano casi siempre, por romper las mohosas cadenas de la tradición y del prejuicio.

Fue preciso, sin embargo, que aparecieran en el horizonte de las ideas pedagógicas, las figuras señeras de los innovadores, para que, lentamente es cierto, pero con ímpetu de seguridad y de afianzamiento, se abriera el nuevo rumbo del enseñar y del aprender, en relación siempre con las exigencias del escolar y de la vida en torno.

Pero no se crea que esas transformaciones en el campo de la técnica docente se hicieron suavemente, sin controversias, sin apasionadas discusiones. No hubieran tenido tampoco el arraigo necesario, porque sólo lo que dolorosamente se gesta y se elabora, triunfalmente se desarrolla y se asienta. Por eso, paso a paso, con intenciones de acierto, con éxitos rotundos y con fracasos no definitivos fueron apareciendo, juntamente con una nueva concepción de la educación —el movimiento de la “nueva educación”—, el tipo de “escuela nueva” como las célebres de ABBOTSHOLME y BEDALES y los llamados “métodos activos”, que venían, juntamente con una nueva teoría educativa y

un nuevo concepto de Escuela, a transformar el campo de las ideas pedagógicas, vitalizando la educación y tratando, por consiguiente, de unificar la Escuela y la vida, haciendo así posible el ideal de una educación y de una Escuela por la vida y para la vida.

¿Qué había pasado para que esta transformación se perfilara? ¿Qué hechos habían tomado vida propia en el campo de la ciencia para que ocurriera tal revolución en el terreno educativo? ¿Qué nuevas orientaciones y sugerencias ofrecían la vida y el hombre para que este fenómeno de transformación se hiciera patente, vivo, a la consideración de los educadores del mundo?

En breves palabras, trataremos de exponer nuestro criterio.

En primer lugar, estos cambios son coincidentes con otros cambios en terrenos muy diversos.

Política, económica y socialmente, a fines del siglo XIX y principios del XX, el mundo sufre una honda transformación en todos sus aspectos. Van a variar los sistemas económicos; el libre cambio va a ceder su lugar a la economía monopolista; el capital bancario va a convertirse en capital financiero; van a viajar, no las mercancías sino los capitales y los grandes países van a tratar de apoderarse de los grandes mercados del mundo, así como de las grandes rutas imperiales; es decir los caminos que unen los lugares estratégicos de los grandes imperios y de los grandes centros de producción.

Junto a esto, una nueva fuerza va a incorporarse a la actividad múltiple de las sociedades contemporáneas: las masas populares que, organizadas y con un claro sentido de sus problemas y del papel que pueden y deben representar en este momento de la revolución de la sociedad, se aprestan a dar la batalla, a hacerse presentes frente al sector dominante desde la Revolución francesa y que no es otro que la burguesía. Este factor, el de las grandes masas populares dispuestas a desempeñar su papel en la vida del mundo, es precisamente uno de los más arrolladores argumentos entre los que van a impulsar la educación popular, viva y en

* Emilia Elías de Ballesteros. “La globalización y sus fundamentos”, en: *La globalización*. México, Patria, 1965. pp. 35-68.



relación con las exigencias de la vida presente. Porque para ser alguien, para dar fe de vida y para ser escuchado en las exigencias y reivindicaciones humanas que el momento exige, hay que saber, hay que estar preparado, hay que poseer los imprescindibles instrumentos de la cultura y dominar los más elementales recursos de la propia personalidad.

Pero si en el campo de la Sociología, de la Economía y de la Política, las transformaciones eran grandes, en el ámbito de la filosofía y de la Ciencia se abrían insospechados caminos hacia la elaboración de un nuevo concepto de la vida, del hombre, del niño.

Frente a las diversas interpretaciones filosóficas del hombre nuevo, el hombre de la Axio-logía, del vitalismo, del pragmatismo, incluso de un existencialismo decadente y banal, surge con fuerza decisiva, propia, indiscutible el concepto científico del hombre. Un concepto optimista de él, que nos enseña cómo en el ser humano no hay nada estático, en reposo, en silencio letal, sino por el contrario en permanente cambio, en devenir constante, en transformación continua como esencia y carácter de la vida misma. Un hombre, en fin, que enhiesto sobre sus propias limitaciones trata de vencerlas, dominarlas para hacer de ellas un instrumento de creación y no de desgaste. Las ciencias nuevas que abren el camino al estudio de este hombre nuevo van presentando facetas desconocidas que muestran cómo el desarrollo, el crecimiento, la herencia y todos los fenómenos que ocurren en el hombre en el campo de su actividad psicobiológica, son factores de un mismo proceso vital que hacen del ser humano una unidad vigorosa e irrompible, cuyas reacciones evidencian de manera indiscutible que una dirección adecuada, de acuerdo y en relación con todo el complejo mecanismo del ser humano, del hombre es, más que necesaria, imprescindible para lograr una línea de absoluta normalidad en el desarrollo de la vida.

La proclamación de la unidad del hombre y también de la vida, una de las grandes conquistas de la cultura moderna, es uno de los factores

más valiosos y más decisivos para la transformación del concepto de educación y de sus medios e instrumentos de trabajo. Ya veremos más adelante por qué hacemos esta afirmación.

En el campo del conocimiento del niño, los avances han sido todavía más profundos porque desde la arcaica y tradicional concepción de la infancia, según la cual ésta era considerada como una "reproducción a menos escala"¹ de la edad adulta, hasta la revalorización actual de la etapa infantil, hay abismos de incomprensión, de error y prejuicio, que las ciencias más nuevas han ido superando. Hoy tras de las aportaciones tan valiosas de PIAGET, FERREIÉRE, BOVET, DOTRENS y de otros muchos que fueron discípulos y colaboradores de CLAPAREDE, así como resultado de las extraordinarias investigaciones de OVIDIO DECROLY, la idea del niño, la concepción general de la infancia ha llegado a nosotros como algo nuevo y genial, pero que obliga a padres y maestros a modificar el tratamiento aplicado a hijos y a escolares. Porque para nosotros, la infancia no puede considerarse ya como una simple edad de tránsito hacia la conquista de la edad adulta, considerando a ésta como la etapa definitiva de la vida humana.

Por el contrario, la edad infantil tiene sus valores propios, peculiares, específicos: *el valor de la puerilidad*, y aunque como nos lo demuestra el estudio de las edades —tema tan moderno y tan sugestivo para los que deseamos derramar nuestra curiosidad en el estudio del hombre— cada una sea el antecedente de la que le sigue y la consecuencia de la anterior; y cada una valga por sí misma, teniendo sus propios valores que son precisamente los que hay que estimular y desarrollar para alcanzar la plenitud de cada edad, base indispensable del logro de la plenitud de la vida. Ante este nuevo concepto de la infancia, que considera al niño distinto del adulto tanto psicológica como orgánica y funcionalmente, con su mundo propio, con sus tendencias peculiares y sus reacciones múltiples y variables, todo el viejo artificio de la arcaica Pedagogía se ha derrumbado; toda la artificial tramoya de una falsa didáctica se ha venido



abajo, para ceder su puesto a una nueva teoría educativa, a una nueva técnica y a un nuevo comportamiento en general, en relación con el niño. La Paidología, ciencia novísima pero vigorosa y vital, ha desterrado del escenario de la educación la visión de un niño falseado por un estudio artificial, empedregado por un sistema de comprensión falso y abrumado por la influencia de la vida adulta que le sumía en los abismos del tedio y la desesperanza.

Iguales consideraciones podríamos sostener en relación con la adolescencia y quizás aún más amargas y más duras. Porque si hoy sabemos muchas cosas del niño que han contribuido a mejorar su educación, su trato y su comprensión, del adolescente falta todavía un estudio sistemático que revele completamente los misterios que se esconden en la grave crisis de esta edad. Sin embargo, cada día nuevas aportaciones científicas vienen a aclarar modalidades, reacciones, características y aptitudes del adolescente que nos permiten mantener una posición respecto a él en cuanto a comprensión de sus problemas y el tratamiento educativo que se le debe aplicar. También en este caso hemos visto derrumbarse viejas concepciones educativas; viejas y mohosas técnicas y aunque la escuela secundaria —escuela especialmente característica de la adolescencia— sigue siendo la máquina mohosa, cuyos goznes rechinan faltos de aceite vivificador, asistimos con ilusión de maestro a un gran movimiento renovador en cuanto se refiere a la actitud que la escuela, los maestros y los padres deben adoptar frente a los adolescentes.

¿A qué conclusiones nos llevan estas ligeras reflexiones sobre el nuevo concepto de la vida, del hombre, del niño y del adolescente?

En primer lugar —ya lo dijimos anteriormente—, a una revisión, con propósitos renovadores del concepto de educación, y en segundo lugar y este es el objeto de estas líneas, a una renovación de los instrumentos técnicos, didácticos para lograr el desarrollo normal del escolar y alcanzar el aprendizaje. Es decir, estamos defendiendo una renovación de la técnica de la educación y de la enseñanza que se apoya sobre

las nuevas exigencias vitales y sobre las nuevas ideas acerca del hombre.

Esta técnica ha de ser, por tanto, una técnica que prepare para la vida en general; que no falsee la realidad; que se apoye sobre todo lo que sabemos de niño y del hombre; que provoque la actividad de los educandos; que sugiera, que estimule, no que anquilose y limite las capacidades creadoras de nuestro alumnos.

Hemos de decir, por fin, que esta es la técnica de la *globalización*, la gran conquista de nuestro tiempo, que cierra el camino a la rutina, a la repetición agotadora y abre las rutas de la libre expresión de lo que cada alumna lleva dentro.

Es la técnica que, parodiando a LEIBNITZ cuando dijo que «la música no es más que un ejercicio de matemáticas hecho por un alma que no cae en cuenta de que está haciendo matemáticas», igualmente con la técnica escolar hay que lograr un atractivo y una tal analogía entre el esfuerzo, el trabajo y la naturaleza del educando que éste, como LEIBNITZ, no se dé cuenta de que está creando, esforzándose en algo que ha de recaer sobre su propio mejoramiento.

Debemos ya decir en qué consiste específicamente, la globalización. A primera vista parecería que no fuese necesario, porque unos cuantos años de experiencia y reforma del modo de enseñar, parece que deberían haber llevado a la comprensión de los profesionales el espíritu y la letra de la globalización.

Pero, desgraciadamente, no es así y aún falta mucho camino por recorrer si queremos llevar a la Escuela y a la educación por los nuevos derroteros que harán más fácil la formación integral del hombre.

En primer lugar la globalización significa una revisión del concepto y el contenido de la ciencia, para llegar a la conclusión de que, como la vida y el hombre, la ciencia es una y su unidad es una realidad que desde los puntos de vista lógico y racional es absolutamente indiscutible. Sobre esta base la globalización considera como un error funesto, principalmente para la comprensión infantil, la división arbitraria de la Ciencia en las diferentes materias de estudio. Romper la unidad del conocimiento



significa que el escolar encontrará siempre oposición y antagonismo profundos en las diferentes materias que está obligado a estudiar, sin encontrar nexos, diversas, materias que se le aparecen como irreconciliables. Por eso la globalización busca esos nexos y esas relaciones, cuanto más profundas mejor, entre los diferentes tipos de conocimiento para hacer de aquellos que tienen un mayor número de relaciones, la base del estudio y del trabajo. De ahí surgieron los centros de interés, el método de complejos, las unidades de trabajo y el método DECROLY, aunque éste se apoya sobre unos principios científicos más depurados y severos que cualquiera de los que anteriormente hemos citado, como hemos de demostrar más adelante.

Como una consecuencia obligada de esta característica que acabamos de señalar, la globalización, debe responder a otra de significación intensamente pedagógica: no puede obligarse al escolar desde ningún punto de vista, a un esfuerzo de atención y de adaptación constante, que de hecho tiene que hacer, cuando se le obliga a estudiar Historia, Matemáticas, Civismo, etc., en la sucesión habitual de las materias del programa, en los horarlos corrientes y en la distribución ilógica e irracional, por materias. El hecho de que el alumno tenga que prestar atención a una asignatura cualquiera al comenzar la jornada escolar, y que a los veinte minutos, o a los cuarenta y cinco cuando más, tenga que cambiar su panorama de ideas, obligándosele a poner nuevamente su atención y su interés en otra, en ocasiones, o mejor casi siempre, dispar absolutamente con la que se ve obligado a abandonar, significa dos cosas muy graves, sin contar otras de menos cuantía: una enorme pérdida de tiempo, siempre necesario de la actividad diaria de la Escuela y, lo que es más grave, una desadaptación del escolar en el estudio y la comprensión, porque se ve obligado a olvidar —si puede— lo que hacía y a incorporarse a otro tipo de interés, muchas veces dispar, como dijimos antes. Y advertimos que no es tan malo perder el tiempo y hasta que el alumno *olvide* lo que aprendió momentos antes, con el estrago que tal irregularidad produce en la

marcha normal de su atención y de sus capacidades intelectuales en general.

Por eso, señalamos a continuación una nueva base o fundamentación de la técnica globalizadora, imprescindible si se quiere que responda a las exigencias que se le señalan.

Ha de tener *una base psicológica*. En efecto, es inútil, estéril y casi siempre doloroso para el escolar, tratar de hacer algo, por pequeño y mínimo que parezca que no se apoye sobre las características de aquél. Cada edad, cada etapa de la vida humana tiene sus peculiaridades que le dan un valor específico, cuya existencia ha de conocer el educador. La vida infantil no se considera ya como una especie de cueva cuya apertura exige inauditos esfuerzos con pocas esperanzas de descubrimiento de los tesoros que se guardan en ella. Por el contrario, los estudios realizados desde, aproximadamente, principios de siglo y sobre todo en estos últimos años, acerca de la Psicología de la infancia y de la adolescencia, nos obligan a no perder de vista, antes al contrario, a tener fijos nuestro interés y nuestra atención en aquellas características de los escolares que determinan el tono y la peculiaridad de su incipiente personalidad. Los ensayos realizados con tanto éxito en la llamada psicología del interés; el estudio cada día más profundo de la curiosidad del juego y de la imitación, así como las investigaciones hechas sobre la psicología de tendencias y aptitudes, han abierto un ancho campo en el conocimiento del escolar que ha permitido llegar a conclusiones muy valiosas en el terreno de la técnica de la educación y del aprendizaje. En primer lugar, la aplicación muy valiosa de no realizar ninguna actividad técnica, ya lo hemos dicho, sin tener un conocimiento profundo del alumno. En segundo lugar, hacer de la técnica un instrumento de actividad que haga de la Escuela, la verdadera Escuela en la que se aprende trabajando, de forma que no se considera base de la actividad escolar la acumulación de ideas, de conocimientos fríos y sin vida, sino por el contrario estimando que lo fundamental es la puesta en marcha de las capacidades de todas clases para su ejercicio y desarrollo.



Esta característica o condición de la globalización, lleva anexas otras consecuencias muy importantes y decisivas para la formación de los alumnos: la necesidad que se crea en la mayor parte de ellos de participar en las actividades de la Escuela, movidos por una sana emulación que surge de las propias actividades y del trabajo en general: no hay alumnos inactivos. En segundo lugar se crean en los escolares necesidades de toda índole que igualmente surgen de la actividad del engranaje que se establece en las distintas etapas del trabajo. Y es bien sabido e igualmente conocido hoy, el valor de la *necesidad*. «Un pueblo sin necesidades es un pueblo bárbaro», ha dicho GOETHE y hoy, conocida ya la psicología de la necesidad, es preciso buscar una forma de trabajo, que estimulando las actividades espontáneas, cree la propia necesidad de trabajar por el placer que produce satisfacer todas las necesidades que surgen y coexisten con el objeto de la actividad escolar.

Pero además, desde el punto de vista psicológico, la técnica de la globalización se apoya en un carácter específicamente infantil que CLAPAREDE llamó *sincretismo* y DECROLY llamó precisamente *globalización*. Según las investigaciones realizadas en relación con la manera peculiar con que el niño percibe cosas e ideas, se ha llegado a la conclusión de que aquel no aprecia los objetos en sus partes componentes, en sus detalles, en sus variados y diversos aspectos. Es decir, el niño no percibe las cosas a través de una función u operación de análisis —que se considera superior y llena de complejidades— sino a través de una visión sintética de conjunto, que le dé precisamente la idea *global* de las cosas. De ahí, que la técnica de globalización rompa de manera rotunda con la vieja y ancestral clasificación de las materias del programa escolar, que obliga al alumno a un constante esfuerzo de adaptación y a veces también de abstracción, para sustituirla por un sistema global en el cual los escolares encuentran satisfacción inmediata en el estudio de la realidad que le circunda, sin encontrar oposición y contraste entre esa realidad y la que le

ofrece la Escuela, casi siempre falsa y artificial. También la técnica globalizadora tiene sus *bases biológicas*. Precisamente es ésta una característica de la nueva técnica globalizadora, que se impone con más fuerza y que da una nota de absoluta novedad científica a sus fundamentos y a su aplicación. En primer lugar la globalización considera que el trabajo en la Escuela, cualquiera que sea su índole, ha de realizarse en las condiciones apropiadas, creando un clímax que favorezca el desarrollo humano. No olvidemos que en el esfuerzo que el alumno tiene que hacer ante los diversos aspectos de la actividad escolar, no solamente gasta energía y reservas que su complicada estructura necesita para sus funciones corrientes y normales de desarrollo, sino a veces también, y quizás con demasiada frecuencia, sufre alteraciones graves por un exceso de atención, por un largo proceso de actividades que se prolongan sin tomar en consideración su necesidad de reparación orgánica —recordemos aquí las antipedagógicas tareas— que producen serios estragos en el desarrollo.

La técnica de la globalización trata de evitar esas anormalidades y se propone que la actividad del alumno se adapte a sus posibilidades personales, no utilizado su esfuerzo más que en objetivos que estén en relación con las características y posibilidades de su desenvolvimiento, disminuyendo el gasto de energía que supone la adaptación, casi constante, a nuevos motivos de estudio. La globalización disminuye, por eso, también, las causas de desgaste y de esfuerzos inútiles que significan un motivo muy apreciable en la conservación y estabilidad de la salud del alumno.

Al mismo tiempo, la técnica globalizadora trata de crear un ambiente dentro de la Escuela que no solamente limite el desarrollo y lo condicione negativamente sino que, por el contrario, lo estimule y lo haga seguir su marcha ascendente. Por eso, OVIDIO DECROLY pudo decir al exponer los fundamentos de su método que «la educación, tanto en sus conclusiones filosóficas elevadas como en sus más prácticas aplicaciones, ha de inspirarse siempre en



el conocimiento biológico de los seres organizados».

Considerando la estructura humana como una unidad indisoluble; considerando también la vida como un todo unitario en el que las mutuas influencias y los influjos recíprocos crean los elementos necesarios para el cambio y el mejoramiento individual y colectivo, la técnica de la globalización asegura en mayor medida que cualquier otro modo de trabajo, el respecto a esa unidad, que es respecto al desarrollo de los escolares y, por eso, los fundamentos psicobiológicos de la globalización —expuestos muy brevemente— garantizan que la actividad, en todas sus formas, va siguiendo y estimulando el crecimiento y el progreso, en todos los órdenes, de los alumnos.

La globalización tiene también sus *fundamentos sociales*. No podría ser de otra manera porque nuestra época exige cada día más la colaboración de los miembros que integran la sociedad para la realización de un tipo de vida que está hecha de colaboración y convivencia. Y sobre esta base que la realidad impone, existe el imperativo del carácter social del hombre. Este no vive aislado solitario, ajeno a las vidas de los demás hombres. Sus instintos gregarios y sus tendencias sociales le impulsan a reunirse con los demás de su especie, porque así lo exigen las necesidades vitales, entre ellas, y como principal, la del trabajo colectivo y solidario.

Nuestra época, pródiga en paradojas, generosa en muy diversas formas de crisis y sumida en la dolorosa interrogación de su propio destino, exige que esos vínculos sociales, que están fincados en la propia naturaleza del hombre, se estrechen más frecuentemente con el carácter vital, humano, que nuestro panorama político-social está reclamando. Por eso, la nueva educación y su órgano adecuado, la Escuela, se caracterizan más cada día como un proceso social la una, y como una institución social, la otra. Y en ambas y para ambas, la técnica de trabajo ha de marcar esa misma dirección imprescindible. La técnica globalizadora, trata de socializar al escolar, a través de la actividad diaria. Es el trabajo por grupos, por equipos; es la ayu-

da y colaboración de todas las actividades escolares; es la búsqueda colectiva de materiales y elementos de trabajo. Es, en fin, darle al escolar la visión real de que su vida es una vida en la que otros muchos como él y distintos a él en edad, en preparación, etc., juegan su papel lo mismo que él juega el suyo en la vida de los demás.

El Doctor H. ARTHUS ha hecho un estudio preciso, detallado de los móviles que impulsan al hombre a la vida social, señalando que, principalmente el juego y el trabajo son dos formas esenciales de incorporación a la sociedad.² Pues bien, el juego y el trabajo son dos de los varios medios que la nueva técnica emplea como decisivos en la socialización de los escolares. Todos los métodos nuevos utilizan el juego como una actividad creadora que estrecha las relaciones entre los escolares y el trabajo que obliga a la recíproca colaboración y por ello asegura la necesidad de la convivencia. Pero además la nueva Escuela sale a la calle, a la vida real en movimiento y la técnica de globalización, en cualquiera de sus formas, emplea como instrumento decisivo de formación del alumno, el intercambio de escolares, las visitas a corporaciones e instituciones diversas. El alumno se ve obligado a establecer relaciones con empleados, obreros, intelectuales, políticos, etc., para desarrollar los amplios temas del "proyecto" o de las "ideas asociadas". Visitas a escuelas, fabricas, sindicatos, oficinas públicas o corporaciones como el Parlamento, los Tribunales de Justicia, hospitales o museos, ponen al escolar en contacto con gentes diversas, con diferentes aspectos del medio social y todo ello favorece el desarrollo de sus capacidades sociales, que es, en este momento de la vida de nuestra especie, uno de los objetivos fundamentales de la educación.

Muchos y muy diversos fundamentos podríamos señalar aún a esta técnica nueva que tratamos de caracterizar, pero sólo hemos de enumerar —solamente enumerar— algunos y explicar uno, el último, que queremos que deje al final de este capítulo el regusto amable, hondo, que deja siempre en nosotros el sabor a humanidad.



He aquí la enumeración anunciada:

La técnica de globalización *es una técnica vital*. La Escuela y la vida deben confundirse, darse mutuo calor.

La técnica global es, igualmente, una *técnica activa*: el escolar trabaja siguiendo sus impulsos, estimulado por los acicates de un esfuerzo creador.

La técnica global *respecta la libertad del alumno*, para conseguir su autonomía y su auto-determinación.

La técnica global es también una técnica que *respeto la personalidad infantil*, estimulando su espontaneidad, proporcionando los medios y las ocasiones de crear, sin limitaciones y sin mediatizaciones agotadoras.

Y llegamos a la explicación prometida en relación con un último fundamento que deliberadamente dejamos para el final. Nos referimos al *sentido humano del que debe estar impregnada toda la acción educativa*. Nos sentimos tristemente impresionados cuando, con motivo de nuestras investigaciones profesionales, comprobamos cómo, con harta frecuencia, algunos maestros olvidan que su labor es fundamentalmente una labor humana; es decir, una labor cuya aspiración máxima debe ser exaltar en los alumnos los valores humanos, para formar hombres. Por el contrario, ejercitan su misión de espaldas a ese poderoso y formidable valor que es el valor de humanidad que palpita y se descubre siempre, como fuente de vida en cada escolar. «En sus grandes líneas —ha dicho un sociólogo de la educación— el proceso educacional se singulariza, con pequeñas variantes en todos los países, para impartir en su base un humanismo científico, superficial...»³

Sentimos como necesidad urgente, sobre todo en estos críticos momentos de nuestra vida, la de que la educación se humanice, dando a esta palabra su amplia y exacta significación. Humanizar la educación quiere decir que nos situemos ante nuestros alumnos considerándolos como el tesoro de humanidad que, en realidad y en potencia, nos ofrece la vida; quiere decir que, como maestros, tenemos el sagrado deber de exaltar lo que de humano hay en los

escolares. Quiere decir, en fin, que en la dirección de niños, de adolescentes y jóvenes, tenemos la obligación indeclinable de vincularlos a la vida, como seres humanos que son y como hombres en potencia.

Son oportunas las palabras de SCHELLING: «Hay una sola fuerza, una sola vinculación y movimiento... Un solo impulso e ímpetu hacia una vida cada vez más alta...»

Y decimos que son oportunas estas palabras de SCHELLING, porque cuando pensamos que hay todavía muchos niños, muchos adolescentes, muchos jóvenes que pasan interminables y monótonas, cuando no dolorosas, horas encerrados en salones de clases que son lo más opuesto al cuadro natural que exigen su desarrollo y sus ansias incontenibles de vida; cuando pensamos también en la infecundidad de los esfuerzos realizados, esfuerzos agotadores muchas veces, manejando libros inadecuados, soportando horas y jornadas enteras de actividad impuesta y casi siempre estéril, pensamos y, más aún, sentimos cuan pocas posibilidades de elevación humana se da a los escolares, precisamente en el momento en que es esa la gran lección que debemos ofrecerles.

Una técnica humanizada de trabajo escolar, en cualquier grado, será la técnica verdaderamente educadora, porque la educación —de la cual la técnica es sólo un instrumento—, es precisamente el proceso para la formación de hombres en plenitud de sus capacidades. Podríamos, pues, resumir afirmando que la técnica global, que rompe los viejos y anticuados moldes de un aprender pasivo y infecundo, es la forma de realización del aprendizaje que lleva al salón de clase la chispa maravillosa de la vida, del despertar de la capacidad y del sentimiento humanos, al irrumpir vigorosamente con un nuevo concepto de la enseñanza, basado en la unidad de la ciencia, de la vida y del hombre.

Así considerada la técnica se nos presenta también como un proceso de cambio y transformación constantes; un devenir en relación con las variaciones que el escolar sufre; con los cambios del contenido del saber; con los cambios del medio ambiente en el cual la Escuela



y el escolar viven inmersos. No hay pues una técnica monolítica, única, exclusiva que sirva en todo momento y para cualquier fin. Hay, por el contrario, una técnica que, respondiendo en su carácter básico y general, al principio científico de la globalización, sirve las exigencias del niño, del adolescente del joven, así como las exigencias que se derivan del momento

histórico, de las características generales del medio en sus múltiples facetas: natural, político, social y económico.

Sólo con ese sentido y con esa visión de una técnica educativa y del aprendizaje podremos tener —por lo menos en la intención— la seguridad de poner al servicio de la formación del hombre un instrumento científico y adecuado.

Notas de la lectura

¹ Ballesteros, A.: *La Adolescencia: ensayo de una caracterización de esta edad*. P. 9. Ed. México, Patria,

² Cf. Raynaud-Halbwachs-Arthus: *Analyse des mobiles dominants qui orientent l'activité dans la vie sociale*.

³ Cortés plá: *Ciencia y sociedad*. Buenos Aires. Ed. Atlántida. Págs. 204 y 205



LECTURA:
**LA GLOBALIZACIÓN Y ALGUNOS
 DE SUS PROBLEMAS BÁSICOS***

*El medio escolar: cuartel sin vida
 con una enseñanza de cosas inertes.*

DR. OVIDIO DECROLY

**LA GLOBALIZACIÓN Y ALGUNOS DE
 SUS PROBLEMAS BÁSICOS**

**El ambiente educador que exige
 la globalización**

Es natural suponer que una transformación tan profunda en los sistemas de enseñanza signifique también una transformación muy honda en los modos y medios de realizarlos. Por eso, y a pesar de que son ya muchos los años transcurridos desde que se inicia el movimiento renovador de la técnica globalizada, es necesario fijar algunos conceptos en relación, no sólo con su empleo —que eso vendrá después—, sino con las exigencias primordiales de su conocimiento y de la actitud de quienes han de emplearla, o sean, los maestros. Porque, insistimos en ello, a pesar del tiempo, de las experiencias realizadas y de la comprobación múltiple de resultados optimistas y, alentadores, todavía hay algunos educadores que dudan de su eficacia porque desconocen sus más hondos y sutiles fundamentos. Tratamos, por tanto, con estas líneas, de aligerar el camino del conocimiento de este indiscutiblemente gran sistema de trabajar con los escolares y de aclarar una vez más aquellas condiciones o circunstancias que faciliten el empleo de gran sistema globalizador.

Es una verdad reconocida por todos los educadores y aceptada también como una de las características de la educación nueva, que el medio ambiente es el agente educador por ex-

celencia. Entendiendo por ambiente educador todo aquello que rodea al hombre y que le envuelve como una enorme cápsula, en la cual vive sumergido. Desde la naturaleza hasta la sociedad. Y dentro de cada uno de estos sectores, desde el clima y las producciones; el aire y el sol; la altura y el llano, hasta la familia, la comunidad más inmediata, la sociedad entera, los hombres, el Estado y la Escuela. Este agente formador, o deformador, que puede ser el medio, juega, por tanto, un papel decisivo en la vida del hombre, desde antes de nacer al mundo exterior, hasta su muerte. Y sin embargo, nuestra experiencia profesional, nuestra acercamiento constante a los medios en los que se nutre más cumplidamente nuestro conocimiento de los problemas educativos, nos demuestran cómo, tanto en la calle, como en la familia, en la Escuela y en el mundo de los hombres en general, se olvida, se menosprecia y hasta se ignora esa influencia tan decisiva del ambiente.

Y son muchos los errores educativos que se cometen por esa ignorancia. Y muchas también las consecuencias dolorosas en la vida de los jóvenes generaciones, por la influencia perniciosa de un medio que podía y debía haber sido educador.

DECROLY, en sus siempre valiosas y casi siempre originales observaciones sobre la educación, señalaba como una de las más grandes equivocaciones, el olvidarse en todo intento educativo de crear, tanto en la Escuela como en la familia, un ambiente educador, un ambiente que sugiera y estimule en vez de refrenar y limitar las posibilidades creadoras. Un ambiente, en una palabra, que, como nos dijo ORTEGA Y GASSET, hace ya muchos años, pone «un plomo en el ala» y una «mirada vacilante y plena del sabor del fracaso», en la conciencia del hombre.

Por eso la técnica de la globalización —nuestra gran invento, el de nuestro momento educativo—, coloca entre sus principales problemas el de la preparación y disposición de un ambiente realmente educador dentro de la Escuela, para evitar lo que DECROLY había expresado en la frase con que amparamos las ideas de este capítulo: «El medio escolar es un cuartel sin vida, con una enseñanza de cosas inertes».

* Emilia Elías de Ballesteros. "La globalización y algunos de sus problemas básicos", en: *La globalización*. México, Patria, 1965. pp. 50-68

¿Qué exigencias, qué condiciones debe llenar el medio escolar para ser realmente educador y para que la técnica global puede cumplir su cometido desarrollando sus procesos sin dificultades y sin limitaciones?

En primer lugar la Escuela, en su instalación material, debe llenar determinados requisitos. Empezando por la advertencia de que es errónea la idea de que una "Escuela nueva", donde se practica la nueva educación y se utiliza la nueva técnica, ha de ser un palacio, ha de ser un enorme edificio en el que con toda amplitud y desahogo puedan dedicarse salones de clase a las diversas actividades. Nada está más lejos del verdadero concepto de las nuevas escuelas y de la nueva educación, que esos edificios "colmenas" o "cuarteles" —usando la denominación decrolyana— o enormes casonas en las que se pierde el contacto, se esfuma la familiaridad y se hace imposible la convivencia. Ni palacios, ni colmenas, ni cuarteles. Simplemente edificios que respondan a las exigencias más inmediatas de la población escolar y a las ineludibles de la acción e influencia educativas. Edificios higiénicos, cómodos, con luz y ventilación suficientes y con los servicios complementarios indispensables.

Una escuela que sea adecuado lugar para vivir; para estar alegre; para trabajar cómodamente, para sentirse feliz entre los que forman la comunidad escolar, y no abrumado por la falta de aire o de luz, o el exceso de polvo y de ruidos que excitan y perturban la necesaria estabilidad para el trabajo. Sencillez y comodidad, conceptos opuestos al de lujo y ostentosa exterioridad, serían en último término, las características de una Escuela nueva, donde hubiéramos de aplicar la nueva técnica. Pero no han de quedar ahí las aspiraciones que abrigamos, al imaginar una comunidad escolar que proporcione al ambiente educador adecuado a la nueva forma de trabajo que estamos defendiendo. Han de rodear al escolar otros elementos estimulantes que, por eso mismo, hagan elevar el valor y el rendimiento de su espontánea actividad. En primer lugar, los muebles escolares. Necesitamos también en esta Escuela, muebles

para trabajar y para trabajar cómodamente, sin obstáculos para moverse y actuar libremente, así como para utilizar el material adecuado. El clásico "pupitre", la anticuada "banca" no tienen nada que hacer en una Escuela en la cual los alumnos van a trabajar y no a escuchar; van a ser elementos activos, no pasivos, como en la tradicional Escuela del escuchar y del repetir. Mesas planas, amplias, mesas de trabajo, repetimos, que pueden ser colocadas en los lugares convenientes y exigidos, para las diferentes formas de trabajo.

Todo en la Escuela ha de ser funcional, empleando el calificativo que hoy se da a cuanto tiene relación con la educación. Funcional porque ha de poner en marcha las reacciones diversas de los escolares; funcional porque alienta y estimula todos los recursos vitales; funcional, en fin, porque no hay, o al menos no debe haber, ni una sola función, de cuantas constituyen la estructura viva del escolar, que quede fuera o al margen de la actividad educadora. Por eso, igualmente que con el edificio y las mesas de trabajo, debe adoptarse una actitud respecto a los demás muebles o enseres que la Escuela necesita. Ni armarios gigantescos, que escapan a las posibilidades de manejo de los alumnos, ni grandes vitrinas cerradas con llave y fuera del alcance de aquéllos. Ni unos ni otros deben ser el trágico palacio "que custodian cien negros con sus cien alabardas", sino todo lo contrario. Los alumnos deben poder usar el material, cualquiera que sea su clase, cuando las necesidades del trabajo lo requieran; deben tener acceso a la biblioteca, a la vitrinas, a las estanterías donde se deposita ordenada y cuidadosamente el material, al terminar la jornada, pero durante ella debe ser patrimonio de todos sin que, como ocurre con mucha frecuencia cuando se necesita un libro, unas pinturas, un cartoncillo, papel o unas libretas, el escolar tenga un pedir llaves y permiso a su maestro con la consiguiente pérdida de tiempo y, lo que es peor, con la posible pérdida de interés para seguir trabajando, por parte de los alumnos.

¿Podríamos asegurar que con un edificio adecuado y un mobiliario en relación con las



exigencias del trabajo habríamos creado el ambiente educador que exigimos para una nueva Escuela con una nueva técnica? Desde luego que no. El ambiente es algo más, mucho más, que se forma de la coexistencia de muchos factores, reales y tangibles unos, impalpables otros, pero todos ellos con una poderosa razón de existencia y con una finalidad bien definida.

Ya estamos en un salón de clase, alegre, sencillo, cómodo; ya tenemos a nuestros alumnos trabajando, sentados unos, en pie otros, manejando sus libros, sus cuadernos, sus instrumentos de trabajo. La actividad crea el silencio acogedor de una pequeña comunidad que trabaja y el ruido, lleno de promesas y de sugerencias, que una actividad bien dirigida produce.

¿Qué nos falta entonces? ¿Qué nuevas aportaciones debemos hacer a la creación del ambiente educador imprescindible para aplicar las nuevas normas de trabajo?

Muchas cosas quisiéramos enumerar en este aspecto, pero exigencias de espacio nos obligan a resumir y referirnos sólo a las que consideramos más importantes e imprescindibles.

En primer lugar, *muestra Escuela debe confundirse con la vida*. No es posible una verdadera labor de educación, si la primera se encierra en sí misma y niega la entrada en su recinto a los cauces eternos de la segunda. Hay que traer la vida a la Escuela o llevar ésta a la vida, para que ambas, como ya dijimos, se identifiquen y se completen. Por eso, la Escuela nueva tiene que crear en su seno un ambiente natural, en el cual el alumno encuentre los estímulos y los excitantes adecuados a su formación y que puede proporcionar un cuadro vivo, natural. Hay que huir de las reproducciones artificiales, generalmente falsas, y utilizar, siempre que sea posible, un material natural, vivo, atrayente para los escolares. Recordamos aquí la carita de asombro, de extrañeza dolorida, que contemplamos en un escolar de cuatro años, cuando, en una de las llamadas prácticas de enseñanza, un alumno normalista presentó a muchachos componentes del grupo, un enorme, monstruoso elote, hecho en plastilina, y el asombro de aquel niño no se expresó solamente en el gesto

de extrañeza y confusión, sino que levantándose y pidiendo permiso para hablar, preguntó al futuro maestro algo que debió desconcertar a éste: "¿Verdad, maestro, que los elotes que comemos nunca son tan grandes, ni de color tan oscuro?" Y la consecuencia de esta pregunta —tan natural— fue digna de no ser olvidada. Porque cada uno de los alumnos hacia nuevas interrogaciones que equivalían a otras tantas repulsan hacia aquel objeto monstruoso que les presentaban como un elote y que no lo era. Y que además ellos, probablemente, comían todos los días y contemplaban a diario en su casa, en la calle, en el mercado.

Nunca debe falsificarse la verdad, sobre todo cuando nos colocamos frente a nuestros alumnos, y ese afán, ya patológico, que invade a muchos maestros de almacenar material, pero material falso, anti-pedagógico por anti-natural, ese afán, decíamos, es uno de los grandes motivos de fracasos y errores muy graves en la obra escolar educativa. «Una rosa vale más que una lección de Historia Natural», dice uno de los personajes —el que entre todos los demás, prefiere vivir, por encima de cualquier otra consideración— de la obra de ALEJANDRO CASONA, *Nuestra Natacha*. Y esa es una de las sutiles y siempre presentes preocupaciones de nuestra nueva educación y de su nueva técnica: que nuestros alumnos aprendan a vivir, sepan vivir, pero eso no será posible si les llevamos a la Escuela elotes falsos, rosas de papel y dibujos de cosas y de seres vivos que puedan venir a la clase para hacerla realmente un foco de vida.

Hace años, ORTEGA y GASSET, el tantas veces recordado como maestro y como filósofo, expuso en el Tomo III de *El Espectador*, una teoría sobre la vida infantil. Como todas sus ideas, ésta sobre la vida del niño, está cargada de profundidad, y en casi todos sus aspectos, cargada también de realidad. Por ejemplo, recordamos en la página 99 del tomo citado, concretamente, su exposición sobre: *La vida infantil, El medio vital, La psicología del cascabel* y otros títulos no menos interesantes. En este último apartado, ¡con qué deleite recorrimos sus páginas y sabo-



reamos sus ideas! Porque entonces vimos con toda claridad, cómo el error fundamental de una educación y de una técnica para que el niño aprenda, está precisamente en el desconocimiento de su mundo y en querer elevar a su comprensión y a su norma de vida el mundo de los adultos, que para él es, naturalmente, falso y lleno de equivocaciones. Por eso, ORTEGA pudo decir cosas tan llenas de sugerencias y de excitantes para nuestra posición docente, como la frase que transcribimos: «De aquí se desprende que para entender una vida sea ella la que quiera, humana o animal, habrá que hacer antes el inventario de los objetos que integran su medio propio o como yo prefiero decir, su paisaje» Para terminar más adelante con esta maravillosa afirmación: «Y todo esto, por querer suplantar el paisaje natural del niño, con el medio que rodea a las personas mayores».⁴

¡Ojalá que los maestros, la Escuela, el trabajo escolar y en general la educación tuvieran siempre presente que el escolar necesita vivir en el medio que le atrae, en su "paisaje" que es naturaleza y es vida, para llegar con integridad a otras etapas vitales!

Igualmente el ambiente escolar educador debe referirse no solamente a la presencia y acción de los fenómenos naturales, sino también a la de los *fenómenos sociales*. El alumno, desde que comienza su escolaridad, debe sentirse en su Escuela como en el lugar en el cual la convivencia, el mutuo respeto y la mutua ayuda son los lazos irrompibles del más alto sentido humano. El alumno en su Escuela debe encontrar igualmente todas las oportunidades de actuar y participar en las actividades comunes y colectivas, porque el medio escolar no solamente lo haga posible, sino que lo facilite y le impulse. De esa manera, sus instintos gregarios y sus tendencias sociales encuentran el campo adecuado para su desarrollo e intensificación. Pero además la Escuela debe reforzar este aspecto de su ambiente educador, colocando a sus alumnos en condiciones de establecer contactos con la sociedad en general: visitas a instituciones; asistencia a actos de trascendencia cívica y política; en una palabra, utilizando

cuantos medios puedan elevar el valor social de la educación, de la Escuela y del trabajo escolar.

Pero nuestra Escuela necesita completar su ambiente educador con el *aspecto moral*, indispensable a la integración de la personalidad, e igualmente indispensable a toda comunidad social, grande o pequeña. ¿Cómo crear este ambiente moral? ¿Es posible reducir a fórmulas o a simple enumeraciones, ese algo impalpable, inmaterial, pero que vive y se percibe y se siente en toda Escuela donde ese ambiente se ha creado? No; no es posible que encerremos en un reducido círculo de preceptos, de normas, de afirmaciones o negaciones, algo tan grande que tiene que dar a nuestros alumnos la idea de lo bueno y de lo malo, del deber y de la norma de conducta.

El ambiente moral tiene su primer y más valioso ingrediente en la personalidad del educador. El es quien con su ejemplo, con el alto valor de su conducta, puesta al servicio de la obra docente, inspira e impregna de sentido moral el ambiente de la Escuela. Los alumnos ven en el maestro al guía, al conductor y ponen su fe, e incluso su pasión, en el trabajo escolar, de entrega y dedicación, llena todos los rincones de la Escuela con el hábito enternecedor de su sentido moral indiscutible. Sin embargo, hemos de añadir que el ambiente moral requiere la confluencia de todos los factores que rodean al escolar y que deben participar, más o menos directamente, en la tarea de la educación: desde las paredes y los adornos del salón de clase, hasta la familia, incluyendo la organización del trabajo, las relaciones entre los propios alumnos, y la disciplina de la Escuela que, pudiéramos decir, es la culminación del ambiente moral escolar. Y éste, a su vez, debe tener el resultado valioso, inapreciable de llevar a la vida del alumno a la más alta conquista de la educación, que no es otra cosa que la auto-determinación. O sea la capacidad individual de poder actuar por sí mismo, de saber decidirse a la acción por motivos propios, por decisiones que están enraizadas en la misma conciencia y voluntad personales.



Quizás alguien, ante estas ideas que acabamos de exponer relativas al ambiente escolar educador, se haga la siguiente pregunta: ¿Por qué es necesario que para emplear una técnica de trabajo globalizada, sea preciso crear un ambiente educador especial? Lo primero que se nos ocurre responder y creemos que respondería cualquier maestro seriamente interesado en estos problemas, es que en la realidad, educativa y escolar, cualesquiera que sean su organización y su forma de trabajo, siempre será necesaria la creación de ese ambiente escolar. Lo creemos así por varias razones, todas inspiradas en el respeto al alumno y en la necesidad de ofrecerle motivos y estímulos de trabajo que den independencia y valores propios de conducta, de moral, de solidaridad y convivencia humana, en el lugar donde va a cumplirse la parte mayor y más decisiva de su educación. Pero además lo creemos porque si la técnica nueva es una forma de trabajo, un instrumento de educación que ha de poner al escolar en contacto con la vida, formándole por la vida y para la vida, sería inútil crear un aparato de actividades imposibles de realizar en un medio hostil, falso que se erigiera en enemigo de lo que nos proponemos conseguir.

¿Cómo hablar a nuestros alumnos de los cuerpos que están integrando el concierto del Universo, si cerramos sus ojos y sus oídos y tapamos su boca en la cueva oscura, misteriosa y solitaria de una Escuela sin luz?

¿Cómo inducirles a la admiración que la vida produce, desde el nacimiento de una modesta flor, hasta el misterio lleno de atractivos de la complicada vida del hombre, si la Escuela se encierra en sus cuatro paredes y no deja penetrar en ella ni el aroma de la flor, ni el sentido inquietante de los fenómenos naturales?

¿Cómo, en fin, podemos decir a nuestro alumno que «el hombre mira a todos los individuos del género humano como socios y no ignora que ha nacido para comunicarse con todos y que no puede eludir la ocasión de beneficiar a los demás pues sabe que si lo hace viola las leyes de la naturaleza»⁵, si la Escuela se encierra en los moldes del más egoísta individualismo,

y no práctica la solidaridad, la cordialidad entre todos los que la constituyen y no sale a mezclarse con los que por naturaleza y por afinidades muy profundas, debe convivir?

Un ambiente educador es siempre necesario, repetimos. Vivir de espaldas al medio ambiente, a la circunstancia que nos envuelve es siempre un error de funestas consecuencias en nuestra labor docente. Pero si queremos hacer hombres que sepan vivir, que deban emplear toda su vida, como pedía SÉNECA, en vivir plenamente, tendremos que colocar a nuestros alumnos en un medio propicio que saque a flor de piel, que coloque en el primer plano de su actividad todo lo que debe acercarlos a la vida.

He aquí por qué la técnica globalizadora, que debe enseñar la técnica de la vida misma, exige un ambiente adecuado en el que no se malogren las capacidades de los escolares y en el que sea posible enseñarles la gran tarea de vivir.

Los maestros ante la técnica de la globalización

Hasta aquí, hemos tratado de fundamentar las ventajas que se desprenden de la concentración de la enseñanza, en relación con el alumno. Vamos a indicar ahora, en breves palabras, cuál debe ser la posición del maestro respecto a esta modalidad de la técnica.

En primer lugar, hemos de advertir que no todos los maestros han adoptado una posición, favorable o adversa, a esta forma de trabajo y que otros la discuten aún y ponen grandes objeciones a su empleo. Es evidente que la forma global de enseñanza o concentración, supone en muchas ocasiones, una aparente pérdida de tiempo. Es evidente, también, que los maestros partidarios todavía del procedimiento tradicional de las "asignaturas", por una convicción puramente intelectualista, creen ver en la concentración una innovación perjudicial para los fines instructivos de la enseñanza, porque se abandona la marcha sistemática de las materias. Y es, por último, evidente que una concentración mal desenvuelta por falta de preparación,



por falta de fe en su eficacia o por otras causas puede producir más estragos en la formación de los escolares que un plan desarrollado por materias por un buen maestro.

Pero todo esto que acabamos de decir plantea tres cuestiones fundamentales. Es la primera, que nada de lo expuesto disminuye, ni el valor ni las ventajas de la concentración. Es la segunda, que cuando un maestro se decide a aceptar esta forma de trabajo, debe plantearse una serie de problemas que una vez resueltos sirvan para facilitar su labor con arreglo al criterio global. Es la tercera, en fin, que puede hacer y de hecho hay, ocasiones en que la concentración no debe aplicarse para convenir a la propia formación de los alumnos.

Respecto a la primera cuestión, no hemos de insistir nuevamente, puesto que ya hemos argumentado, desde un triple aspecto científico, psicológico y pedagógico, cuál es la fundamentación de la globalización en sus aplicaciones a la enseñanza.

Con respecto a la segunda cuestión, es preciso insistir mucho en que el trabajo, de acuerdo con un criterio de concentración, no debe suponer una improvisación para el maestro. Por el contrario, la concentración supone, para el educador, una mayor preocupación y una superación en su trabajo porque permitiendo aquélla, la libre actividad de los alumnos, favoreciendo las iniciativas de éstos y la libre expresión de sus dudas y de su natural curiosidad, el maestro debe ir lo suficientemente preparado para evitar los posibles fallos a que puede exponerse, disminuyendo los riesgos de lo imprevisible, que tanto perjudican a toda la obra escolar. Por eso, la adaptación de un criterio respecto al empleo y desarrollo de la forma global de trabajo supone que antes ha adoptado también un criterio respecto a estas cuestiones:

- 1º Convicción razonada y firme respecto a lo artificial de la clasificación por asignaturas.
- 2º Elección de una forma conveniente de concentración, de acuerdo con la condición de los alumnos y del medio.

- 3º Determinación de la *idea base* de la concentración, de las ideas afines (materias) y criterio respecto al programa.

Cuando se llega a una resolución interior, de concepto y de forma, cuando se ha alcanzado a ver desde un punto de vista profesional y científico, que esta forma de trabajar representa una modalidad técnica que garantiza el proceso de formación y de cultura, ahorrando energías y favoreciendo los intereses y la atención de los escolares, es cuando se puede garantizar que la concentración será bien aplicada y podrá dar los resultados que con ella se buscaban.

Y nos queda la última cuestión relativa a los cosas en que la globalización no deba ser empleada.

Nadie discute que los procesos de aprendizaje y, en general, el proceso de saber cosas determinadas se hace más lentamente a través de la concentración, que por el clásico procedimiento de asignaturas o materias. Los educadores saben bien que esta mayor lentitud en el aprendizaje no supone, en los grados primeros y medios de la escuela, un retroceso peligroso, puesto que, aunque de hecho exista, el contenido adquirido no sólo es más firme, como conseguido a través de procesos de actividad personal y espontánea, sino que amplían el ciclo de la curiosidad, del interés y del deseo, base de un profundo trabajo en los grados superiores, donde, por esta misma razón, el aprendizaje se hace más rápido, porque la base es más sólida y más sólidos los estímulos interiores para conquistarlo.

Sin embargo, es indudable que cuando el maestro se halla entre jóvenes adolescentes, que son el contingente escolar de los grados superiores, se encuentra con un material apto para el trabajo instructivo, que es una finalidad primordial de los últimos grados de la escuela. Y lo mismo que hemos afirmado al comenzar este estudio que la escuela de hoy tiene una finalidad instructiva, que responde a la necesidad indiscutible de que los escolares al finalizar sus estudios tengan un mínimo de cultura, dominan aquellos contenidos del saber, indispensa-



bles a todo hombre que va a vivir en la comunidad social, afirmamos también que una de las circunstancias que pueden limitar el uso de la concentración es ésta de suministrara los alumnos de los grados superiores una cultura básica, conservando la sistematización clásica del plan de estudios. Esto conviene así por varias razones. En primer lugar, los escolares deben llegar, lógicamente, a los grados últimos de la escuela ya formados y con una capacidad de trabajo y de comprensión adquirida en los grados inferiores y medios a través de la globalización. En segundo lugar, porque en este momento los alumnos inician ya su vida futura hacia otros rumbos que les exigen una preparación cultural básica. Y en tercer lugar, porque ya en estos grados también los escolares están en condiciones de manejar, por sí solos, instrumentos de cultura que, como el libro, la monografía, etc., les permiten ser artífices directos en la adquisición de su propio saber.

Asimismo hay que usar con restricciones y con cuidado extremo el sistema de globalización en los llamados *ciclos de las especializaciones*; es decir, en aquellos grados o secciones de la escuela donde los alumnos inician el estudio de materias especializadas como base o iniciación a los estudios superiores.

Y por último, es necesario igualmente restringir el uso de la concentración en todos los casos en que total o parcialmente existe un déficit de cultura. Para subsanar éste en grupos de alumnos, en una escuela determinada, en aldeas, ciudades o regiones, e incluso en países que acusan un nivel inferior en cuanto a cultura de las masas escolares que concurren a la escuela pública, se impone una marcha rápida en el camino del aprendizaje y hay, por tanto, que acudir al sistema de materias para asegurar un máximo de cultura en un tiempo mínimo.

No es necesario insistir en que al aceptar el criterio tradicional de las "asignaturas", en cualquiera de los casos citados y en otros que pueden presentarse, quiere decir también que volvamos a los patrones de la didáctica consagrada. El sistema y el programa de mate-

rias pueden ser eternamente viejos, si la savia nueva del hacer escolar ni renueva sus tejidos, ni vivifica su esencia, pero por el contrario, toda su clásica apariencia remozada por la visión presente del ideal de formación, que también anteriormente apuntábamos, dará los resultados apetecidos, sin acudir a arcaicas formas de realización.

Previsiones en el empleo de la concentración

En el terreno de las realizaciones prácticas, es decir, cuando sobre la base de una buena preparación teórica vamos a comenzar el desenvolvimiento de una técnica especial en la escuela, no basta solamente decidir, por capricho o por una preferencia personal, qué clase de técnica vamos a emplear en nuestro trabajo de maestro. Con frecuencia, el éxito o el fracaso de un sistema determinado va vinculado, entre otras cosas, al hecho de que el maestro no haya seguido un criterio en la elección. Es el caso, repetido con bastante frecuencia, de los aparentes fracasos del método DECROLY, empleado en el mundo entero por millares de maestros sin tener en cuenta que no todos los niños son iguales en sus reacciones ante iguales estímulos, y que un sistema de trabajo tiene, en primer lugar, que fundamentarse sobre las características peculiares de la infancia de un país y adaptarse a ellas, así como a las del medio en que la escuela vive.

Por eso, lo primero que el maestro debe tener en cuenta al plantearse el problema de cuál ha de ser en su escuela el sistema de concentración que habrá de emplear, es lo siguiente: que no es, en modo alguno, indiferente adoptar una u otra forma de concentración por las razones que vamos a exponer:

- a) Porque las características de los escolares difieren para el medio rural y para el medio urbano.
- b) Porque las características de cultura y del nivel mental son también distintas, aun dentro del ambiente rural o urbano, según



son las condiciones familiares en que el niño se desenvuelve.

- c) Que las posibilidades de trabajo y de aplicación a la escuela varían del medio industrial, al campesino, al minero, etc.

Podríamos resumir estos razonamientos insistiendo en algo que ya hemos expresado: que no puede ser el capricho, o la mayor o menor aparente facilidad de desarrollo de un sistema quien decida la elección de una técnica determinada. Por el contrario, debe ser motivo de preocupación para el maestro una selección bien orientada en vista de las razones que acabamos de exponer y de otras que no escapan a la perspicacia del educador.

Después de resuelto este primer problema, es decir, elegida ya la técnica más en relación con las características de los niños, de la escuela y del medio, hay que plantearse otra serie de problemas, entre los cuales sigue a aquél en importancia, el decidir la idea central que va a servir de base a la concentración, cualquiera que sea su forma. En general, podría hacerse una sistematización de estas ideas bases, de acuerdo con la siguiente gradación:

- 1º Las ideas que estén en íntima relación con la vida del niño.
- 2º Las que estén en relación con el medio en que el niño se desenvuelve.
- 3º Las que impone la realidad histórica del momento en que se vive, desde los puntos de vista económico, político y social.
- 4º Todas las ideas que contribuyan a dar a los escolares una idea real del mundo y de los hechos, procesos y transformaciones que en él tienen lugar.

Como una de las condiciones esenciales de toda forma de globalización es que la idea base, sobre la que aquélla debe asentarse, sea muy amplia, creemos que la anterior clasificación se ajusta a esa característica y, por tanto, que cualquiera de las ideas en ella incluidas, permite un desarrollo amplio, pero también intenso, de todas las materias del programa escolar. Además,

hay que tener siempre en cuenta que una de las grandes ventajas de la globalización es que hace posible, dentro de la amplitud ilimitada que se puede dar a un tema determinado, el adaptar el desarrollo de los contenidos de trabajo a las condiciones de los niños y del medio. Por eso, basándose en la realidad natural o histórica, el maestro puede llegar a lograr una de las finalidades de la enseñanza de mayor importancia: llevar a los niños, del campo, de la aldea, de los medios campesinos o rurales, en general, a interesarse por los grandes motivos de la cultura urbana, y a la inversa, llevar a los niños de la ciudad a la preocupación y al gusto de los grandes temas de la cultura natural: el paisaje, las labores agrícolas, los productos de la naturaleza, etc., etc. Por eso, repetimos, no es un capricho, ni un asunto banal la elección de sistemas de globalización; lo que acabamos de decir de la atención de los niños de distintos medios, demuestra una vez más que la elección de formas de trabajo y de ideas para desarrollar mediante aquél, es algo fundamental de lo que dependen en gran parte los resultados de la educación y de la instrucción.

Tipos de concentración

Trazadas las líneas generales de la técnica escolar de la concentración, vamos a añadir unas palabras acerca de las distintas formas que aquélla puede presentar.

En general, son tres los sistemas de agrupación globalizadora que se aceptan ordinariamente: la simple agrupación de las materias contenidas en el plan de estudios, tomando una como eje —generalmente las ciencias naturales o las enseñanzas del lenguaje—, alrededor del cual se desarrollan todas las demás; la determinación de grandes ciclos de estudios que aspiran a dar una idea exacta de la realidad en relación con las necesidades del niño, con las condiciones del medio, etc., y dentro de los cuales caben todas las materias del programa escolar; la aceptación de un plan de actividades que supone la determinación de un compromiso de



trabajo sobre un tema amplio, determinado de acuerdo con las características del medio, los intereses de los escolares y la realidad circunstancial del momento.

La primera forma de concentración —agrupación de materias alrededor de una considerada como eje— no es propiamente una forma de globalización de la enseñanza. Supone, en realidad, un procedimiento transitorio entre las “asignaturas” y la concentración. Conserva los programas por materias y conserva, por tanto, la división clásica de éstas. No es que rechacemos rotundamente esta forma de concentración —que puede ser muy útil bien empleada en determinadas circunstancias—, sino que negamos su carácter globalizador en el sentido estricto de su significado científico, psicológico y pedagógico.

La segunda forma acepta el nombre genérico de concentración por “centros de interés” y es, quizás, la más conocida, la más difundida y la más aplicada.

Dentro de ella, se incluyen dos técnicas nuevas que realmente son dos métodos logrados, aplicados íntegramente, y de los cuales se conocen los resultados: nos referimos al *método Decroly*, aplicado por su autor, el doctor OVIDIO DECROLY en Bélgica y después difundido por todos los países del mundo, en el *método de los complejos* empleado en la Unión Soviética al desarrollar sus programas oficiales, para la escuela primaria. En ambas técnicas y, en general, en todas las que se inspiran en la concentración por “centros de interés”, se rompe con la ordenación sistemática por materias y con el programa clásico de “asignaturas”, buscándose como ideas fundamentales, para que sean bases de la concentración, aquellas que, como en el

método Decroly, están en relación directa con las necesidades del niño —alimentarse, luchar contra las intemperies, defensa contra peligros y enemigos, trabajar y recrearse solidariamente—, o, como en el sistema de complejos, aquellas que formando parte de la realidad que rodea al escolar y en la cual viven sumergido —naturaleza, trabajo, sociedad—, representan la mayor influencia en su vida, en su desarrollo y en su formación.

La tercera forma de concentración es la conocida con el nombre de *métodos de proyectos*, que supone la aceptación de un compromiso de trabajo en el cual las ideas o centro que van a ser desarrollados, surgen en el desenvolvimiento de un gran tema aceptado y discutido previamente, en vista de las necesidades de los escolares, de la realidad circunstancial o de las características del medio ambiente. Ese gran tema a que aludimos es el que, en esta forma especial de técnica, toma el nombre de “proyecto”.

No hemos aludido en esta ligera exposición de tipos de globalización a otras formas menos usadas que, como la correlación o los ciclos, no son sino modificaciones más o menos profundas del sistema de concentración por materias, alrededor de una que se toma como eje.

Si resumimos, pues las ideas expuestas sobre los diversos sistemas de concentración, podemos llegar a la siguiente conclusión: Desde el punto de vista pedagógico, pueden establecerse las siguientes formas:

- 1º El sistema de *centros de interés*, con sus dos formas peculiares: el *método Decroly* y el de *complejos*.
- 2º El sistema de *proyectos*, con su realización, el método de proyectos.

Notas de la lectura

⁴ Ortega y Gasset, José: *El Espectador*. Tomo III. Obras completas.

⁵ Vives, Juan Luis: *Obras completas*.



ANÁLISIS DE SITUACIONES
DE ENSEÑANZA EN EL AULA

.....



PRESENTACIÓN

Para el desarrollo de esta unidad se presenta: un guión de análisis de situaciones de aula, dos textos que registran experiencias en el aula y uno que corresponde a una entrevista con una educadora. El primero de estos documentos se origina en el extranjero y los restantes son producto de la experiencia educativa en nuestro país, durante la vigencia del Programa 1981.

Dado que en esta unidad se analizan situaciones de aula, el texto "Recurso No.2. Guión orientativo para el informe diagnóstico sobre las características de la clase y la actividad docente se presenta en el tema uno, pero puede ser utilizado por los temas.

Las tres experiencias de nuestro país fueron seleccionadas de investigaciones educativas recientes.

"Trato diferencial en el aula a partir de las expresiones socioeconómicas de los educandos." corresponde a la investigación de las características socioeconómicas de los niños que ingresan a la educación básica realizada por personal de las Direcciones Generales de Educación Preescolar, Primaria e Indígena en 1988. Registra dos experiencias en el medio urbano una en primaria y otra en jardín de niños.

"Protocolo de observación y de entrevista No. 81" es una selección del material de una investigación realizada por la SEP en 1990 con la participación de la Dirección General de Educación Preescolar y el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del I.P.N.

TEMA 1. Los proyectos en el jardín de niños

LECTURA:
RECURSO No. 2. GUIÓN ORIENTATIVO PARA EL INFORME/DIAGNÓSTICO SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA CLASE Y DE LA ACTIVIDAD DOCENTE*

RECURSO No. 2. GUIÓN ORIENTATIVO PARA EL INFORME/DIAGNÓSTICO SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA CLASE Y DE LA ACTIVIDAD DOCENTE*

Vamos a iniciar con esta actividad la primera fase de la experimentación. Durante la misma, el objetivo fundamental es hacer un

* Recurso 2. Guión orientativo para el informe/ diagnóstico sobre las características de la clase y la actividad docente", en: *Recursos para el Desarrollo Profesional. Modelo de Investigación en la Escuela*, Sevilla, 1993.

buen diagnóstico de la dinámica de clase que nos permita ajustar lo más posible el diseño de la unidad didáctica a la realidad. Además, esta fase podrá servir para iniciar un proceso sistemático de reflexión y análisis sobre la clase y como consecuencia de ello un conocimiento más profundo de la misma.

Queremos iniciar un cambio, pero queremos hacerlo de manera controlada y rigurosa, con "los pies en el suelo", para que los resultados que obtengamos tengan el máximo valor posible.

Como es obvio, el punto de vista del profesor es fundamental para conseguir dicho objetivo. A partir de este informe y de los datos que por otros medios se puedan obtener (observando directamente el funcionamiento de la clase, entrevistando a los alumnos, etc.) se podrá reelaborar su contenido para que nos sirva de punto de referencia durante todo el proceso.

Por todo ello, es conveniente ser lo más sincero y objetivo/a posible al realizar esta actividad.



Sugerencias en cuanto al contenido del informe

1. La programación.

- ¿tienes una programación?
- ¿cuándo la has realizado?
- ¿has utilizado diferentes momentos para hacerla?
- ¿en qué medida la llevas a la práctica?
- ¿te es útil?
- ¿qué características tiene?
- ¿de qué parte está compuesta? ¿tiene objetivos, contenido, metodología, recursos?
- ¿qué problemas o defectos le encuentras?
- ¿qué cambiarías ahora?
- ¿siempre has programado así?
- ¿incluyes la evaluación? si es así, ¿qué características tiene?
- ¿han participado los alumnos en algún aspecto?

2. La actividad en el aula.

- ¿qué se hace durante un día típico?
- ¿cómo se empieza?
- ¿cómo está organizado el día?
- ¿qué hacen los alumnos en cada parte?
- ¿puedes reproducir algunas actuaciones típicas?
- ¿podrías describir paso a paso tu metodología?
- ¿cómo está organizada la clase?, ¿podrías dibujarla?
- ¿qué recursos hay?
- ¿qué situaciones de la clase sueles vivir como problemática?, ¿qué sensaciones tienes en esos momentos?, ¿cambia tu forma de actuar?, ¿en qué sentido?
- ¿qué es lo que más te suele gratificar?, ¿cambia tu forma de actuar?, ¿en qué sentido?
- ¿de qué cosas no te encuentras satisfecho/a?
- ¿qué aspectos considerarías problemáticos?
- ¿sueles evaluar?, ¿sueles examinar o/y calificar?, ¿cómo lo haces?, ¿en qué momentos lo haces?, ¿cómo actúan los alumnos?

- ¿qué relación tiene todo lo anterior con tu programación?, ¿hay contradicciones?, ¿podrías describirlas?
- ¿durante la clase, modificas lo que tenías previsto?, ¿en qué circunstancias?, ¿cómo lo haces?

3. La evaluación.

- ¿sueles analizar a posteriori el desarrollo de las clases?, ¿cómo lo haces?, ¿qué utilidad tiene?
- cuando piensas y valoras la marcha de tu clase, ¿en qué aspectos te sueles fijar? ¿pides opinión a tus alumnos?
- cuando detectas problemas ¿cómo los intentas resolver?
- ¿qué cosas has cambiado en tu forma de enseñar en los últimos años?, ¿por qué lo has hecho?, ¿qué valoraciones harías ahora de esos cambios?

4. El modelo pedagógico.

- ¿qué ideas pedagógicas consideras que guían tu forma de actuar?, ¿por qué consideras que son ideas importantes?
- desde tu experiencia ¿cómo crees que aprenden tus alumnos?, ¿qué metodología es la más adecuada para que aprendan bien? ¿cuándo sabes que han aprendido algo?,
- ¿cuáles crees que son los principios y las tareas que definen a un buen profesional de la enseñanza? ¿en qué medida te acercas a ese ideal?
- ¿qué relación crees que deben tener los contenidos de la escuela con los conocimientos científicos?, ¿qué opinas de las Ciencias?
- ¿sueles leer artículos o/y libros pedagógicos?, ¿qué lecturas te han influido o impresionado más?, ¿qué cosas has leído últimamente?

Sugerencias en cuanto a los aspectos formales

El guión es sólo orientativo, no son preguntas para responder, sino interrogantes para pensar.



Conviene escribir el fruto de las propias reflexiones y hacerlo con tus palabras propias. El informe no es para ser juzgado por otros, sino para ser analizado colectiva y profesionalmente. Conviene escribir con detalle y profundidad, deteniéndose en lo más importante, más signi-

ficativo. De vez en cuando conviene releer lo anterior e intentar establecer relaciones. En la medida que se pueda, conviene separar las descripciones de los acontecimientos, los análisis (búsqueda de causas, consecuencias, implicaciones, etc.), y las valoraciones profesionales.



TEMA 2. Las unidades de trabajo como forma de trabajo en el preescolar

LECTURA: TRATO DIFERENCIAL EN EL AULA A PARTIR DE LAS EXPRESIONES SOCIO-ECONÓMICAS DE LOS EDUCANDOS*

TRATO DIFERENCIAL EN EL AULA A PARTIR DE LAS EXPRESIONES SOCIOECONÓMICAS DE LOS EDUCANDOS

SITUACIÓN PROBLEMATIZADA

UN DÍA EN MI ESCUELA

(¡Uy!, llegué tarde... ya entraron, ¿cómo entro al salón?... ¡qué miedo tengo!... primero me voy a asomar... ¡órale!, orita que la maestra está voltiada...)

—¡M'estra, Sonia acaba de llegar!...

(Escuincla zonza y chismosa... ¡qué susto me llevé!... ¡qué bueno que la maestra no oyó a Celia. La maestra casi nunca le hace caso!, ¡qué bueno por chismosa!... yo creo que Celia es una niña burra, porque cuando se para a calificar, la maestra, apenitas sí mira su cuaderno y casi nunca le califica sus planas, ni caso le hace, yo creo que porque es reprobada... bueno eso dice la maestra... ¿qué será eso que está poniendo la maestra?... ¿casitas o conchitas?... a ver si me salen... ¿cuántas planas son?...

—Oye Sonia, ¿se dejan tres renglones?

—No sé, pregúntale a la maestra... (este Toño nomás me pregunta y me pregunta).

—¡Maestra!... ¿se dejan tres renglones?

—¿Qué no sabes? ¡ya lo sabes! ¿no?... ¡¿entonces, qué preguntas?!

—¡Híjoles! (ahí viene Toño, ¡la cara que trail!)

* SEP-DGEP-DGEI. "Trato diferencial en el aula a partir de las expresiones socioeconómicas de los educandos", en: *La práctica docente y los procesos de diferenciación en la relación docente-educando*. México, 1988, pp. 11-39.

—Sonia, se deja un renglón...

—¡Ah! (Qué mentiroso Toño, yo no vi que la maestra le dijera eso.. yo voy a hacer una plana... yo no le pregunto, me vaya a regañar...)

—¡Ya no me traes las tijeras!, porque te las quito, ¿eh?!, ya te dije que aquí no recortes...

—¡Híjoles! (Ya está regañando a Moisés, la maestra, ese niño es muy desobediente, a cada ratito está jugando con sus recortitos, y la maestra se enoja; yo por eso no traigo mi barbie, porque la maestra se enoja cuando jugamos... ¡es rete aburrido estar hace y hace planas y planas!...)

¡RINNNNG, RINNNNNNG!

(¡La chicharra! ¡el recreo!... ¡ay todavía no termino!... ¡me tengo que apurar!... ¡qué ganas tengo de hacer chis!, ¡ay, ay!... ¡¿a poco ese Armando ya terminó?!, otra vez es el primero que sale, pero hoy no acabó de hacer sus planas... ese niño Armando siempre le ponen un frutsi... ¡mmm!, ¡qué rico!, ¡canijo escuincla, siempre se lo toma ahí en la puerta!...)

—Armando, ¿no quieres papel?... aquí en el estante hay.

(Ese niño la maestra lo quiere mucho, es su consentido, yo digo... a mí nunca me da papel... dice la maestra que su papá es contador, ¿qué contará?... ¡ay qué ganas tengo de hacer chis!, ¿le digo a la maestra?... y si me regaña.. bueno voy a ver...)

—Maestra, maestra, (mejor le jalo su vestido, a lo mejor no me oye). ¡Maestra!

—¡¿Qué quiere carajos?!

—¿Me deja ir al baño?

—¿Ya terminaste?!

—(¿Por qué sólo muevo mi cabeza para decir "no"? cuando la maestra me habla así, no me salen las palabras...)

—¡¿Pues entonces, qué alegas?!... ¡Shhh!... a ver, van a salir al recreo los que ya terminaron...

—¡Maestra! ¿me deja ir al baño?

(¡mmm!, a que éste sí lo deja ir... ¡oh!, ¿qué dije?... ya movió su cabeza, como cuando quie-



re decir que "sí" y también le jaló su nariz... bueno, pero Eduardo es un niño aplicado, yo pienso... su mamá platica mucho con la maestra y a veces nos cuida cuando la maestra se sale del salón... en el 'santo del director trajo un pastel, se veía muy rico... pero a mí no me tocó, sólo me dieron un poquito de gelatina y unas papitas...)

—¿A mí también me deja ir al baño?

—¿Y a mí?

—¡Shhhh!... a ver se sientan y se callan, van a salir todos al baño.

—¡EEEEHHH! (Ora si voy a ir).

—¡Sonia!, ¡tú no vas por gritona!

—(¡Qué mala pata!... si ya ni puedo poner estas letritas de las ganas que tengo de ir al baño).

—¡No señor!, se regresa y entra al salón como la gente educada.

—¡Híjoles!, ¿oye Toño, está enojada la maestra?

—No Sonia, ¿no ves que nomás a Armando lo regresó, los demás entramos corriendo y no nos dijo nada.

—¡Ahhh, si cierto... por qué será que nomás a este Eduardo y a este Armando y a éste... ¿cómo se llama?...

—¿cuál?

—a ése... el hijo de la señora que le viene a ayudar a la maestra a llenar esas hojotas de letritas...

—A ¡Ahhh! ¿éste Juan?

—Sí, porque nomás a esos les está dice y dice "Siéntate bien", "camina bien", "así no se come".

—¡Ahhh, pos no sé!

—¡Y eso que son sus consentidos (qué rico el ratito que salí al recreo, ya no aguantaba las ganas de hacer chis y tenía mucha hambre...)

—Ya viene la cosa navideña, les dicen a sus papás que les compran cuadernos de navidad...

—Maestra, yo voy a decirle a mi abuelita que me compre un muñequito de' esos...

—¡ay, ya, ya!... ¡para navidad!... ¡para el diez de mayo! tú siempre estás trayendo cosas...

—¿Ya viste Sonia?, esa niña Celia es reterca, la maestra apenitas si la mira.

—Si cierto, ni caso le hace y ella a cada ratito le está cuente y cuente cosas y le dice y dice "así maestra, ", "así".

—A mí me contó el otro día que su abuelita vende dulces y que su mamá está trabajando lejos de aquí.

—¡Shhh!... lápiz arriba... ¡ándale Susana!, ¿ya?... van a abrir el libro de matemáticas que sus papás les compraron...

¡A ver Susana!... ¿ya?!... van a abrir su libro donde están los pollos... ¿listos?, a ver levanten la mano los que ya encontraron los pollos. A ver, ¿cuántos pollos hay aquí?...

¡CUATRO!

—¿Y aquí?

¡DOS!

—¿Cuántos tengo entonces aquí?...

¡SEIS!

—Mira Sonia, Mariana, no ha ponido nada, en su cuaderno, es muy burra ¿verdá?, casi nunca hace nada, ni habla ¿verdá?

—¡Pu's nunca trái cosas con qué hacer sus planas!, dice que su agüelita ya no le quiere comprar lápiz, porque nomás los pierde y que su tía no le ha comprado el cuaderno de las bolas porque no tiene dinero.

—L' otro día esta maestra le estaba diciendo a la mamá de ese niño que Mariana no debió venir a esta escuela, porque aquí venimos los que ya sabemos leer y que Mariana ni al kinder jue...

—La maestra nunca le habla, ni nunca le dice cómo hacer sus planas... vamos a asustarla, ¿sí?

—¡Burra, burra, no vas a salir al recreo!

—¡Burra, burra, no vas a pasar año!... (¡zona, nomás se queda callada y se arrincona como si le juéramos a pegar.. ¡ora sí terminó sus planas Mariana!, ahí se va a calificar, híjoles, traí descosido su uniforme, y sucio, arrugado... ahí viene de güelta...)

—¡Mira Sonia, me saqué una de éstas!



—Sí pero tu "B" es chiquita.. (¡ay sí; está muy contenta, está rechiquita la "B" que la maestra le puso y no se la puso en medio de la plana, como a nosotros, sino en una orillita de su cuaderno... ora sí trabajó porque su tía le compró colores.. el otro día la maestra le dijo a la maestra del otro salón que su mamá de Mariana se dedica a la mala vida, ¿cómo será la mala vida?

¡RINNNNG, RINNNNNGGG!
¡EEEEHHHHH, EEEEEHHHHH!

—¡Shhhh!, bueno ahora cierren sus cuadernos, que vamos a copiar la tarea que ya me voy... ¡el cuaderno de las bolas!... ¡órale!... ¡ándale!... rapidito... Eduardo le dices al Doctor que estoy esperando la medicina que prometió mandarme; ¿me oíste ojos bonitos?

(Este Eduardo tiene unos ojos re bonitos, ¡verdes, verdes!, el otro día vino su papá por él, y venía todo de blanco, dice la maestra que es Doctor de aviación, ¿dónde será eso?... ¡híjoles!, por estar pensando en los ojos de Eduardo no terminé de copiar la tarea... yo ya me voy... a ver si la maestra no se da cuenta... luego le digo a mi hermana que me ayude.

REFLEXIONES EN TORNO A LA SITUACIÓN PROBLEMATIZADA

1. ¿Cuáles son los factores que determinan el trato diferente que el docente da a: Celia y Armando, Eduardo y Mariana?
2. ¿Cómo interpreta el docente las condiciones de vida de estos niños en relación a su aprovechamiento escolar?
3. ¿Qué derivaciones en el aprendizaje tendría, el trato que el docente da a Mariana y Armando?
4. ¿Qué implicaciones sociales tiene el interés que la maestra demuestra por la formación de Armando, Eduardo y Juan?
5. ¿Cómo se interpreta la actitud de Celia ante el trato específico que la maestra le da?

6. ¿Cuál puede ser el origen de la conceptualización que Sonia y Toño tienen sobre Mariana?
7. ¿Cuáles podrían ser las repercusiones a nivel social y pedagógico de que el grupo en general compartiera la opinión de que Mariana es una niña "burra" y Eduardo un niño "aplicado"?
8. ¿Qué aspectos del estilo de vida de los niños, se manifiesta en el salón de clases y son retomados por la maestra para adecuar su práctica docente?

APOYO TEÓRICO

El salón de clases es el escenario principal, donde se desarrollan la mayor parte de las actividades escolares. Es en este espacio donde docente y educando exteriorizan su estilo de vida, producto de las diferentes prácticas sociales que cada sujeto realiza en sus diferentes ámbitos cotidianos: la familia, la iglesia, el trabajo, el deportivo, etcétera.

En el salón de clases se define también a la escuela como institución, ya que a cada momento la escuela se reformula y se reconceptualiza en sus fines; a cada momento cambia. Sin embargo, dado que en su desarrollo histórico se inscribe el actuar cambiante y dinámico de autoridades, docentes, educandos y padres de familia, la escuela como institución, presenta un doble sesgo: el ser diferente cada día en sus innovaciones constantes y el ser siempre la misma en la perpetración de determinadas prácticas y rituales.

Es en el hacer cotidiano de las prácticas escolares donde se conservan, se destruyen y se crean las prácticas que definen la escuela como institución, por lo que se hace necesario aproximarse a la vida cotidiana, escolar, para hallar la explicación de este doble sesgo.

Pero dada la multiplicidad de relaciones y procesos que se dan al interior de cada escuela, a la vez, se hace imprescindible hacer un "re-



corte" de determinados procesos en sus momentos más significativos, que permitan generar nuevas pautas explicativas sobre lo que en la escuela acontece.

Para los fines de este aparato se hace referencia a *sólo un aspecto* de la conducta que el docente manifiesta en su relación con los educados: El Trato Diferencial que el maestro da a sus alumnos en función de un proceso de tipificación generado a partir del estilo de vida que los educados manifiestan. En la interacción y relaciones que se establecen en el aula, el docente y los educados se aprehenden e identifican mutuamente, logrando así una conceptualización recíproca; es decir, se tipifican.

La tipificación en su expresión más sencilla, es vista como un proceso que permite la creación de sistemas de significados compartidos, entre los sujetos que intervienen en una relación social y, de acuerdo a estos sistemas de significados compartidos, es que los sujetos se conceptúan a sí mismos y al otro. A la vez, esta conceptualización genera pautas diferenciadas de trato entre los sujetos que están involucrados en una relación social.

Referido al ámbito escolar el trato diferencial se conceptúa como la forma específica y diferenciada de comportamiento que asume el docente al relacionarse con los educados, en función de la forma como observa, clasifica y reacciona ante las diferencias que manifiestan en su estilo de vida los alumnos con los cuales trabaja.

Dentro de la manifestación objetiva del estilo de vida de los educados, se detectan o sobresalen entre otros, la profesión u ocupación de los padres, la apariencia física de los educados, la posesión o carencia de determinados materiales escolares y la historia académica de los niños. Elementos económicos sociales que intervienen en la tipificación del educando.

Es conveniente aclarar que las variaciones en el trato que el docente da a cada uno de sus alumnos, no están definidas y asumidas de una vez y para siempre, sino que están determinadas por un sinfín de factores que confluyen y se evidencian en la práctica concreta que se realiza en la escuela, o sea en la práctica docente.

Esto es, los usos, saberes, normas y visiones del mundo, que docente y educando tienen y comparten, son cada uno síntesis y producto de relaciones construidas en el pasado, originadas en la apropiación que cada uno ha hecho de sus diferentes mundos cotidianos.

Así, por ejemplo, el docente dada su historia personal, su ubicación de clase, la relación que guarda con la comunidad, con la normatividad oficial y con las normas establecidas en la escuela, se ha apropiado de una serie de prácticas, normas y conceptualizaciones que definen su actuar como maestro, a la vez que definen su conceptualización (tipificación) que de sus alumnos hace.

Esta conceptualización que el docente hace de sí mismo y de los educados marca las pautas para la diferenciación en el trato.

Sin embargo, en la respuesta que los niños dan a dicho trato, se evidencia que los educados no lo reciben de manera pasiva y lineal, ya que en algunas ocasiones asumen actitudes de indiferencia a las tareas escolares, otras veces observan conductas insistentes en su necesidad de ser valorados y tomados en cuenta por el docente, otras más responden con cierta agresividad y violencia; pero en todas estas actitudes, lo que se halla presente es la participación activa de los niños en los procesos de negociación, apropiación o resistencia que se dan al interior de toda relación social. A través de todo esto, se puede ver que el trato diferencial que el docente da a los educados es la manifestación exterior de múltiples momentos que se dan a lo largo del proceso de tipificación.

El contragolpe pedagógico de dicho trato, se manifiesta en las expectativas de éxito o fracaso escolar de los educados.

Esto se explica de la siguiente manera: Los alumnos candidatos a ser promovidos al grado inmediato superior, son aquellos considerados como "buenos alumnos", y son (según opinión de algunos docentes entrevistados) "los que cumplen con sus tareas", "que dominan los contenidos escolares", "que son limpios y ordenados en sus trabajos", "que están atentos en clase y observan buena disciplina"; o sea los candidatos a ser promovidos de grado, son todos los alumnos que, por un lado, se han apre-

piado de los usos, saberes, normas y concepciones que en la escuela se definen como válidas y necesarias para ser aceptado por el consenso general; y por lo tanto, para sobrevivir en dicho ambiente. Por otro lado, también son candidatos a la promoción aquellos niños, que dado su nivel económico, tienen la posibilidad de cumplir con los materiales requeridos para el "aprendizaje", así como los que por el nivel cultural de su familia están en posibilidades de ser enriquecidos con múltiples experiencias que generen aprendizajes significativos.

Dicho de otro modo, los alumnos que no cubren los requisitos para ser considerados como "buenos alumnos" son los probables candidatos al fracaso escolar, que se traduce en la reprobación o en la deserción escolar.

Se habla de una probabilidad porque como ya se mencionó anteriormente, en la eterna construcción de la relación social, los procesos que se generan a cada momento dentro de ella, son los que determinan las características, el rumbo y resultado de la misma.

Otro probable efecto del trato diferencial es la posibilidad de que al avanzar la relación docente-educando, el grupo en general comparta las tipificaciones hechas por el docente al inicio del curso, dada la situación de autoridad que éste guarda dentro del grupo.

ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN A LA SITUACIÓN PROBLEMATIZADA

Maestro:

Después de haber trabajado los apartados anteriores: situación problematizada, reflexiones en torno a la situación problematizada y el apoyo teórico, te presentamos esta serie de situaciones cuestionadoras que se derivan del trabajo de observación que se hizo de la práctica docente, para que propongas alternativas de solución que puedan derivar en una optimización de la misma.

Situación 1. Varios niños de tu grupo no cuentan con los medios económicos para comprar los materiales que pediste, que consideras adecuados y necesarios para que se generen los aprendizajes.

¿Qué posibilidad buscarías para adecuar los contenidos programáticos a las distintas condiciones socioeconómicas de tus alumnos?

Situación 2. Un niño de tu grupo no te es agradable (por las razones que sean) y está atrasado en su aprovechamiento en relación con el grupo.

¿Qué actitud asumirías para lograr un cambio positivo en relación con su aprovechamiento escolar?

Situación 3. Por cambio de escuela llegas a un grupo, una vez iniciado el año escolar, te das cuenta de que el grupo que te asignaron está distribuido de la siguiente manera: En las primeras bancas de cada fila están sentados los niños que son hijos de padres profesionistas y que tienen un nivel de vida alto. En las bancas de enmedio están sentados los niños hijos de padres empleados o comerciantes con un nivel de vida medio. En las últimas bancas se sientan los niños hijos de padres subempleados, que evidentemente tienen un nivel de vida bajo.

¿De qué manera retomarías en tu práctica docente las diferentes condiciones socioeconómicas que se manifiestan en este grupo?



Situación 4. Un niño de tu grupo no trae los útiles completos para trabajar, después de tratar de ayudarlo por un tiempo, te cansas y te olvidas de él un poco, el niño adopta una actitud indiferente ante las actividades que se realizan en el salón.

Otro niño está algo atrasado en su aprendizaje, pero debido al número de alumnos que tienes no le has dedicado el tiempo necesario; él de una manera insistente se acerca a ti para platicarte cosas que le pasan, para ayudarte en las actividades del salón y para pedir constantemente concesiones.

¿Qué interpretación le das a las actividades de indiferencia, agresividad, rechazo e insistencia que tus alumnos manifiestan en su participación dentro de las actividades que se realizan en el salón de clases?

b) LOS MATERIALES ESCOLARES Y EL PROCESO DE TIPIFICACIÓN

SITUACIÓN PROBLEMATIZADA

Son casi las ocho de la mañana y en la escuela todo es actividad. Algunos niños apresuran el paso para no quedarse fuera ya que a las ocho la puerta se cierra. Los maestros se reúnen en la Dirección y comentan diferentes temas:

- Parece que Carmelita no viene hoy. Se encuentra enferma. Me pidió que le avisara a la directora.
- Pobre mujer. Sus alumnos nos los repartimos. ¿Qué te parece Chela?
- Sí, no hay ningún problema.

El timbre suena y los maestros interrumpen la plática. Los niños corren a los lugares que les corresponden en el patio para formar las filas. Fuera de la Dirección varios niños han sido separados por no llevar el uniforme completo y un maestro los anota en un cuaderno. Cada maestro se encuentra al frente de las filas mientras que el encargado de la guardia semanal da algunas instrucciones por el micrófono y enseguida va ordenando el avance de cada grupo al salón respectivo.

Le toca avanzar al 1o. "C" y los niños con su mochila a cuestas se forman frente a la puerta del salón. La maestra abre la puerta y los alumnos, atropellándose, entran y se acomodan en el lugar que les corresponde. Se observa que algunos se sientan solos, a diferencia de la mayoría que se han integrado en equipos.

La actividad escolar comienza en el momento en que la maestra, después de limpiar el escritorio y acomodar sus cosas, se pone de pie frente al grupo y pide silencio para que los alumnos escuchen lo que se tiene que hacer.

- A ver niños, yo sé que todos tienen muchas ganas de trabajar el día de hoy, así que vamos a sentarnos bien derechitos y a cerrar la boca, porque si no, no vamos a escuchar lo que tenemos que hacer.

En ese momento un niño llega a la puerta y, un poco asustado se dirige a la maestra diciendo:

- Maestra, ¿me da permiso?, es que me dejó la Directora en la dirección porque no traía el uniforme.
- ¡Ay Carlos! Es el tercer día de la semana que no te dejan. ¿Por qué no traes el uniforme? Vas a hacer que el grupo no saque el primer lugar. Carlos, apenado, se sienta en el equipo que le corresponde.

La maestra continúa dando instrucciones pero es interrumpida constantemente por los alumnos:

- ¡Maestra! ¡Este Luis me quitó mi goma!



- ¡A ver Luis, devuelve la goma a tu compañera!
- No encuentro mis pinturas!
- Las dejarías en tu casa, Enrique.
- No maestra. Estaban en la mochila. Mi mamá me las puso.
- Ahorita las buscamos.
- ¡A ver, a ver! Les pedí que estuvieran en silencio y están hablando mucho.
- Es que se pieden las cosas maestra.
- No tienen por qué perderse. Les he dicho que cada quien debe traer sus materiales completos porque si no vamos a poder trabajar. Bueno, ya vamos a empezar. Saquen su libro el de recortar y ábralo aquí, donde hay estas figuras. Primero las vamos a iluminar muy bonito con nuestros pincelines, después las recortan y las pegan en la hoja de enfrente; arriba del letrero que les corresponde. ¿Entendieron lo que hay que hacer?
- (Los niños a coro) ¡Sí, maestra!

Los alumnos inician la actividad. Sacan sus colores, resistol y tijeras. Algunos voltean a los lados tratando de ver quién les presta alguna de las cosas que se necesitan ya que no las tienen. En uno de los equipos Carlos y Alfonso discuten:

- Alfonso: Dame las pinturas que tomaste.
- Carlos: Yo no las tengo.
- Alfonso: Entonces ¿con qué estás pintando tu libro?
- Carlos: Con las mías.
- Alfonso: No es cierto. Tú no tienes pinturas.

Alfonso se pone de pie y toma la mochila de Carlos, revisándola para ver si encuentra sus pinturas. Por fin las encuentra y le dice:

- ¿Ves cómo sí las tenías?

Alfonso le da un golpe y se sienta. Carlos se defiende y también lo golpea. Los dos pelean.

- La maestra al darse cuenta dice desde su escritorio:

- ¿Qué pasa en ese equipo?
- Alfonso: Es que me quitó mis pinturas.
- Maestra: A ver Carlos. ¿Por qué le quitaste las pinturas a Alfonso?
- Carlos: No es cierto maestra.
- Alfonso: Sí, ya se las quité. Estaban en su mochila.
- Maestra: Siempre el mismo problema. Tú nunca traes nada. ¿Traes el crepé que pedí?
- Carlos: No maestra.
- Maestra: Entonces ¿cómo vas a trabajar?. Es el colmo, Carlos, no traes el uniforme ni los materiales, ¿cómo quieres sacar buenas calificaciones? Dile a tu mamá que se presente mañana porque no es posible que continúes así. Si no viene mejor te quedas en tu casa.

Carlos se queda callado. Sabe que le será difícil terminar las diferentes tareas que le sean encomendadas durante la jornada escolar y que por lo tanto no será calificado. En otros equipos se han dado situaciones similares, lo que llega a crear un cierto "desorden" en el salón de clases.

REFLEXIONES EN TORNO A LA SITUACIÓN PROBLEMATIZADA

A partir de la situación descrita comente en grupo las siguientes interrogantes. Estas se presentan a manera de guión para la discusión pero pueden ser ampliadas según las necesidades del grupo de discusión.

- ¿Qué problema es el que se suscita en el salón de clases?
- ¿Cuál es el motivo por el que se presenta dicho problema?
- Comente situaciones parecidas que se hayan dado dentro de su práctica docente.
- ¿Qué niños cree que son aquellos que no llevan generalmente sus útiles y materiales escolares completos?

- ¿Qué piensa que esté influyendo en estos niños para que se presenten en esas condiciones a la escuela?
- ¿Qué tan importante es el material escolar para la realización de las actividades escolares? ¿Por qué?
- ¿Cómo cree que se ha llegado a estructurar la importancia de estos materiales en la vida cotidiana escolar?
- ¿Cómo conceptualizaría el actuar del docente que aparece en la narración?

APOYO TEÓRICO

LOS MATERIALES ESCOLARES Y EL PROCESO DE TIPIFICACIÓN

Alumnos y maestros conviven cotidianamente cuatro horas diarias en un salón de clases. En ese tiempo y espacio que comparten suceden múltiples eventos que permiten tanto a unos como a otros, ir construyendo una representación de la manera de ser de cada sujeto.

Al participar en los eventos que la escuela organiza, alumnos y maestros manifiestan en sus prácticas sociales características que se han estructurado desde diferentes ámbitos correspondientes a los pequeños mundos del grupo social al que pertenecen (familia, grupos de amigos, laborales, etcétera).

Así, al cabo de cierto tiempo, los alumnos son capaces de describir a su maestro. De la misma manera los maestros llegan a identificar a determinados alumnos como trabajadores o flojos, como buenos o malos alumnos, etcétera.

Para llegar a establecer este tipo de identificación que hacen los docentes, es claro que hay referentes a partir de los cuales se llega a construir esa imagen.

Al principio del ciclo escolar operan algunos referentes que durante el transcurso del año se van modificando. Algunos maestros afirman lo siguiente:

- “La primera semana dejo que se sienten libremente. A la siguiente siento a un niño y a una niña a fin de que no se dé la separación entre sexos. Durante el año se dan cambios con base en la disciplina. Si yo veo que un niño es callado y trabajador y se junta con un desordenado no dejo que se contamine. Sólo designo al jefe de grupo por ser responsable, limpio, organizado y ordenado.”
- “Me fijo en su forma de ser (para organizar el grupo). Si es quieto, si le gusta trabajar en el salón, si le gusta venir a la escuela, si participa con agrado en el salón”.
- “Al inicio del año no organizo de inmediato. Los dejo libremente. Más adelante tomo en cuenta las evaluaciones que hago a los alumnos. También me fijo en la conducta de los niños”.

El cumplimiento de las tareas encomendadas durante la jornada escolar, el uniforme completo y limpio, la participación de los padres en las actividades que se realizan en la escuela, etc., son referentes que el docente utiliza en el proceso de tipificar al alumno.

Tanto el docente como el alumno se manifiestan en el salón de clases a través de sus prácticas sociales y es a partir de éstas que se aprehenden mutuamente. En este proceso, los sujetos (alumnos y maestros en este caso) establecen momentos en los cuales, al relacionarse, intentan modificar la manera en que son percibidos por el otro a fin de sobrevivir de una manera más adecuada en el espacio que es la escuela.

El concepto que de los sujetos que participan en la práctica docente, se tiene, es estructurado a partir de la “norma oficial” en cuanto exigencias que se plantean en términos de conductas válidas. Así, desde la norma oficial se piensa que el educando debe presentar determinadas características tales como poseer un determinado grado de madurez que le permita aprender los contenidos escolares propios de cada grado, manejar ciertos hábitos de higiene, cierto nivel



de responsabilidad ante las tareas encomendadas; corresponder en fin, a una serie de comportamientos propios del ser alumno a nivel disciplinario y de las maneras de relacionarse con los otros (con los docentes y autoridades escolares, por ejemplo).

Sin embargo en lo concreto cada sujeto incorpora elementos propios al conceptualizar a los otros. Así, al momento de tipificar a sus alumnos toma en cuenta el "deber ser" que la institución plantea pero también otros elementos que va agregando desde sus características personales y de la misma historicidad de su práctica docente.

La afirmación de que son las prácticas sociales concretas las que intervienen en el proceso de tipificación remite a considerar que en este proceso se presentan múltiples momentos, momentos que se viven al estar presente en las actividades que se desarrollan en la escuela.

En el salón de clases el uso de los materiales escolares es una de las prácticas que intervienen en la tipificación que hace el docente de sus alumnos. Esta práctica se encuentra relacionada con el nivel de ingreso de las familias.

Se entiende por materiales escolares al conjunto de objetos que el alumno requiere para llevar a cabo las tareas escolares cotidianas. Se podrían clasificar en dos grandes grupos: los que se usan durante todo el año escolar tales como tijeras, uniformes escolares, lápices, pinturas, resistol, plumines, cuadernos con determinadas características (de cuadro grande para las planas en primer grado, de dibujo, de raya, de cuadro chico), reglas, plumas, etc.; y otros que se usan ocasionalmente dependiendo de la iniciativa del maestro al organizar las actividades sugeridas por el programa escolar. Dentro de esta última clasificación se encuentran materiales como los libros que se solicitan de manera extra a los de texto gratuito, así como papel crepé, papel lustre, cartoncillo, monografías, biografías de personajes, esquemas, papel periódico, pedazos de lija, etcétera.

La importancia de la adquisición de estos materiales rebasa el ámbito del salón de clases en la medida en que hace posible establecer pa-

rámetros de comparación entre aquellos padres que tienen la capacidad de adquirirlos y aquellos que no la tienen. Así, algunos maestros expresan:

- "Algunos padres cooperan con el trabajo escolar. Esto se manifiesta en el material que pido para desarrollar las actividades. Otros no colaboran y esto hace que los niños no progresen".
- "Son padres participativos porque ayudan siempre en lo que se les pide".
- "Considero que hay bastante colaboración de parte de los padres. En general en mi grupo son pocos los padres que no colaboran. Se nota en que al pedir el material lo mandan inmediatamente".

La posibilidad de adquisición de estos materiales se encuentra relacionada con el monto de los ingresos que percibe cada una de las familias. Asimismo una vez que han sido adquiridos, la conservación de estos materiales por parte del alumno implica toda una educación en términos de darle un mantenimiento y uso adecuado.

A veces son los mismos alumnos quienes realizan pequeñas tareas remuneradas para poder comprar algunos de estos materiales. Un alumno de primer grado dice:

- "El resistol me lo compro yo solo. Lo venden por mi casa y cuesta cincuenta pesos. El otro día que se me acabó yo le dije a una señora que si le acarreo agua y me dijo que sí y cuando terminé me dio cincuenta pesos y con eso fui a comprar el resistol".

La importancia de los materiales escolares no puede ser asignada únicamente por el maestro. El que en la escuela se piense que el éxito de la tarea educativa tiene que ver con la cantidad y el tipo de material que se utiliza es resultado de múltiples factores.

Esta manera de pensar la tarea educativa se va conformando desde la formación misma del



docente en la que se pone en alto grado como sinónimo de éxito del trabajo docente el uso exhaustivo de material didáctico. Aunado a esto, el maestro al incorporarse al ámbito laboral convive con tradiciones pedagógicas resultado de la historia misma de la práctica educativa; incorporando usos y saberes de distintos momentos de ésta.

Así, delegar el éxito de la tarea educativa en el material y no en el sujeto que la realiza aparece como una práctica natural y por lo tanto no cuestionable.

Visto en un contexto más amplio, este aspecto también se encuentra permeado por el desarrollo de teorías educativas que ponen un énfasis en este aspecto.

Sin embargo, este problema se presenta en la escuela e interviene en procesos como es el de tipificación.

¿Cómo se establece esta relación entre los materiales escolares y el proceso de tipificación?

La presencia de los materiales es indispensable para el cumplimiento de la tarea asignada. Para el alumno disponer de ellos se convierte en asunto prioritario en la medida en que es a partir de su disposición que puede incidir, en alguna medida, en los juicios que el docente emite con respecto a cómo realiza la actividad escolar que se le asigna.

La siguiente situación observada en un grupo escolar es representativa de la importancia de los materiales escolares en ese proceso a través del cual el docente va construyendo una imagen respecto a los alumnos.

La maestra ha enseñado lo que es un círculo. Enseguida se reparte a los alumnos una hoja con un círculo dibujado y un pedazo de papel crepé. La maestra dice:

— “Con el papel crepé quiero que hagan bolitas y las peguen alrededor de la figura”.

Los alumnos empiezan la actividad. Un alumno a quien se identificará con la letra “L” no tiene resistol y por lo tanto no puede iniciar la actividad. Le pide a su compañero de al lado y éste le dice:

— “Cada quien debe traer sus cosas”.

“L” intenta quitarle el resistol a sus compañeros y entonces crea un conflicto: pelean. “L” observa que los demás hacen la tarea asignada y él no por no contar con el resistol. Al levantarse su compañero para que le revisen el trabajo “L” aprovecha y toma el resistol.

Su compañero regresa y se da cuenta de que han tomado su resistol, lo busca. Se lo encuentra a “L” y se lo arrebató diciendo:

— “Cada quien debe traer sus cosas”.

“L” voltea hacia todos lados sin saber qué hacer. Sabe que tiene que entregar la tarea pero no dispone del material para realizarla. La maestra se acerca atraída por la discusión que hay en el equipo entre “L” y su compañero, observa el trabajo de “L” y le llama la atención. No se da cuenta de que le falta resistol. “L” hace bolitas con el papel crepé y empieza a pegarlas con saliva.

“L” es un alumno cuyo desenvolvimiento en el salón de clases llama la atención. Sus compañeros se encuentran organizados en equipo mientras que él ha sido sentado en el extremo del salón en una mesa aparte. Esto sucede en la tercera semana del año escolar.

Si bien ha sido relegado, en este alumno se observa un interés por encontrar un lugar dentro del equipo (físico, de aceptación). Así, al iniciarse la jornada escolar se le observa constantemente tratando de incorporarse a alguno de los equipos pero es rechazado.

Los niños dicen que “L” es burro y por eso no es aceptado en los equipos. Pareciera que hay un consenso tanto en los alumnos como en la maestra con respecto a la conceptualización que se tiene de este alumno.

Durante el recreo casi no se reúne con sus compañeros de grupo. Se le ve ocasionalmente acompañado por alumnos de otros grados y grupos, aunque generalmente anda solo.

En el salón de clases “L” es amonestado con frecuencia por la maestra. A veces pasa al pi-



zarrón pero no es estimulado como sucede con otros alumnos.

Para "L" el problema de no poseer una serie de materiales escolares que se usan frecuentemente en las actividades que organiza la maestra trae como resultado el no terminar a tiempo y en condiciones óptimas los trabajos que se asignan al grupo. Este hecho contribuye a que el concepto que tienen de él tanto la maestra como los alumnos sea negativo.

Cabe aclarar que la circunstancia de no poseer esos materiales escolares ha permitido, en parte, ir delineando la tipificación que se tiene de él. Hay otros aspectos que han influido en esa tipificación. La madre del niño relata:

- "Inscribir a "L" en esta escuela fue un problema. No me lo querían admitir porque había estado en otra escuela y me lo habían corrido porque la maestra decía que causaba muchos problemas. La maestra que tiene ahora me dijo que si "L" le causaba problemas también me lo iba a correr. Por eso lo presiono y lo regaño, porque él sabe que en cualquier momento lo pueden correr de la escuela".

Se puede afirmar que el referente que "L" traía al ser inscrito en este grupo influyó para que la maestra fuera conformando el concepto que tiene sobre él. La maestra comenta con respecto a dicho alumno casi al inicio del año escolar:

- "Este alumno es problemático. En otra escuela lo corrieron por indisciplinado. Lo he sentado aparte porque así me es más fácil controlarlo."

En el caso que se describe, pareciera que la acción que se ejerce sobre el sujeto tipificado ("L") implica su anulación dado que las condiciones objetivas (en este caso la falta del material y referencias de la otra escuela) son desfavorables en relación a lo que se espera de él en el salón de clases.

Sin embargo, el proceso no se da en un sólo sentido. Así durante el periodo de observación se manifiestan múltiples actos del sujeto tipificado que tienden a modificar el concepto que se tiene de él. Hay momentos en los cuales se presentan negociaciones con el docente a fin de que se operen cambios en la conceptualización.

Esto se observa de múltiples maneras: "L" a cada momento levanta la mano para participar en las actividades que la maestra programa, se ofrece como voluntario para traer los desayunos escolares o ir a la Dirección de la escuela a pedir algún material que la maestra necesita, se esfuerza por terminar rápidamente las planas, lucha por conseguir el material que se necesita, etc. Hay un gran interés por ser tomado en cuenta en aquellas actividades que implican un juicio valorativo que pueda ser reconocido explícitamente por el grupo y por la maestra.

En cuanto al docente, se hace necesario plantear que no existe una actitud unidireccional en su tipificación a determinados alumnos. Hay cambios en su actitud que permiten ver modificaciones en su tipificación.

Estos cambios tienen que ver con el desarrollo de la relación social, con el hecho de que si bien la maestra estructuró una conceptualización a partir de aspectos tanto normativos (definidos por el "deber ser" del alumno desde la institución escolar), como por los referentes iniciales del alumno en el caso descrito; en el proceso de relacionarse con los alumnos hay posibilidad de ir reelaborando la tipificación.

Esto se observa en el comentario que la maestra hace respecto a "L" a finales del mes de octubre:

- "Últimamente, "L" ha cambiado. Se interesa más por cumplir con lo que se le pone. Por eso lo puse en el equipo de "M", ("M" es un alumno considerado como excelente por la maestra)".

En este tipificar por parte del docente se observa una fluctuación constante que tiene que ver con el hecho de que los alumnos encaminen su



actuar en el salón, en algunos casos, a ser tomados en cuenta en sentido positivo.

En el espacio escolar hay una manifestación de las condiciones concretas en que viven los sujetos. Por ello, si bien los eventos escritos líneas arriba suceden dentro de la escuela, la relación que se establece entre éstos y el ambiente familiar y de la comunidad donde habita el alumno es importante en la medida en que sus condiciones objetivas de existencia están siendo recobradas dentro de la escuela.

Estas condiciones de existencia llegan al salón de clases manifestándose en las prácticas sociales que los alumnos realizan, contribuyendo a la elaboración, por parte del docente, de una determinada concepción de los alumnos.

Con esto no se quiere decir que sólo este aspecto se presente en el proceso de tipificar; sin embargo, estas condiciones de existencia se encuentran presentes.

ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN A LA SITUACIÓN PROBLEMATIZADA

A partir de los tres momentos trabajados (situación concreta, las reflexiones y el apoyo teórico), comente con sus compañeros los siguientes planteamientos:

- ¿Qué aspectos considera que deben tomarse en cuenta al plantear la solicitud de materiales escolares?
- ¿De qué manera se podría organizar la compra y uso del material escolar en el grupo?
- ¿Cómo piensa usted que podría hacerse menos difícil el problema de aquellos alumnos que no cuentan con suficiente material escolar?
- ¿Cómo podría organizar la participación de los padres en cuanto al problema de la compra de los materiales escolares?
- ¿Qué otras alternativas de solución propone?



**LECTURA:
PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN
Y DE ENTREVISTA NO. 81**

OBSERVACIÓN*

Descripción de la zona

Zona urbana con medios de comunicación muy viables, colonia con población de recursos económicos medios bajos: comerciantes, empleados, amas de casa, empleados, voceador, un médico. La mayoría gana el sueldo mínimo, renta su vivienda y ésta consta de 2 piezas con la indispensable; algunos viven en azoteas. Calle pavimentadas, luz y agua al alcance de todos. En el grupo que se presenta conflictos familiares inertes, por lo que se observan agresivos, problemas del lenguaje. Hasta los niños que vienen de lejos (centro y Nezahualcóyotl) los problemas familiares en ocasiones afectan la conducta de los niños que se presentan muy distraídos o llegan al jardín de niños llorando por algún problema que acaban de tener.

Descripción del jardín de niños

Es una casa adaptada de 2 pisos, se encuentra en reparación total, a cargo de la delegación política, cuenta con 6 grupos, los salones son muy pequeños y cuenta con mobiliario suficiente en cantidad; debido a las circunstancias de reparación, los grupos de pequeños tienen permiso de retirarse a las 11:00 a.m., por no poder usarse el patio de recreo. Este es muy reducido, como de 3 por 5 mts., la distribución del plantel hace que el ruido de un salón interfiera con el otro. Se lleva a cabo la actividad de

* SEP-DGEP y CINVESTAV. "Protocolo de observación y de entrevista No. 81". Tomado del material de la investigación: *Situación Actual de la Enseñanza de la Matemática en el Nivel Preescolar*. México, 1990.

cantos y juegos en el hall, oyéndose en todo el plantel los cantos y música del piano.

Descripción del aula:

Con una superficie de 3.3 mts; el closet no tiene puertas para que el material esté accesible a los niños, entra buena cantidad de luz y sol, tiene dos ventanas que se mantienen abiertas para poder ventilar el salón.

Dentro del closet se observan los materiales organizados en cajas de botes. Cuenta con dos recuadros donde está el decorado. Este día es baja la asistencia; el promedio diario es de 25 niños; el motivo probable es por el puente del 20 de noviembre

Descripción de la zona

Es una zona urbana con medios de comunicación muy viables, cuenta con servicios públicos: agua, luz, drenaje, pavimento; la población cuenta con recursos medios bajos: comerciantes, empleados, amas de casa, trabajadoras domésticas, voceador, un médico. La mayoría gana el sueldo mínimo, renta su vivienda que cuenta de dos piezas con lo indispensable; algunos viven en azoteas. En el medio se presentan constantes conflictos familiares que lo repercute en la conducta de los niños, se observan problemas de lenguaje, niños agresivos, distraídos o llegan al jardín de niños llorando por algún problema que acaban de tener. Esto también se presenta en los niños que vienen de lejos (Centro de Nezahualcóyotl).

Descripción del jardín de niños

Es una casa adaptada de 2 pisos, actualmente encuentra en reparación total, por parte de la Delegación Política. Se atienden a seis grupos, los salones son muy pequeños, el mobiliario es suficiente en cantidad. Los niños salen a las 11:00 a.m., por no poder usarse el patio de re-



creo. reducido, a la reparación. Este es muy pequeño aproximadamente mide 3 por 5 metros; la distribución de los salones hace que haya interferencia de ruido entre uno y otro. La actividad de cantos y juegos se realiza en el holl, oyéndose en todo el plantel de cantos y la música del piano.

Descripción del aula:

El salón mide aproximadamente 3 x 3 metros, entra buena cantidad de luz y sol, tiene dos ventanas que se mantienen abiertas para ventilar el salón. El material se guarda en un closet sin puertas con el propósito que el material esté al alcance de los niños.

Actitud de la educadora ante el pedido de la observación:

Accesible y reflexiva para introducir matemáticas.

9:30. Al entrar el observador al salón, los niños estaban terminando de colorear figuras geométricas marcadas sobre una hoja tamaño carta.

Las figuras eran triángulo, círculo, cuadrado y rombo. Después de explicarle que observaría un rato su trabajo y que si podría introducir algo de matemáticas, la educadora reflexionó en silencio y pidió a un niño que recogiera el trabajo de sus compañeros. Hizo un consenso por votación que, de las figuras que estaban marcadas en el pizarrón, las cuales eran las mismas que los niños habían coloreado, escogerían aquellas con las que trabajarían.

Mientras recogían sus trabajos, la educadora empezó a elaborar plantillas con cartón, de pequeñas figuras geométricas y tiras de papel lustre de colores (verde y rojo); al terminar se dispuso a empezar su actividad.

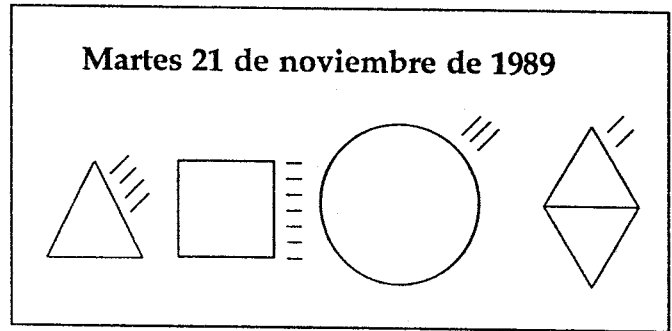
Educadora: "A ver chiquitos, me van a ir diciendo con qué figura quieren trabajar, yo voy ir anotando una rayita en la figura que me vayan diciendo" (se acerca al pizarrón y señala las figuras que están en él).

Niños: "El triángulo. no, el círculo".

Educadora: "No, así no, uno por uno". "A ver Carlitos, ¿con qué figuras quieres que sigamos trabajando"?

Carlitos: "Mmm... círculo" (señalándola desde su lugar).

De esta manera se llevó a cabo la votación de cada niño, la educadora fue poniendo una rayita en cada figura de acuerdo con el voto de cada niño. Al finalizar se obtuvo lo siguiente.



Educadora: "Bueno, vamos a ver quién obtuvo más votos" (y empezó a contar ella sin tomar en cuenta la participación espontánea de algunos niños). Al finalizar concluyó qué figuras trabajarían por mayoría de votos colocando el número 1 y 2 a las ganadoras.

Todo este tiempo los niños permanecieron sentados y atentos desde su lugar, sólo un niño, Fabián, entre que atendía y entre que hablaba entre dientes sólo.

Educadora: "Les voy a dar las figuras del cuadrado y del triángulo para que las coloquen sobre el papel de color que les voy a dar, el rojo es para los cuadrados y el verde para los triángulos, después los van a recortar con mucho cuidado para que hagamos un trabajito para su casa. "Van a recortar 2 triángulos y 3 cuadrados, ¿sí?"

Repartió las plantillas y pidió a una niña repartiera el papel de color rojo y a un niño el de color verde. Al finalizar éstos, solicitó la ayuda de otros niños para que les diera lápices a cada quien, los cuales estaban dentro de un solo bote y entre los otros niños repartió las tijeras, al tener todos sus materiales dispuso que podían empezar.



Educadora: "Ya pueden empezar". "Háganlo con mucho cuidado y recuerden que deben ser 2 triángulos y 3 cuadrados".

Los niños comenzaron a trabajar siguiendo las órdenes que se les habían dado; todos supieron utilizar las plantillas y la mayoría recorrió bastante bien.

Niña: "¿Así maestra?". (Muestra sus figuras que marcó con lápiz).

Educadora: "Muy bien, ahora recórtelas, recuerden que no deben tirar papeles".

En el tiempo que duró la actividad algunos niños salieron al baño uno por uno.

Niño: "Maestra, ya acabé" (mostrándole sus cinco figuras recortadas).

Fabián también trabajaba en su lugar, pero a pesar de que estaban integrados a su mesa otros 2 niños, no dialogaba y realizó su trabajo cambiándose constantemente de silla, pues de su lado había otras 2 sillas desocupadas e incluyó una de ellas mal colocada, pues estaba recargada la orilla sobre la otra silla.

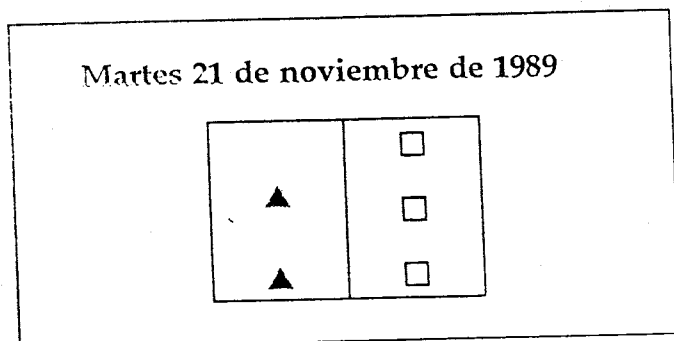
Niños: "Maestra, ya terminé" (la mayoría terminó esta parte de la actividad casi al mismo tiempo, avisándole en forma alterna).

Mientras los niños trabajaban la educadora marcó unas hojas tamaño carta con una línea de plumón que señalaba la mitad de la hoja y llenó 5 godetes con resistol.

Educadora: "Ahora se van a fijar" (se dirige al pizarrón y borra las figuras que estaban dibujadas).

"Como ya casi todos terminaron, ahora les voy a dar estas hojas" (se las muestra y las pega al pizarrón con diurex).

"En ella van a pegar sus figuras que recortaron, pero fíense cómo" (tomó las figuras y las pegó).



Los niños empezaron a inquietarse y mientras ella hacía el modelo frente a todos, la observaban pero a la vez algunos empezaron a cantar el canto que se escuchaba de la actividad de cantos y juegos de otro grupo e incluso siguieron las melodías con golpes en la mesa.

Educadora: "Oigan, no golpeen en las mesas".

Los niños obedecieron y también dejaron de cantar; en este tiempo algunos niños salieron al baño, unos avisándole a la educadora y otros no, pero todos en orden y de uno en uno, al terminar de pegar las figuras en el modelo.

Educadora: "¿Ya se fijaron cómo lo tienen que hacer?"

Niños: "Sí".

Educadora: "Entonces ya pueden empezar".

Comienza a repartir las hojas y pide a dos niños que le ayuden a repartir los pinceles y los godetes con resistol.

Educadora: "El resistol, sólo uno en cada mesa".

Al tener los niños su material comenzaron a trabajar todos menos Fabián; él continuaba con su monólogo entre dientes y hasta después de un rato comenzó su trabajo.

Fabián, al llevar su pincel hacia el godete con resistol se percató de que no era del mismo tamaño que el de su compañero que lo había dejado sobre la mesa por pegar su figura, entonces tomó su pincel y lo puso sobre el otro para confirmar la diferencia de tamaños que había detectado con la vista y levantando las cejas consideró su observación, sin comentarla a nadie.

Sólo una mesa tenía manteles de plástico los demás no, por lo que los niños trabajaron sobre ellas sin cubiertas y manchándolas de vez en cuando con resistol que les goteaba o con los pinceles que dejaban, llenos de resistol mientras pegaban cada figura.

Todos supieron copiar el modelo y la educadora pasó después de un rato a revisar cómo iban en su trabajo, se detuvo en una mesa a ver que a una niña le faltaba una figura.

Educadora: "¿Te falta un triángulo, verdad?"

Niña: Afirmó con la cabeza.



La educadora buscó en la bolsa, donde había recogido de cada mesa los sobrantes de papel, un pedazo de lustre verde.

Educadora: "Toma, haz tu triángulo, pero ve por un lápiz y unas tijeras". Estos materiales ya los había recogido mientras los niños trabajaban copiando el modelo.

Niña: Se para, va por sus tijeras y sus lápices, hace su figura, la recorta y la pega para terminar su trabajo. Se para y vuelve a dejar las tijeras y el lápiz en los botes correspondientes a cada uno.

Educadora: "Apúrense, porque le vamos a pegar papelitos a su hoja en toda la orilla".

Niños: "¿Y para qué lo vamos a hacer, maestra?"

Educadora: "Se la van a llevar a su casa, para que se la enseñen a su mamá, así que háganlo con mucho cuidado para que les quede bonito".

Los niños continuaron trabajando y un niño insistió preguntando.

Niños: "¿Pero qué vamos a hacer con esto?" (levantando la hoja).

La educadora no contestó su pregunta y el niño optó por no preguntar y seguir trabajando, cantando a la vez el canto que se oía; al rato varios niños lo siguieron.

Educadora: "Cállense, a ustedes ya les tocó bajar a cantar".

Niño: Levanta las cejas y continúa cantando pero más bajito.

Los demás niños se quedan callados y continúan trabajando.

La educadora empieza a repartir moldes con papelitos de lustre de colores recortados en diferentes tamaños y formas y otros con papelitos boleados (se ve que este material fue hecho por los mismos niños, pero en otra ocasión). Reparte un molde por cada equipo de 4 o 5 niños.

Educadora: "Esto es para que lo peguen en todo el rededor de su trabajo". Dice esto en cada mesa y mostrando cómo sobre el trabajo de alguno del equipo sin llegar a pegarlo, sólo sobreponiéndolo.

Al ver que los niños ya iban a terminar, me acerqué a la educadora y le comenté si alguno

de los niños me podría o querría regalar su trabajo.

Educadora: "A ver, oigan, a la maestra Tere le gustó mucho su trabajo. ¿Quisiera alguien regalárselo?"

Niños: "Sí, yo.. Yo también. Bueno, yo".

Educadora: "Entonces apúrense, para que se lo den, pues ya va a llegar su mamá".

Fabián: Mirándome me dice: "Yo no, yo se lo voy a llevar a mi mamá", continuó trabajando. Era el más atrasado.

11:00 a.m. Empezaron a llegar las mamás.

Educaron: Se asoma fuera del salón y les dice: "Un momentito, ahorita salen los niños". "¿Ya terminaron?, ya llegaron sus mamás" (dirigiéndose a todos los niños).

Se acerca al closet y toma una hoja para escribir un recado a las mamás, solicitándoles que para el día siguiente urge regresen los mantelitos para que los niños pueden trabajar con ellos.

Sale a pegar el letrero y les comenta en forma general la necesidad de este material.

Los niños comienzan a retirarse conforme la maestra los va llamando, dejan su pincel sucio sobre la mesa, llevándose cada uno su trabajo.

Los que me ofrecieron su trabajo me lo entregarán antes de irse.

Niña: "¿Me quedó bonito?" (dirigiendo su pregunta a mí).

Observador: "Te quedó muy bien hecho, muy bonito".

Niño: "Te lo regalo" (dándomelo).

Observador: "¡Qué linda! ¡Muchas gracias!"

Niña: (Me das un beso). "Adiós".

Observador: Me sonrío.

Esta niña no me había prometido su trabajo anteriormente, fue en forma espontánea, al irse me lo ofreció.

Fabián no terminaba su trabajo, pero a cada rato se paraba a asomarse para ver si llegaban por él. Cuando llegó su hermano, sin decirle nada, desde dentro le mostró su trabajo señalando el pedazo de la orilla que le faltaba.

Educadora: "Apúrate Fabián, ya llegaron por ti". Se dirige al hermano y le pregunta: "¿Lo puedes esperar a que termine?"

Hermano: "Sí maestra".

Fabián se regresa a su lugar y voltea a verme.

Fabián: "Ya voy a terminar" (poniéndose a trabajar). Al terminar vuelve a voltear a verme y me dice:

"Ya terminé, adiós". Toma su trabajo y se va.

La educadora pide a los niños que quedan que le ayuden a recoger los papeles tirados y que los pinceles los pongan en un bote con agua que les coloca sobre una de las mesas.

Al día siguiente iban a ir al teatro, por lo que las mamás llegaban a entregarle el dinero de la entrada y ella les pedía que anotaran en un cuaderno el nombre de su hijo y adelante la firma de ellas, autorizando la salida.

Entrevista No. 81

Grupo que atiende: 3o. "B"

Cantidad de niños: 30

Años de experiencia docente: 3 años con 1o., 2o. y 3o.

Formación profesional: Estudia pedagogía en la UPN (empieza 5o. semestre de 8º).

Actitud frente al pedido de la entrevista: Cuestionadora y un poco nerviosa. Trataba de disculparse de su trabajo anteponiendo la situación de reparación en que se encuentra el plantel.

Cuando yo llegué estabas realizando una actividad, ¿qué estabas haciendo?

Estábamos viendo las, este... reafirmando las figuras geométricas eso es lo que estábamos viendo, les fui aplicando lo que tenían que hacer, les mostré 4 figuras geométricas en el pizarrón, y de ahí ellos

ya las marcaron y las colorearon de acuerdo al color que eligieran, no se les dio un color específico para que trabajaran ¿y qué otra cosa? Nada más.

Cuando yo entré y te pedí que vieras algo de matemáticas, ¿por qué se te ocurrió hacer esta actividad?

La verdad es que ya tenía, o sea ya tenía planeada otra cosa, pero, o sea de inicio empecé a hacer eso; no y como estamos viendo los medios de transporte, así como que me, bueno; y ahora que hago, no? (gesto de que se descontroló). Porque incluso ya había buscado la lámina con la que íbamos a trabajar, por eso ya había ido por las tijeras con las que íbamos a recortar muchas cosas que vienen en el cuaderno de trabajo, por ejemplo, un camión, algo así; entonces íbamos a trabajar después de haber terminado eso, lo que estábamos haciendo 1º íbamos a recortar la lámina para continuar ¿no? pero fue cuando tú llegaste y dije: bueno, ¿Y ahora que hago? y esa actividad pense era exprofesa de matemáticas.

Y de esa actividad que hiciste exprofesa para



matemáticas, ¿Cuál era tu intención educativa?

Mi intención educativa, bueno, aparte de favorecer los colores, este... pues ver la cantidad y que se ubiquen en, ¿como se llama? o sea la lateralidad. (pausa e indica con la mano el derecho e izquierdo), nada más que, bueno ahorita estoy empezando que se ubiquen de un lado y de otro para que ya que se ubique muy bien eso, empezar a ver lado derecho y lado izquierdo porque incluso ya he trabajado con lo que es arriba, abajo, en medio, de un lado y del otro, o sea, lo que pensaba es, a partir de enero empezar ya a meter ahora sí, lo que es la derecha, la izquierda, ahra sí, del lado derecho poner en medio, porque le digo que eso ya lo vi: lo de arriba, abajo, en medio, aunque en algunas cosas ya.

¿Y lo que ahorita te propusiste lo lograste?

Pues la verdad es que no (piensa). No, o sea la verdad es que (se ríe). Como que saqué lo que se me ocurrió, porque lo que tenía planeado en sí no lo realicé, sí porque te digo que ya tenía planeada la, o sea, íbamos a ver un poco las figuras geo-

métricas, lo primero que hicieron, y después de ahí, como estamos viendo los transportes, dije: pues realmente vamos a continuar con el cuaderno de trabajo y eso es lo que voy a hacer, o sea, tenían que colorear el transporte y después recortarlo y pegarlo, eso es lo que tenía planeado ya hacer, pero, pues yo ya dije bueno, ¿pues ahora qué hago?, o sea, como que me desubiqué y a partir también de, bueno, no es excusa ni pretexto, ni mucho menos, pero como ahorita está la escuela, así hecha un desorden, no sé ahorita, no hay mis godetes, no los tengo, no tengo platos, no tengo tijeras, como que dije, bueno, ¿ahora qué hago? O sea, no tenía en orden mis cosas; no, bueno y ¿ahora qué hago, no? eso fue lo que se me ocurrió, pero en sí ¿no? O sea, creo que más o menos traté de enfocarlo a algo pero que no se logró definitivamente, no se logró.

Si la tuvieras que hacer nuevamente, ¿qué modificarías o cómo lo harías?

Lo corregiría (se ríe), totalmente, lo que pasa es que al momento cuando me dijeron lo de una actividad que vaya en-



focando a matemáticas, ¿sabes qué pensé?, tengo yo unas cajas ahí (señalando parte del closet), son unas cajitas chiquitas, entonces como el material te digo que está, no es excusa ni mucho menos, el material está aquí, pero si por todas partes y mi salón es que más o menos ya está un poco más organizado, este tengo fichas, huesitos, pues dije: bueno, ¿y ahora dónde los tengo? porque hay material también afuera, o sea que tomarán, por decir algo, 2 fichas, 2, así no, cierta cantidad de cosas, no, pero también dije: bueno, ¿de dónde saco todo ese material o sea cómo, no?

Pero en sí, esta actividad para que se lograra tu intención: el ubicar figuras de un lado del otro, y ¿cómo lo harías?

Pues, para empezar, o sea (piensa), ver lo del lado derecho y eso, ya empezar a manejar, este... para empezar, tendría ya preparado mi material ¿no?, porque como que es más importante, el tenerlo preparado, ya después de tenerlo preparado tratar de centrar más la atención de los niños un poco más, porque estaban, así como que, no sé, es lo que estaba

pensando hace ratito, no sé. ¿Por qué será que cuando hay alguien, como que a los niños les dice uno póngase de cabeza, hagan todo lo contrario y cuando están tranquilísimos, que trabajan así super bien?, o sea nadie está, y cuando hay alguien así como es el desorden yo creo que nuestra tensión que tenemos o que el que existe que alguien nos está viendo, como que ya repercute que se distrae uno y se pone uno así, ¿no?.

Y como te digo, contrar la atención, tener listo mi material planeado de lo que pienso hacer, ya después de ahí, pues está ¿ves? o sea primero ubicarlos que conozcan bien las figuras geométricas, ya que las conozcan o por lo menos que tengan la noción de alguna, este... que también tengan la noción de cuál es uno, o sea los números, la numeración de 1, 2, 3, 4, bueno por decir algo, hasta el 5 ¿no? ya después de ahí, pues ubicarlos de que deben de marcar, contornear, porque incluso me di cuenta que hay algunos niños que no, aún no pueden marcar, de una figura a otra no pueden marcar todavía bien, pues entonces tra-



tar de ver también eso, darles más trabajo o por lo menos hacer una actividad más continua, de para trazar algo, ya de ahí bueno es un proceso así largo que tiene uno que ver, este... ya después de ahí, que marquen con mucho más cuidado, el recortado también, porque hay algunos niños que todavía no recortan bien, el recortado, este... ya que hayan recortado pues no ver solamente qué serán, 2 figuras, porque hay algunos niños que ya manejan más de 5 u 8, sí, e incluso no sé si pueda, ¿cómo decir?, otro acomodo diferente, podría ser en vez de lado derecho o izquierdo, podría ser también arriba o abajo, o no sé.. y en tal círculo, en el círculo o tratar de acomodarlos en un círculo o hacer los círculos... del lado derecho, pegar tantas figuras y del otro lado otras tantas, o sea, sería para mayor o el juego organizado... (no supo ya qué decir).

¿Este tipo de actividades de matemáticas, ¿con qué frecuencia las haces?

Pues, ¿qué podría decirte?, por lo menos unas 2 o 3 veces a la semana, porque, en cuestión de eso de matemá-

ticas y porque a mis niños también les gusta mucho siempre les estoy trayendo cuentos, los poquitos cuentos o revistas, por ejemplo, hay veces que vamos a colorear tal cosa, ¿no?, ¿qué les parece si buscamos figuras de las que sean de color verde?, entonces, se ponen, pero se tardan las horas (hace el ademán de hojear lentamente) porque primero se ponen a ver todo lo que hay, yo creo que eso su atención. o eso los distrae de las cosas que ya traen (se refiere a problemas familiares), y hace que se les olvide un poco, entonces seguido les estoy dando cuentos, revistas, y les digo que colorean tal, este círculo y en ese círculo van a pegar 2 figuras de ese mismo color, se distraen; luego, ya que está pasando el tiempo ¡rápido, por favor, que tienen que terminar! (se expresa como si estuviera en ese momento diciéndoselos a los niños) pero se distraen mucho viendo este tipo de cosas, yo sé que es la atención y todo eso, pero cómo ponen mayor atención a eso que a lo que les dije.

¿Aquí te sientes con la libertad de elegir el tipo de actividad que re-



lizas con los niños o tienen algo marcado específicamente?

Pues, hay veces que, de acuerdo a la planeación, porque por ejemplo yo les digo va, ¿qué es lo que quieren ver ahorita?, Ya me salen, por ejemplo, ahorita que estamos viendo los transportes (empieza como a dialogar) pues que si vamos a ver los transportes, pues; ¿qué te parece si jugamos al cómo se llama? al que nos vamos de paseo y bueno y; que necesitamos para el paseo (termina como de dialogar), porque tampoco, no se les dice todo porque como es 3º y la verdad, que como son mis primeras experiencias que tengo, entonces como que, de, me dé todos los comentarios que me han dicho: "No, tú no les tienes que dar todo" (lo dice dando a entender que es lo que le han dicho en su trabajo). "Ellos tienen que darte las cosas". Bueno, entonces ¿qué hacemos, lo anotamos en el pizarrón? (lo dice como si se los estuviera preguntando a los niños en ese momento), te digo que, bueno, ahora ya aquí (señala el pizarrón), porque, como te digo, los pizarrones en el suelo acomodados co-

mo podíamos, ellos me decían que se necesita, o sea, las boletas y los letreros y todo eso, o sea todos ellos todo lo planean, o sea lo que me dicen lo voy anotando y ya más o menos lo vamos organizando con lo que ellos me dicen y yo, este..., les voy dando, porque si me dicen letreros y ¿qué le ponemos a los letreros y o con qué lo hacemos?, yo este... bueno, o sea los voy guiando.

¿Aparte de este material que usaste, las plantillas, tienes algún otro material para matemáticas?

Así, así en sí, no tengo, en general hay muy poco material, lo poco que se ha podido conseguir y ya vez que no se tiene autorizado pedir material, entonces no se les puede pedir material, aquí dentro de la escuela hay también muy poco material y pienso de acuerdo a los recursos didácticos que cuentan las familias y que la poca cuota que dan que algunos no la llegan a cubrir algunos la cubren con mucho trabajo, entonces no se puede comprar todo el material, o sea que se compra lo que se necesita, no se puede comprar material extra.



Claro, ¿crees que los niños de edad preescolar pueden trabajar matemáticas?

Sí, yo creo que sí, pueden trabajar si porque incluso de ellos sale, porque por ejemplo m m, para la fecha no, yo ya me he dado cuenta ya que cuándo practicaba, a los niños de ahora, o sea, yo siento que son cada vez más están activos que o sea que ahora sí que dicen que la maduración, ahora si yo siento que van de acuerdo con todo, pues los niños son bien activos, antes eran nada más que como hasta el día y todo eso, o que nada más se quedaban en que día es, lunes, martes, miércoles... y los meses que si se llegaban a ver pero muy poco y ahora que no, que en, ¿que año estamos?, que estamos en 1900... (lo narra como diálogo) o sea ya manejan los años, los días, algunos niños ya saben al día que vamos, o sea no que martes y se acabo y en el mes de noviembre, ahora ya manejan el día, el año, incluso cuando vamos a repartir su material, este, cuantos hay no te digo que ahora fue una desorganización total, pero ya cuando van a repartir el material,

que cuántos niños son ahí, se cuentan solitos, que 1, 2, 3,... ahí están utilizando las matemáticas o cuantos faltan, faltan 2, pues ahí están utilizando, ¿no?

Tu ¿a qué crees que se deba que los niños ya estén manejando cantidades como la del año, del día...?

Pues un poco por la relación que tienen familiar, por los comentarios que llegan a escuchar, además, los medios de educación que ahorita ya los tienen muy bien conectados este... así como que ya, o también por los programas, que tal día pasa, y a qué hora; también ya con eso.

¿Cómo sientes que va tu grupo en matemáticas?

Pues, no te podría decir ni que va muy bien, ni que va tan pésimamente mal, más o menos, regular.

¿Por qué?

Porque, pues hacen las cuestiones que ya te digo, así de, para repartir el material, que cuentan, o incluso cuando van a acomodar algo o que faltan: "Aquí faltan" (como que dialoga) tantos, algunos me dicen cuántos, algunos porque no van todos al mismo nivel, entonces, ya unos lo manejan, ¿no? algunos están más adelantados y otros



menos; ¿no? incluso cuando estaba todo el desorden aquí, este... entre todos limpiaron el mobiliario y me contaban ¿no? por ejemplo, los godetes "maestra, aquí hay tantos" (lo dice como dialogando) "pero faltan", porque ellos veían el tamaño, como los ponía encima, decían: ah, pero antes eran más y ahora son menos, entonces ahí están viendo ¿no? en la observación están manejando eso.

¿Entonces, no notas que haya alguna dificultad para que aprendan matemáticas?

Yo creo que es de acuerdo a las actividades que se les pone, porque sí, más o menos en el nivel que estamos, si se les pone una actividad que está graduada a su nivel, si les pongo una que está un poco más complicada, no se las explico, si no les digo cómo la hagan, pues yo creo que sí se les va a dificultar ¿no?, si más o menos les digo cómo y háganlo así, lo van a entender.

Y, cuando vas poniendo actividades con más dificultad, ¿cómo determinas que la van a poder hacer?, ¿cómo lo notas?

Cómo te podría explicar (piensa) mmm...

pues, total, yo les pondría la otra actividad ¿no?, y ya de acuerdo a lo que yo vea, si les costara mucho, mucho trabajo, o sea, me voy a fijar en qué es lo que, que todavía les falta, entonces hay que poner mucha más atención a eso que les falta y ya de ahí, pues no volver a repetir la actividad, pero sí una que sea semejante a ésta; ¿no? para tratar de ver si ya con lo que les falló, ya se les estimuló un poco más o menos, tratar de ver si ya lo pueden realizar, ¿no?

Este año escolar, con este grupo, ¿hasta dónde crees poder llegar en matemáticas?

Sí, ¿hasta dónde crees que puedan llegar los niños a dominar conceptos de matemáticas o a trabajar con matemáticas? ¿Qué es lo que crees que puedan llegar a hacer?

¿Con matemáticas? ¿A qué te refieres?

Pues, podrían hacer en un momento lo que es la numeración, ¿sí, no?, porque incluso yo he notado que ya no manejan del 1 al 5 ni al 10, sino que como que más avanzados, llevamos un proceso más de contado, de hacer como conjuntos, cosas de ese tipo yo digo que sí, en



cuestión de aprender más números o una determinada cantidad, sí la pueden, bueno, no podría decirte que al 50, pero por lo menos unos 20 objetos, que sepan cuántos son 20, de 15 a 20 objetos, yo considero que sí pueden aprender. Este... ¿qué otra cosa?, incluso con el mobiliario ¿no?, porque dicen: somos 5, aquí falta una silla, o sea, ahí entrarían en esa numeración, muchas cosas, muchas actividades no sólo en cuestión de trabajo, si no, puede ser el mobiliario, el material...

Y en geometría, ¿ahorita estabas viendo las figuras geométricas, estabas viendo 4, hasta el rombo? ¿hasta dónde crees que puedan avanzar?, ¿crees que puedas darles más?

Ajá, sí, sí, sí creo que pueda darles más, incluso ahorita ya he trabajado, como te digo, con lo de lateralidad, de arriba, abajo, enmedio, entonces ya serían 6, 6 figuras, a lo mejor, o sea...

Pero, ¿te refieres a 6 figuras en cantidad o 6 figuras diferentes?

Podrían ser 6 figuras, y podrían también, o sea, no así todas de un jalón. ¡Orale!, ahí está todo ¿no?, sino poco a

poco, ¿no?, o sea, ahorita por lo menos esas 4 figuras geométricas, por lo menos las 3 primeras (triángulo, cuadrado, círculo) ya los ubican bien y aparte de otra cosa es que los niños que tengo no son, no vienen de un mismo grupo, o sea, tengo de 3 compañeros, o sea, como que también la desubicación total, incluso, otra cosa que no te comenté es que con el arreglo de la escuela, estuvimos trabajando el mes de septiembre pero a medias, por lo del espacio, en octubre se tuvo que pedir permiso a la inspección, a la coordinación, ya sabes, ¿no?, todo el movimiento, se tuvo que suspender a los niños casi más de 15 días, entonces regresaron y como más o menos se empezaron a ubicar algunos como debían de ser, o sea no es lo mismo pues, que vengan de un mismo grupo y ya más o menos te los llevas y más o menos sabes cómo andan; pero si vienen así, como que es un desorden, unos saben una cosa, otros no lo saben, otros tienen unos hábitos, otros, otros, entonces regre, empezaba a organizar todo y eso, después se vienen esos 20 días



de faltas y otra vez, hay que empezar y luego con la salida a las 11, o sea, como que se ha hecho un desorden, o sea, como que no se puede trabajar bien como los otros días vienen todavía aún desubicados, hay que empezar otra vez nuevamente con las cosas que ya tienen ¿no?

Bueno, y tomando en cuenta todos esos percances que me dicen que me dices, ¿hasta dónde crees poder llegar en matemáticas?

Pues, ¿qué podría decirte?, pues yo la verdad pienso que voy a tratar de poner todo, ejercicios o sea lo que tenga yo a mi alcance, porque como te digo, con lo que respecta al material lo poco que hay, ¿no?, y yo estoy dispuesta a dar, a poner todo de mi parte para ver cuánto puede lograr, o sea, pues yo digo de que aprendan por lo menos, ¿qué puedo decirte?, algunos las figuras geométricas, pero que las manejen así, bien bien, yo considero que sí las pueden aprender bien; claro, ahorita todo el tiempo que me falta todavía, o sea lo que tengo es que aprovecharlo perfectamente bien, las figuras geométricas

considero que por lo menos unas 6, sí las conozcan así perfectamente bien porque el rectángulo, también lo he manejado, nada más que hoy sólo quise poner esas 4, este con el rectángulo ya serían 5; no sé, ponerle la serie numérica, que sea hasta 20 y no sé, a lo mejor puedo alcanzar un poco más.

Con todo esto ¿Qué te propones?, ¿Cómo crees que a los niños les irá en su primer año de primaria con las matemáticas?

De inicio, de hecho, pues, mmm... la verdad es que no tengo así la noción de cómo está esto en la primaria pero por lo menos yo considero que les sirva de algo, no un todo porque pues no van así lo suficientemente preparados, para ir a la primaria, ahora otra cosa, no sé, a veces a mí se me hace como que un poco contradictorio, porque aquí no se puede trabajar con nada de cuadernos, ni ponerles así, que tareas y todo eso, entonces, si quieres poner un poquito más o hacer un poco más, ¿cómo lo podrías hacer?, si no te lo autorizan, luego también que el material no lo pides porque no está per-



¿Para ti sería indispensable ese tipo de materiales?

mitido o sea, ¿qué puedes hacer?

O sea, para avanzar un poco más, o sea, si van por decir un poquito preparados, ¡un poquito! o sea la mínima parte para entrar a la primaria, o sea, por ejemplo para la cuestión de escribir, hay que seguir un proceso en el coloreado para que tenga un mayor movimiento en su mano para la escritura; tienen ya la noción de, por decir algo, hasta el número 10 para que así ya se ponen a pensar algo ¿no?, ahora, con lo que respecta a las figuras geométricas, que conozcan por lo menos 3 figuras: círculo, cuadrado, triángulo, ahí ya se les puede ir diciendo un poco más, ¿no?, pero, o sea yo considero que sí es importante que también hubiera la autorización de algunas otras cosas, de pedir un poquito más de material ¿no?, porque incluso la directora nos comentaba que ahora sí ya no, no sé si sea por parte de la coordinación o de la Secretaría que ya no podemos pedir ni siquiera conitos de papel ni nada de eso porque de un día para otro, si no que

lo tenemos, por decir, si pides fichas, si las pides hoy es porque las ocupas la próxima semana, porque aparentemente nosotros pensamos que no es un gasto, pero el conseguirlo de un día para otro, hay mucha gente que no, y tiene que comprar refrescos y nosotros no sabemos si tienen dinero para comprar, si tienen tiempo, hay que ver todo eso; si yo las necesito, las tengo que ocupar hasta la próxima semana, o sea, planear hasta la próxima semana, aunque se esté tomando en cuenta las necesidades e interés del niño si quieres trabajar con determinada cosa... (Pasó una mamá y nos interrumpió, la educadora la atendió pues iba a pagar lo del teatro que irían al día siguiente).

Oye, ¿y tienes los 3 libros del programa?

Sí.

¿Lo tienes cada una o...?

Sí, cada una.

Y ¿Tú los consultas? ¿Te sirven para algo o no?

Sí, sí, los consulto pero así que los consulte diario, no, tampoco.

Pero ¿piensas que te sirven para algo o no?

Pues ¿en relación a las cosas de matemáticas o en forma general?



En forma general.

Pues sí, sí, en forma general nos dan ideas, o por ejemplo, si tengo duda de algo que se nos olvidó o algo así, si ahí puedo consultar, claro que sí.

¿Cuál es el que más te sirve?

El libro 3, el 1 y el 2. O sea el 3, el libro 3, más o menos, el ¿cómo se llama? he leído sólo una pasada, o sea así que me haya puesto, así, a leerlo, no; sólo una parte y lo que he consultado.

Entonces, ¿cuál es el que más usas?

El que más uso, el 2, y a veces el 1 ó el 3, bueno, dónde vienen las actividades sugeridas

Es el 2.

El 2, no pero hay otro donde vienen unas actividades.

El 3.

¡Ah!, entonces es al contrario.

¿Cómo al contrario?, ¿entonces cuál utilizas más?

El 2 y el 3.

El uno no, pero ¿ya lo leíste?

¿El cuál?

El 1.

El 1, no, entonces es todo lo contrario, el 1 es el que no he leído bien.

Entre ustedes ¿intercambian opiniones de lo que dice el programa, o no?

Sí, eso es lo que estamos haciendo en las juntas, que nos quedamos los jueves este... que, o sea, por ejemplo, pongamos ¿no? que este jueves se queda, ¿cómo decirte?, en el tema así, de recortado, así alguna cosa que se saca del programa, para que se haga una investigación, y luego lo damos como un tipo de práctica y así nos ayudamos.

¿Tienen algún otro documento que les esté apoyando para este trabajo?

¿De qué, de matemáticas, o de qué?

Aparte del programa.

Tenemos el de música y movimiento, el de padres de familia, el de ecología, todos esos programas que nos mandan.

¿Y alguna otra persona que las pueda apoyar en lo técnico?

Pues no, la verdad, no, incluso ahorita no tenemos ni la orientadora.

¿Cuándo viene la orientadora, sí las apoya en lo técnico?

Pues sí, al contrario, sí nos ayuda, yo recuerdo que teníamos una orientadora el año pasado ¿no?, entonces (comienza a narrar como en diálogo) yo le decía, bueno así ¿no?, como ahorita: mira, yo tengo estos dos niños (señala dos



lugares) que están siempre bien distraídos, o sea ya le decía que es que tengo este problema, ella ya nos decía, nos daba sugerencias y nos decía: "no, pues mira, haz esto o por medio de esto o así o más una indicación o una duda, para poner a prueba a ver qué pasa después de eso, pero ahorita no".

¿La orientadora a la que te refieres es la consultora?

La consultora (afirma con un movimiento de cabeza).

¿Y ahorita no tienen?

No, ahorita no tenemos.

¿En el programa has leído lo que propone sobre matemáticas?

No, francamente no.

¿Por qué, eh?

Pues, la verdad, ahorita yo creo que, o sea, (se traba).

O ¿No lo trae el programa?

No me acuerdo si trae algo ¿no? (se ríe).

Que no trae nada? para ti, ¿qué son las matemáticas?

Sí, para ti, como Ceci.

No me acuerdo, pero parece que no.

Para mí, para mí...

Pues no sé, o sea, es lo primero que usas en cualquier punto, son importantes por que en el transcurso del desarrollo de nuestras actividades diarias o sea, como que si se ocupan ¿no? no sé, o sea, para salir a la calle, no sólo en actividades dentro de la escuela, sino también en la casa, a la hora de comer, cuando alguien se levanta tarde, te ponen los cubiertos, el plato o la ropa ¿no?, o sea que no sólo se usan en la enseñanza sino también en la vida diaria.

¿Te gustan las matemáticas?

¡Ay, así así que me gusten las matemáticas, no!

No, bueno, gracias Ceci.

Comentario general de la entrevista No. 81

Sus respuestas se ven que están influenciadas por la forma de trabajo en planteles, proclama

por el uso del libro, pues considera que facilitaría su trabajo y estaría de acuerdo con los intereses de los padres de familia.



LA PLANEACIÓN EN EL JARDÍN DE NIÑOS



PRESENTACIÓN

Los cuatro textos que se ofrecen para apoyar el desarrollo de esta unidad aportan elementos para la resignificación de la planeación. Para el primer tema se seleccionaron tres textos. Uno de Freinet, cuyos planteamientos educativos han influido y trascendido en el ámbito educativo mexicano, principalmente en el trabajo del jardín de niños y los primeros grados de la primaria; el texto de Jorge Pérez plantea los elementos de la planeación a partir de una propuesta curricular alternativa para zonas marginadas; por último se presenta la propuesta actual para la planeación de proyectos elaborada por la SEP.

En el segundo tema se propone trabajar la lectura de Margarita Arroyo, en ella se presenta una experiencia en el aula con el Programa 1992 que permite identificar el proceso de planeación, con sus distintos momentos y participantes.

TEMA 1. La planeación y el trabajo en el aula.

LECTURA: LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO*

La organización del trabajo

Nunca la organización del trabajo estuvo tan a la orden del día como hoy.

Si tomamos como referencia los tiempos, todavía cercanos, en que predominaba el artesanado, observamos una diferencia fundamental: la organización del trabajo se presentaba desprovista de esa apariencia científica, objetiva y fría cuyo peligroso símbolo son hoy las IBM.

En cualquier época, una empresa mínimamente ordenada tuvo siempre una especie de plan de trabajo no formulado, no materializado en gráficos y plannings, pero inscrito sin embargo en la vida misma de los individuos.

El campesino no tenía un modelo de plan de trabajo, pero cuando la luna cambiaba y la lluvia regaba la tierra, sabía perfectamente que tenía que ir sin pérdida de tiempo a sembrar en

aquel rincón frío; luego pasaría a los campos más soleados. Al llegar el tiempo de la siega, tampoco la emprendía al azar, ya que un retraso de un par de días podía ser catastrófico si un temporal tumbara las mieses demasiado maduras.

De modo parecido, el pastor llevaba en la cabeza un plan de trabajo que le obligaba a conducir el ganado ahora al monte y luego al llano.

Por otra parte, los planes de trabajo estaban regulados por las costumbres y los proverbios. En las aldeas de esta región, los injertos se hacían durante la Semana Santa y el esquileo de las ovejas por San Juan, inmediatamente antes de mandarlas al monte. Los proverbios eran el fruto de una experiencia larga y madura.

En abril, aguas mil.

Cielo rojizo, viento o granizo.

Cielo raso, helada al paso.

Por santa María, buena judía.

Año de nieves, año de bienes.

La ventaja de tales refranes es que, contrariamente a lo que podríamos pensar, rara vez habían sido establecidos y dictados desde fuera, por autoridades religiosas, militares o civiles. Fundamentalmente, eran expresión de una ob-

* Célestin Freinet. "La organización del trabajo", en: *Los planes de trabajo*. Barcelona, Laia, Biblioteca de la Escuela Moderna No. 13, 1979. pp. 5-86.



servación paciente e inteligente, de lo que hoy llamamos tanteo experimental. Eran, pues, sabiduría profunda, ya que el orden que establecían en el trabajo estaba íntimamente ligado a las fluctuaciones y exigencias de la vida.

Esos planes de trabajo, formulados o sin formular, eran tanto más necesarios según lo complejo de las actividades de las empresas. El monocultivo y la especialización son inventos muy recientes. Mientras las aldeas, provincias y comarcas vivieron en régimen más o menos autárquico, la complejidad era un imperativo: para vivir, había que hacerlo todo.

Si la sociedad no hubiese organizado prematuramente la especialización de la escuela, ésta habría podido vivir durante mucho tiempo en plácido régimen de artesanado, con un plan de trabajo sobremanera flexible, en función de las exigencias de la vida, del ritmo de las estaciones, las costumbres y las tareas.

Es lo que hacemos en nuestras guarderías y parvularios desde que practicamos los métodos naturales, porque en estos grados escolares todavía no estamos violentados por especializaciones precoces como son la lectura, la escritura y el cálculo; todavía podemos seguir nuestro método, vivir y trabajar según un plan de trabajo que es expresión de los niños en su medio. Nos orientamos exclusivamente por los centros de interés que nacen de la vida, en la escuela y fuera de ella, dentro del marco de una afectividad que todavía no dominaron las prescripciones autoritarias, las obligaciones y prohibiciones.

Y sin embargo, incluso en esos grados, sentimos pronto la necesidad de un plan de trabajo preciso establecido con los alumnos, a su nivel, para uno o dos días. Mejor dicho, sentiremos esa necesidad si perdemos de una vez la costumbre, demasiado arraigada en el comportamiento de los educadores, de imponer horarios y órdenes exteriores que alteran la vida de los niños; si nos negamos a "condicionarlos" bajo pretexto de hacerles adquirir unos hábitos indispensables que nacerían perfectamente, y de forma mucho más armónica, en una vida escolar bien entendida.

LA INTEGRACIÓN DEL PLAN DE TRABAJO EN LA VIDA ES ALGO ESENCIAL QUE FRECUENTEMENTE SE OLVIDA CON DEMASIADA FACILIDAD

En la empresa artesana de otros tiempos, los padres establecían su plan de trabajo, aunque no lo formularan objetivamente. Generalmente, ese plan no nacía de una autoridad que los interesados no reconociesen. Hubiéramos aceptado con rencor las órdenes del padre si éste hubiese establecido brutalmente: Tú, mañana, llevarás el estiércol a tal campo, tú irás a guardar las ovejas, y tú vigilarás al niño.

No procedían así. Los padres, instintivamente, inscribían el orden y la urgencia de los trabajos en el complejo vivo y afectivo de la familia y la tierra: A fin de mes, tengo que sembrar ese campo... el estiércol tiene que estar preparado... debes darte prisa en llevarlo. Las ovejas tienen hambre; habría que llevarlas a tal vaguada; allá tendrán comida abundante.

Por lo menos, las exigencias de la vida atenuaban las órdenes.

A los niños, incluso a los párvulos, les gusta mucho saber de antemano qué deben y pueden hacer, sobre todo si lo deciden ellos mismos. Esto es muy importante.

Nuestro comportamiento con los niños —y con los adultos, naturalmente— tiene que estar guiado por esa realidad: a nadie le gusta que le manejen autoritariamente. Ni a la gente ni a los animales; el perro obligado a tomar una dirección contra su voluntad tal vez obedezca bajando la cabeza, mirando a derecha e izquierda para ver si puede zafarse de aquella orden obseciva. Camina, pero contrariado, inquieto y turbado, moralmente hundido. Evidentemente, no son las condiciones más favorables para conseguir un rendimiento activo e inteligente. Por el contrario, si conseguimos que vaya a gusto al sitio que le plazca, nos entregará sin regatear el ciento por ciento de sus fuerzas, su iniciativa y su inteligencia.

La tendencia del individuo que se siente empujado brutalmente es reaccionar con un esfuerzo en sentido contrario.



Es un hecho psicológico elemental, olvidado la mayor parte de las veces porque... ¡nos parece tan normal disponer autoritariamente todos los actos de los niños!

Si estás junto a un estanque y te empujan para que caigas al agua, no es lo mismo que si te tiras tú. Cuando te zambulles por propia iniciativa, calculas experimentalmente el impulso y los gestos, escoges el momento psicológica y fisiológicamente favorable, de manera que los riesgos son mínimos.

A veces nos extraña esa fase que atraviesan los niños y que los psicólogos llaman estadio de oposición. Les mandes lo que les mandes, contestan que no. En cambio, esos mismos niños no manifiestan oposición alguna cuando están en el grupo vivo de los otros niños, sometiéndose a actos que no siempre son agradables pero que vienen impuestos por un orden y una motivación aceptados y queridos.

NO HAY AUTÉNTICO PLAN DE TRABAJO
SI NO HAY PARTICIPACIÓN, FORMULADA
O NO, MOTIVADA POR LA VIDA AUNQUE
SÓLO SEA AFECTIVAMENTE; SI LOS
INTERESADOS NO LO ELIGEN Y ACEPTAN

Sin esa doble condición, podrá haber una distribución aparentemente beneficiosa, podrá haber reglamentación, racionalización. Pero nunca habrá un plan de trabajo.

Para evitar el deterioro escolástico de una innovación cuyos efectos y ventajas hemos experimentado, tenemos que empezar precisando el alcance de esas dos fórmulas.

En efecto, siempre hubo en las escuelas una distribución del tiempo, aunque no la llamasen así. Las leyes y reglamentos lo exigen. Precisan las horas de entrada y salida, el programa y el desarrollo de las tareas, el lugar de las lecciones, los deberes y los recreos. Y todo eso queda codificado en distribuciones del día y del mes.

Es más, por si ese orden llovido de las alturas pudiese ser transgredido por resultar excesivamente lejano, los manuales escolares se encargan de concretar órdenes y reglamentos

hasta el nivel de las clases y de los mismos alumnos. El niño de la clase más elemental os explicará que hoy está en la página 42 y da la lección número 39, que luego viene la 40 y antes dio la 38. Y en cursos algo más elevados, los manuales fijan hasta el menor detalle, lo que tiene que hacer el alumno, lo que tiene que observar, lo que debe pensar, lo que tiene que responder cuando le pregunten.

El planning de la fábrica tampoco es un plan de trabajo. El obrero no ha participado en su elaboración. No es más que una reglamentación, una coordinación de los ritmos del elemento técnico y el humano. En una factoría automatizada llegamos al extremo de que basta con que ese "programa" esté registrado en una cinta magnetofónica.

Ahora bien, esta servidumbre mecánica a unas órdenes exteriores, procedentes a veces de máquinas irresponsables, no tiene nada de educativo. Es, simplemente, un medio económico de "condicionamiento".

Con esos métodos podemos acostumbrar a los individuos a realizar los gestos y actos señalados en "el programa", podemos instruirlos. Pero no hacemos ejercitar ninguna de sus virtudes características, las que constituyen su potencia y su grandeza: la facultad de pensar por sí mismos y expresar su pensamiento, la capacidad de experimentar y crear, la acción decisiva sobre el mundo que les rodea, que requieren una inteligencia despierta y un contexto social favorable.

Al principio de nuestras experiencias nos enfrentamos inevitablemente con esa mecánica escolar de amaestramiento y servidumbre. Dos de nuestras primeras consignas fueron estas: "¡Basta de manuales escolares!" y "¡Destruyamos la cátedra magistral!"

Claro, era el gesto anárquico de ciudadanos que no reconocen la imposición exterior en cuya preparación no han participado. En realidad, ni a los niños ni a los adultos les basta la denuncia de los reglamentos y la destrucción de lo existente. La comunidad tiene que orientarse por sí misma hacia un orden nuevo. A nivel de las clases más elementales hemos pre-



parado este orden, orientado hacia una reconsideración total y radical de nuestra vida en el marco de las exigencias de leyes y reglamentos.

Son nuestros planes de trabajo, que constituirán la síntesis de ese orden nuevo que estamos estableciendo y que sustituirá paulatinamente a la autoridad escolástica: la cooperación en el trabajo.

UN ORDEN NUEVO BASADO EN EL PLAN DE TRABAJO

Establecer tales planes es de capital importancia para la realización armoniosa de nuestra pedagogía moderna.

Efectivamente, en un tiempo en que nos quejamos con razón de la falta de sentido moral, social y cívico en los niños, cuando a falta de mejores recursos tendemos a "apretar las tuercas" y multiplicar las prohibiciones, resultaría difícilmente comprensible que soltásemos las riendas alegremente diciéndoles a los alumnos: "¡Haced lo que os dé la gana!"

Estamos tan acostumbrados a mandar a los niños y a exigirles una obediencia pasiva que ni siquiera pensamos que en educación pueda haber otra solución que la fórmula autoritaria. Según afirma la inmensa mayoría de los educadores y de los padres, no hay otra alternativa: o autoridad, o desorden y anarquía. Inquietos por el porvenir de sus hijos, los padres nos dicen: "Eso de dejarles hacer lo que quieran, está muy bien... pero la vida tiene sus exigencias".

Monsieur Aperi, profesor de matemáticas de la Universidad de Caen, que asistió a todas las sesiones de nuestro Congreso de Caen, en la sesión de clausura nos confesaba: "Cuando nos hablan de las técnicas Freinet en Enseñanza Media, nos imaginamos niños subidos encima de los pupitres; comprendan ustedes nuestra reacción".

Si nuestras técnicas provocasen ese desorden que la gente nos achaca, no habríamos seguido adelante, pues sabemos por experiencia que las primeras víctimas de tal desorden seríamos nosotros mismos. El profesor tiene ab-

soluta necesidad de conseguir que en su clase haya orden, al igual que cualquier comunidad social necesita reglas y armonía. Lo que hay que saber es qué orden elegimos. Hay un orden formal, establecido por la autoridad de un individuo, un grupo o una administración, orden que el interesado no tiene que discutir; sólo tiene que cumplirlo. Aunque adornemos con componendas más o menos demagógicas ese procedimiento, para atenuar el aspecto autoritario, seguimos en lo mismo.

La escuela tradicional está en ese estadio. Lleva un retraso considerable respecto al medio social que, mediante las elecciones, la prensa, la acción sindical y las más diversas manifestaciones, influye realmente en el poder, aunque no llegue a dominarlo. En cambio, el niño no tiene ninguna posibilidad de expresión y de acción: para él, la sociedad sigue en la época feudal o en la de la monarquía absoluta. Por supuesto, su actividad clandestina suaviza el rigor del autoritarismo. Se las ingenia para enfrentarse a las prohibiciones o esquivarlas, igual que el cazador furtivo se reía de que sus amos pretendiesen privarle de las satisfacciones propias del oficio. Y es que el niño, como el hombre, no puede vivir sin por lo menos un trozo de cielo azul.

Nosotros intentamos realizar otro orden, contrapuesto a éste. No se basa en la autoridad, sino en la toma de conciencia progresiva, experimental, de las necesidades de la comunidad, de la que el propio maestro es miembro. Es un orden que da al niño voz y voto en la organización de la clase y del trabajo.

Hay que rendirse a la evidencia de que en este contexto social debemos revisarlo todo. Hay que crear un clima nuevo, hacer una revolución de la educación, que requiere maestros y reglas nuevos, artífices y héroes. El orden que propugnamos tiene sus propias exigencias.

Algunos han intentado hacer nacer esas instituciones y suscitar ese clima mediante una reorganización administrativa, por así decir, sea cooperativamente, por equipos o en grupos. Nosotros somos conscientes de que tal empeño es vano, puesto que no modifica más que



el marco, sin alcanzar a los elementos mismos de la vida.

Como en nuestra sociedad, lo que hay que organizar sobre bases nuevas en el trabajo.

El plan de trabajo, el auténtico plan de trabajo, se convierte así en una necesidad.

Resulta interesante recoger los consejos que da a los jóvenes uno de nuestros maestros veteranos, Nadeau, de Azur (Landes).

CÓMO ORGANIZO EL TRABAJO EN MI CLASE

El maestro que empieza a utilizar las técnicas Freinet se encuentra con frecuencia desbordado, arrastrado por el torrente de vida que libera, y a veces su clase queda sumida en la anarquía. No es otra la causa de muchos fracasos, de experiencias frustradas. Rompemos con las prácticas esclerosadas de la escuela tradicional, en la que todo está calculado y previsto con mucha anticipación, nos apasionamos junto con los alumnos por la hermosa aventura de la vida redescubierta... y de repente nos damos cuenta de que ya no hacemos pie. Habíamos olvidado que la clase ideal no existe, que para "liberar" a nuestra clase no basta con dejar que el niño se entregue a cualquier tarea siguiendo el capricho del momento, sino que para realizar las tareas indispensables es necesario imponerse reglas comunes, creadas, comprendidas y admitidas por todos. Ciertamente, hay que tener en cuenta todo lo que aporta nuestra nueva vida, la explotación de los textos libres, las encuestas, las corresponsalías, etc... pero también el medio ambiente, los programas, los exámenes, y, por desgracia, la falta de instrumentos de trabajo que seguimos padeciendo. Sobre este terreno y con estos materiales tenemos que construir un conjunto armonioso para hacer nacer en nuestras clases la disciplina del trabajo, el orden profundo a que aspiramos.

Por lo demás, el niño comprende la necesidad de esta organización. Para demostrarlo, me limitaré a la siguiente anécdota. Hicimos un viaje-intercambio con la escuela de Saint-Hilaire de Brens, por el Isère. Fuimos a visitar una

fábrica de tejidos y el director os explicó detalladamente su planning. Gracias a un inmenso tablero, sabía en todo momento cómo estaba el trabajo en la fábrica. Cada uno de los cuatrocientos telares estaba señalado indicando el estado de elaboración de la pieza que tejía, la fecha en que quedaría terminada, la pieza que fabricaría a continuación. Aquello era realmente una maravilla de organización, y el orgullo del director era fundado. Por ello quedó un tanto molesto ante la desenvoltura con que le interpeló una de mis alumnas:

—Oiga, que en la escuela también lo hacemos así.

La chiquilla encontraba aquello completamente normal. No veía el mérito. Sólo notaba una diferencia, que a eso nosotros le llamábamos, simplemente, un plan de trabajo.

Ese problema de la organización del trabajo tiene una importancia extrema, y basta con haber asistido a las apasionadas controversias que provocó el tema en Bolouris para convencerse.

HERRAMIENTAS Y TÉCNICAS DEL TRABAJO NUEVO

La organización que preconizamos presupone, evidentemente, una concepción distinta de la misma técnica de trabajo.

En una fábrica puede haber un planning perfeccionado para justificar e imponer un trabajo en cadena que parece el más rentable técnicamente, pero que los trabajadores maldicen o rechazan porque no tienen en cuenta un *elemento decisivo de la organización: la vida, la afectividad, las tendencias y necesidades de los individuos.*

También el maestro puede establecer el lunes por la mañana unos planes de trabajo autoritarios que, en definitiva, no sean sino la transcripción del contenido de los manuales. Con ello no se hará más que perfeccionar técnicamente la educación autoritaria de siempre. Esos planes no suscitarán ningún entusiasmo y habrá que recurrir a las recompensas y castigos, pilares tradicionales de la autoridad. Con todo, esa evolución técnica, tan tímida, comportará

ya una ventaja en modo alguno despreciable: el hecho de que el niño se habrá librado un poco de la autoridad del maestro, puesto que ahora tendrá que elegir el orden de las tareas y el momento en que va a realizar cada una de ellas. Pero esa ventaja implica que previamente el maestro haya modificado su técnica de trabajo escolar y admita que los niños no hagan simultáneamente la misma tarea. Esta simple revolución bastaría ya para trastornar la clase si el maestro no encuentra nuevos fundamentos para una concepción nueva del orden y de la vida.

Esas nuevas bases las hemos expuesto en nuestro libro *La educación del trabajo*. Son el fruto de nuestra larga experiencia, y constituyen el núcleo de lo que debemos conseguir que los padres y educadores comprendan:

- a) El trabajo es natural en el hombre. El juego, no.
- b) No hay que considerar como trabajo las tareas impuestas por los adultos y por el medio, sino sólo las actividades que responden a las necesidades de los niños y satisfacen su ansia de curiosidad, crecimiento y conquista.
- c) En cualquier grupo, el desorden tiene su origen en el hecho de que esas tendencias y necesidades naturales han sido contrariadas; de que unos procesos ineluctables han sido obstaculizados, y el individuo, perturbado en sus aspiraciones profundas, reacciona, invariablemente, siguiendo unas normas cuyo análisis resulta fácil: oposición, o por lo menos no colaboración —sentimientos de hostilidad y no de fraternidad—, sabotaje consciente o inconsciente de las tareas impuestas —oposición contra los educadores, contra los compañeros, contra el mismo medio—, que a su vez se defiende con sanciones (castigos y recompensas) y trata de canalizar algunas tendencias con notas y clasificaciones.
- d) La realización de una educación del trabajo, por el contrario, genera orden y armonía, y con ello equilibrio y progreso.

La pedagogía tradicional se encuentra hoy en un callejón sin salida precisamente por pretender manipular a los niños desde el exterior, imponiéndoles un trabajo que en vano trata de hacer interesante, que nunca será un auténtico trabajo, ni tendrá las cualidades de éste, si no se integra en todo el devenir del ser.

La persistencia en tal error provoca que los niños aborrezcan el trabajo escolar, desprovisto para ellos de todo interés. Ese aborrecimiento repercute en el trabajo en general, y no se consigue cubrir ese vacío más que con sucedáneos desorganizadores: juegos, deportes, competiciones, con resultados más o menos espectaculares, cine, televisión, etcétera.

LOS PLANES DE TRABAJO

Parece que el largo preámbulo nos haya alejado de nuestro objetivo, que es la necesidad de los *planes de trabajo*. Sin embargo, era preciso situar el problema:

- a) En la escuela, como fuera de ella, es indispensable que haya un orden y una disciplina.
- b) Pero el orden actual no nos satisface. *La educación del trabajo* nos ofrece una solución más válida.
- c) Ahora bien, *la educación del trabajo* mediante planes de trabajo presupone que la escuela pueda hacer técnicamente posible esa *educación del trabajo*.

Las páginas que siguen pretenden ayudar a la escuela en la creación de esas condiciones.

Al revisar las técnicas de trabajo, cambiamos las relaciones entre alumnos, entre alumnos y educadores, entre escuela y medio ambiente. Transformamos el clima de la escuela. Ponemos los cimientos vivos de una pedagogía nueva.

Venimos hablando de *planes de trabajo* desde hace veinticinco años.

En 1948 escribimos un folleto que describía los rasgos generales de esta técnica y que orientó búsquedas y experiencias posteriores. El



Escuela de Nombre

PLAN DE TRABAJO

del al

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--|--|--|
| CALCULO | 71 | 72 | 73 | 74 | 75 | 76 | 77 | 78 | 79 | 80 | 81 | 82 | 83 | 84 | | | |
| | 7 | 14 | 31 | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|---|---|----|----|----|----|----|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| GRAMATICA | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | | | | | | | | | |
|-----------|---|---|----|----|----|----|----|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

HISTORIA

Los ferrocarriles

FISICA - QUIMICA

Transmision de la energía

GEOGRAFIA

La Costa Azul

CIENCIAS NATURALES

Captura y estudio de un insecto

TEXTOS REDACTADOS

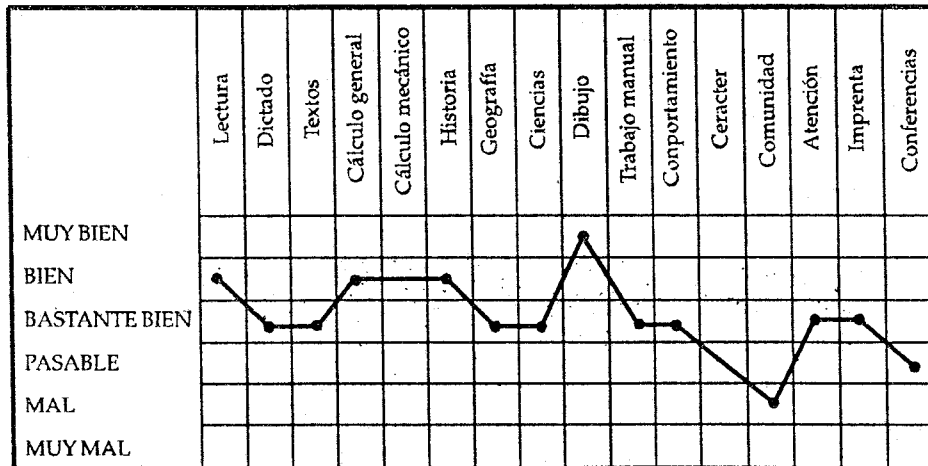
| | | | |
|---|---|---|--|
| 1 | 2 | 3 | |
|---|---|---|--|

CONFERENCIAS

La mina

TRABAJO MANUAL Fabricación de escobas de Bargalló

Gráfico personal semanal Nº 2



marco estaba creado. La presentación material de nuestros planes de trabajo ha experimentado posteriormente escasas variaciones.

Pero por entonces todavía no teníamos la posibilidad práctica de llenar ese marco; no podíamos facilitar a los niños unas actividades funcionales interesantes. Disponíamos, sí, de

nuestros ficheros autocorrectivos para llenar las casillas de cálculo y gramática. Pero nos encontrábamos con dificultades cuando se trataba de ofrecer trabajos apropiados en materia de historia, geografía, ciencias. El alumno ponía en su plan, en el apartado "Historia", lo siguiente: *La Revolución Francesa en provincias*. Pero al pa-



sar a la realización de ese trabajo no encontraba otros elementos que unas páginas de manual excesivamente abstractas, y además, muchas veces, falsas. Y se veía obligado a estudiar aquello sin comprenderlo, lo que mostraba el fracaso del método.

Lo mismo ocurría en geografía *El curso del Ródano*. Ya tenemos el tema. ¿Y ahora? ¿Dónde podía buscar el maestro la documentación y las directrices necesarias, como no fuese en los manuales de geografía (cuyos defectos habíamos denunciado hasta la saciedad), o en libros y revistas escritos por adultos, con nociones y explicaciones fuera del alcance de mentes infantiles?

El niño escribía en el plan: *La presión atmosférica*. Si no queríamos contentarnos con la verborrea, que es lo contrario de nuestra pedagogía, necesitábamos experimentos. Pero ¿qué experimentos?, ¿con qué material?, ¿por qué orden? Desesperados, recurríamos a los manuales escolares, que describen los experimentos precisamente para sustituir su realización.

Nos encontrábamos en la misma situación que un fabricante de pucheros que quiere pasar del sistema artesanal a la producción en serie. Prevé perfectamente el marco de la transformación, pero le faltan las máquinas y las técnicas. Está claro que no podrá arrancar hasta que haya cubierto esta segunda condición indispensable.

Conscientes de tal necesidad, nos hemos dedicado a la producción cooperativa del material indispensable y de su técnica de empleo.

CMI CONSTRUCCIÓN 88

La puerta de mi habitación mide 0,80 m de ancho por 1,90 m de altura.

Compro pintura para cubrir esa puerta por las dos caras.

Esta pintura vale a 200 pesetas los 5 kg, y en la droguería me dicen que 1 kg basta para pintar 6 m².

¿Cuánto me costará la pintura necesaria para pintar la puerta?

La superficie de la puerta mide, en m²,

$$1,90 \text{ m} \times 0,80 \text{ m} = 1,52 \text{ m}^2.$$

Por tanto, la superficie que tengo que pintar tiene:

$$1,52 \text{ m}^2 \times 2 = 3,04 \text{ m}^2.$$

La cantidad de pintura que necesito será:

$$\frac{1 \text{ kg} \times 3,04}{6} = 0,506 \text{ kg}$$

Y esta pintura me va a costar:

$$\frac{200 \text{ ptas.} \times 0,506}{5} = 20,24 \text{ ptas.}$$

En las casillas dispuestas al efecto, los niños escriben los números de las fichas que se proponen hacer durante la semana (evidentemente, el maestro tendrá que intervenir, por lo menos al principio, para fijar el número y nivel de las fichas a realizar). Contrariamente a lo que podríamos imaginar, los niños, cuando hacen proyectos, tienden a ser sumamente generosos. Generosidad que, por lo demás, es común a todos los temperamentos humanos.

Cuando nos vamos de vacaciones, llevamos un montón de libros con la idea de leerlos, y las mamás se llevan una buena colección de calcetines para remendarlos.

Luego, las vacaciones pasan volando. Las mañanas son muy breves, por la tarde se siente uno cansado... Al llegar a la última semana de vacaciones recordamos con cierta nostalgia el plan de trabajo que nos habíamos trazado. Demasiado tarde. Los libros y los calcetines volverán a casa en el mismo estado en que salieron.

Es muy fácil, por tanto, fijar con los interesados la lista de fichas que tienen que hacer durante la semana. En cambio, en el estadio de

seule elle chantait
ensemble elles chataient

66

| A | B | C |
|-------------------|---------------------|--------------------|
| seule elle pes* | seule elle cherch* | ensemble elles |
| ensemble elles | ensemble elles | regard* |
| soulev* | trouv* | seule elle suiv* |
| seule elle port* | seule elle colori* | seule elle attend* |
| ensemble elles | ensemble elles | ensemble elles |
| vend* | dessin* | voy* |
| ensemble elles | seule elle peign* | ensemble elles |
| achet* | seule elle rougiss* | ensemble elles |
| seule elle mett* | ensemble elles | ensemble elles |
| ensemble elles | lav* | part* |
| envoy* | ensemble elles | seule elle |
| seule ell expédi* | blanchiss* | connaiss* |
| seule elle pouv* | ensemble elles | ensemble elles |
| ensemble elles | lessiv* | arriv* |
| travaill* | seule elle nettoyy* | seule elle court* |
| | | seule elle lis* |

seule elle chantait
ensemble elles chantaient

66

| A | B | C |
|----------------------|-----------------------|----------------------|
| seule elle pasait | seule elle cherchait | ensemble elles |
| ensemble elles | ensemble elles | regardalent |
| soulevaient | trouvaient | seule elle sulvait |
| seule elle portait | seule elle coloriait | seule elle attendait |
| ensemble elles | ensemble elles | ensemble elles |
| vendalent | dessinaient | voyalent |
| ensemble elles | seule elle peignait | ensemble elles |
| açetaient | seule elle rougissait | ensemble elles |
| seule elle mettait | ensemble elles | ensemble elles |
| ensemble elles | lavaient | partalent |
| envoyaient | ensemble elles | seule elle |
| seule elle expédiait | blanchisaient | connalseait |
| seule elle pouvait | ensemble elles | ensemble elles |
| ensemble elles | lassivaient | arrivaient |
| travaillaient | seule elle nettoyait | seule elle courait |
| | | seule elle lisait |

realización debemos vigilarlos cuidadosamente. Si no supervisamos diariamente las tareas, si no animamos a los rezagados recordándoles las promesas que hicieron y ayudándolos si es preciso, llegará el último día y el plan de trabajo no se habrá terminado.

Cuando nos referimos a nuestros ficheros y a nuestros cuadernos autocorrectivos, siempre recordamos que para nosotros en modo alguno

constituyen lo esencial de la formación aritmética. No sustituyen el cálculo vivo indispensable, cuyo método estamos perfeccionando, pero que de momento no estamos en condiciones de incluir en nuestro plan de trabajo.

Al referirnos a esos dos apartados, debemos hacer exactamente las mismas observaciones para uno y otro. Subrayaremos que las fichas no son sino un complemento más o menos útil



de los textos libres y de su utilización, y que en ningún caso pueden constituir por sí mismas un curso de lengua. Tampoco recomendamos que el alumno practique con ellas mecánicamente, siguiendo el orden numérico de las fichas. Es mejor partir de los fallos gramaticales o sintácticos aparecidos en los dictados y en los textos libres, incluyendo en el plan de la semana siguiente las fichas correctivas que se ajusten a esos puntos flacos.

HISTORIA

Es una de las técnicas en que apenas se puede hacer nada inteligente ni útil con los viejos métodos y los libros habituales. Tomemos un manual cualquiera. Encontramos frases como las siguientes:

“Durante la Guerra de los Cien Años, los franceses fueron vencidos por los ingleses en Crécy, en 1346, y en Calais y Poitiers en 1356. En el país, la miseria es inmensa. Pero el rey Carlos V, ayudado por Du Guesclin, recupera el control del reino. A los ingleses sólo les quedan Calais, Cherburgo, Brest, Burdeos y Bayona”.

“Louvois fue ministro de la Guerra en el reinado de Luis XIV. El gran ingeniero Vauban construyó centenares de fortalezas. Turenne fue el mejor general de su tiempo. Luis XIV conquistó, en 1668, una parte de Flandes. Luego luchó contra los holandeses. En 1678, el Tratado de Nimega confirió a Francia el dominio del Franco Condado”.

Yo me atrevería a desafiar, no ya a un niño, sino incluso a un adulto con cultura, a que comprenda lo que expresan páginas de este estilo. Ciertamente, se necesita ser muy presuntuoso para llamar historia, como hacen los autores de esos manuales, a unas listas de acontecimientos cuya veracidad y situación exacta en el tiempo son inciertas.

¿Facilitan tales métodos un conocimiento del pasado que capacite para comprender me-

yor el presente y el futuro? Naturalmente, no. Necesitamos otra clase de historia, basada en el conocimiento del medio, el estudio de los acontecimientos del pasado, inmediato y lejano, las causas auténticas y profundas de los acontecimientos, lo que normalmente llamamos la *civilización*, palabra un tanto altisonante que, sin embargo, conservamos, aunque sólo sea para oponerla a la historia inútil y peligrosa de las palabras, practicada hasta hoy con demasiada asiduidad.

Pero había que forjar las herramientas y los medios de esa *historia de la civilización*.

Tarea que hemos abordado mediante:

1. Abundantes números de nuestra rica colección “Biblioteca del Trabajo”. Actualmente, ésta cuenta con quinientos treinta números, doscientos de los cuales se dedican a temas de historia. Resulta especialmente enriquecedora la serie *La historia de...: historia del pan, del libro, de la vivienda, de la iluminación, de la calefacción, del papel, de la escritura, de la escuela, de la carretera, de la bicicleta, de la navegación, de la conquista de la tierra, del arado, de las casas antiguas, de las casas modernas, de la trilla, de la pesca, del vestido, de los zapateros, de los mineros, de la metalurgia, del urbanismo, de las fortificaciones, de los castillos, de las armas blancas, de las armas de fuego, de las bestias de tiro, de los carros y carrozas, de la navegación submarina, de los templos e iglesias, de las medidas antiguas, de los maestros de escuela, de los correos, de los sellos, de la astronomía, del tiempo, de los blasones-escudos, medallas, historia de los puentes, del teatro, las costumbres funerarias, de los juegos de los niños, de los juegos olímpicos modernos, de los juegos olímpicos de la Antigüedad, de los monumentos de París, de Burdeos, de Marsella, de Suiza...*

Todos esos folletos servirán de base para trabajos y encuestas que los niños emprenderán utilizando la misma técnica que los historiadores e investigadores.

2. Diversos documentos conseguidos a partir de la correspondencia interescolar, el exa-



men de archivos, el estudio del medio ambiente, prospecciones arqueológicas, encuestas, radio y televisión.

3. Nuestro Fichero Documental, en el que colocamos, tras haberlos distribuido según nuestra *Clasificación Decimal*, todos los documentos que alguna vez nos pueden ser útiles: muestras y prospectos comerciales, documentos sacados de revistas especializadas o publicaciones de gran tirada. Esta documentación, sobre todo la iconográfica, nos será muy útil, en particular para las conferencias.

El fichero de la Escuela Freinet contiene miles de documentos de historia de la civilización.

Diapositivas en blanco y negro y en color, y discos, completan esta documentación, que constituye una herramienta de riqueza extraordinaria y tiene la ventaja de ser actualizada constantemente mediante la aportación casi diaria de documentos por los maestros, y por los propios alumnos, interesados así en su propia formación histórica.

4. *Suplementos de la Biblioteca de Trabajo*, que incluyen cierto número de dibujos recortables, sombras chinescas, maquetas y dioramas, facilitando reconstrucciones de valor demostrativo e instructivo muy superior al contenido verbal de las lecciones y manuales: Egipto, Grecia, la Alta Edad Media, la Revolución Francesa, Historia del Vestido desde las Galias hasta el Medievo, desde la Edad Media al Renacimiento, desde la Revolución Francesa hasta nuestros días.

5. Fichas-guías, elaboradas por F. Deleam y reunidas en *Suplementos BT* bajo el título general:

Para conocer el pasado:

De las Galias a la Edad Media.

De la Guerra de los Cien Años a 1789.

De 1789 a 1870.

De 1870 a nuestros días.

Veamos, por ejemplo, las fichas-guía referentes a la *Historia de los Transportes y Comunicaciones desde 1870 hasta nuestros días* ((p. 16, 1o. Ferrocarriles; 2o. Navegación) y al tema "La vida de familia cambia" (p. 26).

EN LOS TRANSPORTES Y COMUNICACIONES

1o. LOS FERROCARRILES

Muestra cómo la vía férrea compite con los caminos reales y luego los destrona, a fines del siglo XX y principios del siglo XX.

¿Qué ocurre entonces con las líneas secundarias de tu región? ¿Por qué?

¿Con qué se sustituye la tracción a vapor en muchas líneas?

¿Está electrificado el ferrocarril que pasa cerca de tu casa? ¿Desde cuándo?

Fíjate en las marcas de velocidad batidas por las locomotoras y haz un gráfico.

Haz la maqueta del viaducto de Garabit.

Cuenta cómo se construyó el metro de París.

2o. LA NAVEGACIÓN:

Haz la maqueta de un buque de tres palos.

Cuenta los últimos viajes en embarcaciones de vela.

Haz la maqueta de un paquebote.

Calcula el tiempo empleado por un transatlántico para ir de Francia a América.

Dibuja un mapa indicando las grandes rutas marítimas y la duración de los viajes.

Pega en tu álbum de historia las fotografías de mercantes especializados:

BT 7

BT 276, p. 24

BT 276, p. 24 y
BT: SNCF

BT 306, p. 14;
BT 149, p. 19

BT 115

BT 379; S.BT 18

S.BT 19

BT 424; BT 430;
BT 27, p. 28

BT 155, p. 18

Atlas

BT 27, p. 29



| | | | |
|--|--|--|------------------------|
| <p>buques de carga general, petroleros, bananeros.</p> | <p>BT 155, p. 14 y 15 BT 15, p. 12 y 13</p> | <p>2o. LA AUTORIDAD DE LOS PADRES:</p> | <p>BT 78</p> |
| <p>Visita un puerto y relátalo a tus compañeros.</p> | <p>BT 346, p. 21; BT 250; BT 155; BT 364, p. 14 a 20</p> | <p>Pregunta a los ancianos cómo les trataban sus padres cuando eran jóvenes. Compáralo con la forma como te tratan a ti.</p> | |
| <p>Busca documentos sobre el nuevo paquebote "France".</p> | <p>BT Actualidades;</p> | <p>¿A partir de qué edad trabajaban los niños antes de 1900? ¿Tú tienes que hacer lo mismo ahora?</p> | <p>BT 122, p. 26</p> |
| <p>¿Cómo se hace navegable un río?</p> | <p>BT 518 BT 429, p. 17; BT 140, p. 21</p> | <p>¿Todos los padres se portan bien con sus hijos? ¿Por qué? (Piensa en las dificultades de la vida.)</p> | <p>BT Actualidades</p> |
| <p>Estudia el tráfico de un canal.</p> | <p>BT 132; BT 409; BT 174, p. 18</p> | | |

LA VIDA FAMILIAR CAMBIA

1o. LA FELICIDAD DE LOS NIÑOS

a) Pregunta a los ancianos si cuando eran chicos tenían muchos juguetes. Compáralo con los que tienes tú.

BT 78 y BT 127

Compara las distracciones de los niños del siglo pasado con las que hay ahora.

BT 78 y BT 127

b) En tu población, o en la ciudad vecina, ¿hay casa-cuna, guardería, parque, patronato, terreno de juegos, etc...? ¿Desde cuándo?

BT 127

c) Busca en los registros municipales de los años próximos a 1900 los fallecimientos de niños pequeños. Compara los datos con los de estos últimos años.

Archivos municipales

Averigua las razones de este cambio.

BT: La demografía

d) Todos los niños pueden beneficiarse de las mejoras económicas y sociales? ¿Por qué? (Piensa en las dificultades de la vida: salarios insuficientes, carestía, paro...)

BT 526, p. 30, 31 y 32

Podemos observar que en esas fichas no hay ningún conocimiento dogmático que haya que estudiar de manera formal o aprender de memoria. Sólo se indican las observaciones e investigaciones que hay que realizar, las fuentes donde buscar información, las encuestas que conviene efectuar, los documentos que el alumno puede consultar. Sólo una vez realizado ese trabajo habrá llegado el momento de extraer conclusiones. La ficha sobre *la vida de familia* que acabamos de ver, por ejemplo, termina con estas palabras que constituyen un esbozo de síntesis:

"Ahora los niños parecen más felices que hace cien años. Sin embargo, los periódicos nos cuentan con frecuencia dramas de la infancia. Buscad las causas".

Es, ni más ni menos, lo contrario de lo que hacen los manuales. Éstos no son más que resúmenes. En cambio, las fichas incluyen muchísimos temas y listas de trabajos a realizar. Tanto, que el maestro puede pensar que lo que la ficha propone desborda con mucho el marco de sus lecciones.

Pero esto guarda relación precisamente con uno de los elementos importantes de nuestra técnica del trabajo, calcada exactamente de la técnica de trabajo de los adultos.



Si unos investigadores adultos tuviesen que profundizar el conocimiento de un tema como "los ferrocarriles", no se les ocurriría emprender cada uno de ellos un estudio completo, haciendo por separado cinco o seis personas las mismas investigaciones y redactando cinco o seis informes exactamente iguales. Trabajo inútil, irracional, que sólo realiza en la escuela cuando lo que se busca son adquisiciones verbales y librecas.

A nuestros investigadores nunca se les ocurriría proceder así, de igual modo que quienes tienen que cavar un campo no remueven todos la misma tierra. Se repartirán la superficie, cada uno cavará un trozo, y al final ajustarán el trabajo colectivo con algún azadonazo acá y allá para igualar la superficie.

Los investigadores harían lo propio: se repartirían el trabajo, lo cual permitiría que cada uno profundizase al máximo el estudio que tendría entre manos.

Bastaría con que luego se comunicasen mutuamente los estudios realizados para ensamblarlo todo y conseguir una síntesis mucho mejor.

Es lo que hacemos en nuestras clases.

Hemos establecido un *plan de trabajo anual* en cuyas casillas figuran los temas de estudio correspondientes a las exigencias del programa. No nos ceñimos estrictamente al orden del plan. Hacemos el trabajo siguiendo nuestro propio orden que, por lo demás, resulta muy parecido al orden de los programas. Vamos poniendo señales en los temas estudiados. Si es necesario, a fin de año, para hacer frente a las inspecciones y exámenes, cubriremos con los métodos escolásticos los huecos que hayan quedado. Y asunto resuelto.

Por ejemplo: el lunes por la mañana, según nuestro programa, toca *el estudio de los ferrocarriles desde 1789 hasta nuestros días*. Manos a la obra.

| | | | | | |
|--------------------------------------|-------------------|-------------------------|---------------|------------------------|---------------------|
| 1º. EL HOMBRE EN SU MEDIO | | AIRE COMBUST. | AGUA | TEMPERATURA TERMÓMETRO | |
| Presión atm. Previsión del tiempo | Humedad atmosf. | Termómetro | Barómetro | Vientos | |
| | | | | | |
| 2º. LA HIGIENE | | ESQUELETO | MÚSCULOS | SISTEMA NERVIOSO | APARATO DIGESTIVO |
| APARATO RESPIRATORIO | (Residuos) | GAS CARBÓN. | ORINA | BILIS | SUDOR |
| Sangre circulación | Higiene corporal | Higiene esquel. muscul. | Higiene vista | Alimentos | Higiene respiración |
| Higiene circulación | Curas de urgencia | | | | |
| Vacunas | Sueros | Enfermed. contagiosas | Alcoholismo | | |
| | | | | | |
| 3º. TRABAJO ESPECIAL PARA LAS CHICAS | | | Higiene bebés | Alimentac. bebés | |



Ante todo, situamos en el tiempo y en el proceso histórico el tema de estudio, que con ello quedará incluido automáticamente en un conjunto que dará motivación y eficacia al trabajo.

En la pizarra no escribimos unos títulos abstractos de capítulos, sino una serie de trabajos que hay que efectuar, y sólo trabajos que realmente puedan ser realizados. De lo contrario, una vez establecido el plan, los niños nos preguntarían: ¿Dónde puedo conseguir documentos para hacer la maqueta del viaducto de Garabit? Explíqueme cosas del metro de París.

Y puesto que ninguno de nosotros es un sabio universal, corremos el peligro de no encontrar nada, lo cual significaría el fracaso del sistema.

Recurrimos, pues, a las fichas de Deleam, que sugieren una gama de trabajos muy amplia. No se trata de hacerlos todos, sino de escoger, teniendo en cuenta el medio en que la escuela está enclavada, la riqueza de la Biblioteca de Trabajo disponible, y también las aptitudes y preferencias, cosas que a veces son decisivas.

En lo que a nosotros respecta, proponemos los trabajos siguientes:

1. ¿Qué líneas férreas secundarias de la región han sido suprimidas? ¿Por qué? ¿Cuándo habían sido construidas? Encuesta, mapa.
2. Señalar las marcas de velocidad alcanzadas por las locomotoras en los últimos cien años. Haz un gráfico (ver BT 276, p. 24).
3. Maqueta del viaducto de Garabit (BT 306 y BT 149).
4. Cómo se construyó el metro de París (BT 115).

Cada uno de estos temas correrá a cargo de un alumno o de un grupo de alumnos.

Al respecto, tenemos que hacer dos observaciones.

En primer lugar, sobre el trabajo en grupo. Evidentemente, somos partidarios de esta práctica, pero a condición de que no se sistematice.

Algunos maestros dividen sus clases en equipos permanentes que duran meses, o incluso todo el curso. Esta práctica tiene notables

ventajas para el trabajo y para la disciplina, pero hay el peligro de que los grupos funcionen de forma autoritaria bajo la vigilancia y responsabilidad de un líder más o menos democrático. Además, la solidez del equipo depende de la calidad del trabajo que podamos ofrecerle.

De modo que preferimos poner en primer término el trabajo. Constituimos el equipo en función del trabajo a efectuar.

Y es que hay niños que trabajan bien en equipo, pero los hay que, sobre todo en determinadas tareas, sólo rinden individualmente. La mejor técnica es la que nosotros mismos practicamos en nuestro movimiento cooperativo. Un individuo realiza personalmente una obra, o una parte de una obra, y la aporta al fondo cooperativo para su mejora y ampliación.

También hay que señalar que si bien hay trabajos que se prestan de maravilla a la técnica cooperativa, los hay que, por el contrario, sólo maduran individualmente.

Dejaremos, pues, que los niños formen grupos cuando lo deseen, y de manera que la vida del grupo no se prolongue por más tiempo que la duración del trabajo.

Segunda observación: nunca hagáis la distribución de tareas autoritariamente.

Tenemos tendencia a pensar: "No saben escoger porque apenas conocen el tema que hay que abordar. Decidirán al azar y, en definitiva, sin mucho éxito. Es como si dejás que un niño escoja entre dos platos que no conoce. Esto no es racional; es preferible asignarle a cada uno el que mejor se acomode a su temperamento y a sus gustos".

Sí, pero todos tenemos la misma reacción: si pretenden obligarnos a comer el plato de la derecha, reclamamos el de la izquierda.

O sea que hay que dejar que escojan ellos.

Aquí tenéis cuatro temas. Escoged individualmente o por grupos el que os interese.

En general, la elección se hace con rapidez. Naturalmente, el último tendrá que coger el tema que le hayan dejado. A veces ocurre que hay un tema que nadie quiere. En tal caso, preferimos no insistir y ofrecer un tema distinto.



Por supuesto, el maestro puede intervenir diciéndole a uno que duda: "Haz la maqueta del viaducto. Precisamente tengo un número de *La Vie du Rail* que te proporcionará material. Y además, te ayudaré". Pero hay que hacer todo lo posible para que los alumnos tengan el sentimiento de que pueden autodeterminarse dentro del marco de los programas.

Algunos se extrañarán de esta forma de actuar. Les parecerá que no hacemos sino fomentar una ilusión, un engaño. Porque si fuésemos libres, si no estuviésemos dominados por los reglamentos, los programas, los inspectores y los padres, podríamos dedicarnos a la explotación integral de los temas vivos que se ofrecen constantemente a nuestra curiosidad. Ya que no podemos hacer esto, atenuamos el fastidio del programa. Sin embargo, si conseguimos suscitar y mantener interés por el trabajo, los efectos de esas limitaciones dolorosas se atenuarán.

Pero, ¿tendrá validez ese estudio disperso? Al trabajar cada uno sobre un aspecto parcial de un tema global, ¿conseguirán hacerse una idea suficiente del conjunto? En una palabra, ¿será satisfactorio el rendimiento?

La respuesta es fácil, por lo menos en esta asignatura. El rendimiento de los métodos tradicionales es tan deficiente que cualquier práctica mínimamente inteligente ofrece resultados superiores con facilidad.

Pero es que, además, nosotros no nos contentamos con "estudiar" un tema para hacer un deber destinado al maestro-controlador. Nuestro trabajo tiene un objetivo superior de información colectiva. Cada uno de los alumnos o grupos hará un informe en el cuaderno, con referencia a los documentos acumulados. Y posiblemente, a una hora prevista en el horario semanal, el alumno o grupo dará una explicación a toda la clase reunida, con ayuda, si es preciso, de proyecciones o exposición de documentos.

¿Qué clase de informes van a hacer?

Evidentemente, proporcionados a las posibilidades de los mismos alumnos, a su entrenamiento en esta clase de trabajo y al valor demostrativo de los documentos utilizados.

Nuestra experiencia nos permite afirmar, por lo menos, que tales relaciones o informes, aún rudimentarios, son escuchados siempre con mucha más atención que las lecciones del maestro; que los jóvenes conferenciantes tienen una forma peculiar de explicar las cosas que permite que los demás las comprendan con más facilidad que cuando nosotros mismos hacemos demostraciones que forzosamente tienen carácter de adultos. ¡Los niños tienen el secreto de hacer comprender a otros niños la difícil técnica de las operaciones!

Los niños explican. Y los oyentes reaccionan, porque les habla no que está a su nivel. Aceptarían pasivamente lo que les dijese el maestro pero a su compañero le acosan con críticas y objeciones.

Luego hay que reunir los diversos estudios para proceder a la síntesis. Esta es tarea del maestro, que aprovechará para completar el estudio llenando las lagunas. Es lo que llamamos la "lección a posterior". Somos radicalmente opuestos a todas las lecciones magistrales, porque siempre llueven desde demasiado alto sobre unos individuos sin apetito. Pero esto no significa que el educador tenga que estar callado y pasivo, como los alumnos en el método antiguo. Ni que tenga que ser sustituido por los documentos que pone en manos de los niños, o considerar definitivas y suficientes las aportaciones de tales documentos. Por el contrario, el educador forma parte de la comunidad, y debe aportar, como los alumnos, el resultado de su ciencia y de su experiencia.

Es decir, el maestro tiene mucho que dar a los niños. La diferencia consiste en que en lugar de hacerlo magistralmente, dará con naturalidad, como se dan las cosas en la vida, en que a nadie se le ocurre hacer sentar a sus oyentes con los brazos cruzados. La atención de los niños ha sido captada por los estudios realizados anteriormente por ellos mismos, estudios cuya fragilidad e insuficiencia experimentan. Se plantean interrogantes. Tienen sed. En este momento, todo lo que les ofrezcamos resultará mil veces más provechoso.



Al hablar de las demás asignaturas se verá que ese principio de las lecciones a posteriori lo generalizamos a todos los terrenos.

A veces, la riqueza particular de algunos temas dará lugar a una relación o informe especial, que llamamos conferencia.

Por ejemplo, sobre la base de un BT, de una encuesta realizada en el medio en que vive, o de una documentación personal recogida en casa o por correspondencia, el niño redacta una conferencia abundantemente ilustrada. Ese trabajo, respaldado por una motivación magnífica suscita un interés tal en quien lo escribe que éste cuida hasta el extremo la escritura, la ilustración, la presentación... cosas esenciales para la auténtica cultura que les preparamos.

El día señalado, el niño da su conferencia. Luego dedicaremos un capítulo especial a explicar con más detención el proceso de este tipo de trabajos.

GEOGRAFÍA

A continuación, en el plan de trabajo encontramos este título: *Geografía*.

Estudiar esta asignatura es más fácil, aunque nos encontramos con los mismos escollos escolásticos.

Normalmente, no podemos incluir entre los temas de estudio el mapa de una región, pongamos por caso, por tratarse de un trabajo de simple copia; lo mismo hay que decir del estudio de un río o de un monte mediante libros de texto y resúmenes.

También con este terreno tenemos que desconfiar del conocimiento libresco y de las palabras que para el niño son sólo palabras. Hemos tenido que buscar otras formas de conocimiento y en función de ellas hemos preparado las siguientes herramientas:

El texto libre, el diario escolar y sobre todo la correspondencia interescolar, que motivan todas nuestras observaciones e investigaciones geográficas, ante todo las de nuestro propio

lugar, a continuación las del medio de nuestros corresponsales.

Fichas-guía especiales que facilitan a los niños todos los consejos y directrices necesarios para este estudio.

El *fichero documental*, que debe ser especialmente rico en documentos geográficos de todas clases: vistas diversas sacadas de publicaciones especializadas o de revistas ilustradas, diapositivas, BT sonoros, etc.

Gracias a este fichero, los niños podrán estudiar casi todas las nociones geográficas sobre la base de documentos, y luego bastará con hacer la síntesis: aspecto característico de las montañas y las costas, cursos de agua, cultivos, industrias. Con esto podemos estudiar la geografía de forma tan viva como si visitásemos los diversos países o comarcas.

La televisión educativa también es una ayuda para conseguir este tipo de conocimientos.

Los BT nos son de particular utilidad, y hay muchos números dedicados a cuestiones de geografía. Constituyen bases prácticas que habrá que ampliar y completar con los documentos del fichero y ordenar mediante las *fichas-guía* que acompañan a cada BT.

Realización de maquetas y dioramas, en el suelo, al aire libre, o bien en modelos reducidos de yeso, cartón o contrachapado. Maquetas de costas, puertos, torrentes, lagos y pantanos, picos y collados, afluentes y confluencias, mapas en relieve, mapas eléctricos... todo ello aportará los elementos geográficos esenciales sobre los que asentar fácilmente los conocimientos indispensables.

Para preparar el trabajo hacemos lo mismo que en el caso de la historia.

Así, si se trata del estudio de un curso de agua, escribiremos en la pizarra los siguientes temas de trabajo:

Hacer en el suelo, modelando la tierra, la maqueta del curso de un torrente, con pendiente pronunciada, riberas, aluviones, etc.



Maqueta de yeso: la confluencia del Saona y del Ródano.

Buscar en los ficheros los documentos que se refieren a los ríos de las llanuras. Compararlos.

Calcular el caudal de una fuente o de un curso de agua.

De la misma manera que con la historia, los niños elegirán individualmente o por grupos el tema que les interese. Harán una relación y el maestro completará la síntesis en una lección a posteriori.

CIENCIAS

Aunque no lo parezca, tal vez es la asignatura que más dificultades presenta cuando se trata de buscar elementos activos del plan de trabajo.

En efecto, si bien los manuales escolares describen abundantes experimentos, en la práctica es muy difícil encontrar en ellos las indicaciones técnicas indispensables para realizar los más elementales.

No siempre disponemos de suficientes BT dedicados a la materia. Nosotros mismos tampoco tenemos una preparación idónea y a veces no estamos en condiciones de ayudar a los alumnos como deberíamos.

Editamos unas series especiales de fichas-guía y de suplementos BT que ayudarán a realizar esos trabajos.

a) Para ciencias naturales.

- Observación e identificación de insectos.
- Terrarium y vivero para cría.
- Disecciones y disecación.
- Búsqueda e identificación de plantas y flores.
- Fotografías científicas.
- Grabaciones.

b) Para las ciencias físicas.

Hemos compuesto diversas *Cajas de trabajo*, y en particular nuestra *Caja eléctrica número 1*, para operar con corrientes de 6, 12, 18 y 24 vol-

tios. Esta caja incluye un transformador resistente para montajes eléctricos, mapas eléctricos y sobre todo para hacer funcionar el filicortador, herramienta básica de nuestras clases.

Fabricaremos otras *cajas de trabajo* que no tienen equivalente en el mercado, cuya producción actual está concebida en función de una pedagogía escolar y no científica.

Para los alumnos de las clases más elementales, prepararemos unas *cajas de trabajo* que no tienen equivalente en el mercado, cuya producción actual está concebida en función de una pedagogía escolar y no científica.

Para los alumnos de las clases más elementales, prepararemos unas *Cajas de tanteo* que ayuden en los primeros conocimientos de las ciencias.

- c) Para la química. Es un punto mucho más delicado, puesto que buen número de productos y operaciones resultan peligrosas para los niños.

De modo que para el lunes, en el marco de los programas, seleccionamos:

- Captura y estudio de un insecto.
- Las articulaciones (maqueta).
- La cabeza, maqueta recortada (ver SBT).
- Transmisión de la energía: recortar y montar un engranaje (SBT).

Como en las demás asignaturas, son los alumnos los que eligen. Distribuimos fichas-guía o SBT correspondientes a los temas. Los alumnos o grupos encargados de cada tema repetirán los experimentos delante de los demás alumnos, demostración que sustituye a los informes. Las realizaciones más importantes serán expuestas el sábado por la tarde en la reunión de la cooperativa escolar.

LAS CONFERENCIAS

¿Qué son las conferencias?

Para saber cómo concebirlas, debemos realizar un esfuerzo para limpiar nuestro cerebro



de los conceptos y exigencias escolásticas, para pensar como todo el mundo, actuar y trabajar según las normas habituales entre los adultos.

Cuando uno pretende organizar una conferencia pública, se dirige a personas que por su especialidad, por sus viajes o por su vida puedan tener cosas importantes que decir o enseñar a los oyentes. El conferenciante elige el enfoque o declina la oferta si la conferencia que le piden no le interesa. Nunca se le impone a una persona que dé una conferencia. Sería un fracaso.

Hay que ponerse de acuerdo en el día y hora, fijándolos de antemano, con anticipación suficiente para que el autor tenga tiempo de preparar la conferencia.

El conferenciante redacta el texto, que será pasado a máquina cuidadosamente. Pero esto no significa que lo vaya a leer íntegro; lo llevará bien preparado y hará como el locutor de televisión, echará una ojeada al papel de cuando en cuando.

¿Qué pone el conferenciante en ese texto?

Todo lo que considera susceptible de interesar a los oyentes, pues piensa constantemente en ellos, en la acogida que le prestarán. Por otra parte, tiene fijado un tiempo, más o menos limitado, que deberá respetar. Para asegurar que no lo rebasará, relee el texto, en voz alta, con el mismo ritmo que seguirá en la conferencia, procurando que ésta se ajuste a las previsiones del horario.

Normalmente, los conferenciantes no se sacan de la manga todo lo que dicen. Hay cosas que no se inventan. La proporción de elementos nuevos varía mucho. Depende en cada caso del tema y del conferenciante.

En algunos casos, la conferencia será completamente original, por ejemplo cuando se trata de contar un viaje o una experiencia vivida.

Pero con mucha frecuencia el disertador recurre a la experiencia de otros que estudiaron el tema anteriormente. Al efecto, consulta muchos libros y revistas, va a las bibliotecas, encuesta a personas que pueden informarle y ayudarle. Tal vez la conferencia incluirá citas más o menos extensas de textos de los autores que consultó.

Lo esencial es que lo que dice interese e instruya a los que han ido a escucharle.

Algunos temas, aunque sean interesantes, tienen a veces el peligro de resultar algo monótonos. Entonces, el conferenciante dibuja esquemas en la pizarra. Tal vez proyecte algunas diapositivas o secuencias de filmes. Pero sin abusar, para no distraer la atención del auditorio de lo que propiamente constituye el tema de la conferencia. Puede poner uno o varios discos. Todo esto tiene que estar previsto y entrar en funcionamiento en el momento preciso gracias a algún ayudante que haya colaborado en la preparación de la conferencia.

Cuando ésta no termina, empieza la discusión. El conferenciante responde a las preguntas planteadas. Y saca la conclusión de todo lo dicho. En ocasiones, el resumen corre a cargo del presidente de la sesión.

En las conferencias de alumnos que propugnamos se reproduce este mismo proceso.

El alumno elige el tema, teniendo en cuenta a veces los consejos o las sugerencias del maestro.

Hay temas que no se prestan fácilmente a una redacción completa previa, sobre todo cuando se trata de niños que no dominan todavía las técnicas de la escritura. Escribirán una página, pero apenas sabrán hacer más, y la conferencia quedaría demasiado raquítica. En estos casos haremos como ciertos oradores que sólo escriben el esquema o emborronan algunas líneas que les sirven de apunte. El niño dará una conferencia exclusivamente oral.

Esta práctica da excelentes resultados con niños del Curso Preparatorio, o algo mayores, que pueden contar perfectamente un viaje, una aventura, una lectura o una emisión de TV. Entre los mayores hay auténticos conferenciantes que sugestionan al auditorio con un talento de oradores que no hay que despreciar. Nosotros tenemos un alumno de once años que asombró a los estudiantes de la Normal hablándoles durante más de una hora sobre la civilización egipcia, que conocía a la perfección.

Otro día, dio una conferencia muy interesante sobre la energía atómica y el viaje de Glenn.



Sin embargo, queremos prevenir a nuestros lectores contra la práctica excesiva de conferencias orales que tienen el peligro de favorecer excesivamente la facilidad de palabra de algunos alumnos, dejando marginados a los que, en cambio, son capaces de realizar un magnífico trabajo de información, de cultura e incluso de presentación, cosas muy favorables al progreso escolar.

Por ello, salvo casos excepcionales, es mucho mejor pedir una preparación escrita de las conferencias; esta práctica es absolutamente necesaria cuando el tema tratado obliga a recurrir a documentos y sobre todo a los BT.

Cualquiera de los múltiples temas tratados en nuestros quinientos treinta BT exige que el niño lea página por página el cuaderno, o por lo menos algunas páginas indicadas en la ficha-guía. Deberá elegir los pasajes que tiene que copiar para leerlos. Deberá ilustrar el texto para darle una presentación artística agradable. A veces nos dicen: pero estos niños, al fin y al cabo, se limitan a copiar.

Sin embargo, gran parte de los conferenciantes adultos no hacen otra cosa. El trabajo de buscar documentos adecuados, leerlos, seleccionarlos, copiarlos e ilustrarlos constituye una actividad muy motivada, y que aunque incluya copia no por ello deja de constituir un trabajo precioso desde el punto de vista escolar, una actividad cuyo rendimiento es superior en un noventa por ciento al de los ejercicios escolares tradicionales.

Es más. En el momento de la conferencia, si el niño no sabe leer bien lo que ha escrito o lo que ha acotado en el BT, le ayudaremos nosotros mismos o algún otro alumno mejor preparado. Gracias a este método hemos visto a muchos niños tomar la responsabilidad de una conferencia, buscando documentos, realizando dibujos y mapas en la pizarra, proyectando diapositivas, en ocasiones recurriendo a la ayuda de un compañero que lee los textos. Es un reparto de tareas normal, en función de conseguir el mejor resultado posible.

Uno de nuestros alumnos, que vivía en Saint-Etienne, era un caso algo difícil. No se in-

teresaba por ningún trabajo escolar, y a la edad de once años todavía no quería leer ni escribir. La escolástica en boga lleva con frecuencia a algunos niños a esos callejones sin salida.

A raíz de un texto que hablaba de la hulla, ese alumno se puso a contar sus recuerdos de la mina, de los escoriales, las máquinas, los mineros que van al trabajo cada mañana.

Le sugerimos que diese una conferencia, y enseguida se animó. Faltaba pasar de esas veleidades a los hechos.

Estaba claro que si se disponía a dar una conferencia, sus simples recuerdos se le agotarían enseguida.

Buscamos en nuestro *Repertorio* la palabra mina y encontramos referencias a los BT 122, 150 y 204: *Historia de los mineros, En la mina, Las minas de hierro de la Lorena*. Era demasiado para un niño que leía con dificultad. Pero en la ficha-guía que preparamos con este fin señalamos las páginas que hay que leer y los pasajes que hay que copiar. Buscamos en nuestro *Diccionario* y en *Clasificación de todas las cosas*. En el número 351 hallamos los documentos sobre la mina que contiene el fichero. Habla de los escoriales, los apeos, los barrenos, las lámparas de los mineros. Con esto bastaba para emprender el trabajo.

Gilles se propuso mucho más. Escribió a su padre y sus antiguos compañeros de Saint-Etienne para pedirles prospectos y hacerles algunas preguntas. También se dirigió a un corresponsal del norte. Un compañero le ayudó a escribir las cartas.

No hay que esperar que todo funcione sobre ruedas y se ponga en marcha rápidamente. Naturalmente, esto depende de las posibilidades intelectuales y escolares de los niños, de su facilidad de lectura, escritura y expresión.

En el caso a que nos referimos, se trata de un niño que leía con dificultad y que se ahogaba en los ejercicios escolares. Pero habíamos tocado un nervio inédito, todavía vivo, y se trataba de activarlo. Era la primera vez, desde que llegó a la escuela, que se interesaba por un trabajo válido y serio. Estaba interesado precisamente porque era un trabajo despojado del se-



llo escolar peyorativo, se inscribía en la línea afectiva, y tenía un fin que le importaba: dar, también él, una conferencia.

Los niños de este tipo necesitan que se les apoye especialmente, pero eso no se puede conseguir con cualquier asignatura ni con cualquier método. Le preparamos magníficas páginas escritas con todo cuidado, le escribimos los títulos, dejamos espacio para las ilustraciones que había que pegar.

Al efecto, hurgamos en nuestros archivos de cajón de sastre (y en los de los alumnos, pues ellos también tienen). Conseguimos así diversas fotos recortadas de revistas y referentes a las minas. Procuramos que hubiese una ilustración en cada página, como en los BT, y a ser posible algunas fotos al margen del texto.

Con algunos textos breves, que no superasen las posibilidades de los niños, dejando márgenes amplios, pegando los textos libres impresos que hacían referencia a las minas, conseguimos pronto un álbum de 6, 8, 10 páginas, que podíamos coser poniéndole unas tapas.

Algunos alumnos prefieren tener un cuaderno de anillas y preparar en él, de forma más espectacular, todas sus conferencias.

Cuando podemos, pasamos las conferencias a máquina, o las pasan los mismos niños, dejando siempre amplios márgenes y espacio para abundantes ilustraciones. Entonces sacamos cuatro copias; un ejemplar queda en la escuela, otro se lo queda el autor, el tercero se manda a los padres y el cuarto a los corresponsales.

Cuando se trata de alumnos mayores, la preparación de las conferencias es obra exclusiva de ellos, siempre con la ayuda y los consejos del educador.

Cuando la conferencia está terminada, el lunes incluimos en la lista de conferencias de la semana. Solemos tener dos conferencias los martes, miércoles y viernes, por la tarde.

La preparación de una conferencia de este tipo siempre es un trabajo de envergadura, que ocupa una o dos semanas, y a veces más, en el caso frecuente en que el alumno tiene que escribir cartas o realizar encuestas. Es un trabajo que forma parte de las actividades libres, que

exigen una gran atención de los educadores para animar y estimular a los niños, sin ninguna clase de notas ni recompensas.

Al llegar el día señalado, el conferenciante se prepara ayudado por su colaborador y aconsejado si es preciso por el maestro.

Por la tarde, dispone en un mural, a la vista de todos, los documentos fotográficos sacados del fichero o recibidos de las agencias. Dibuja en la pizarra: los apeos —que por otra parte ha realizado en maqueta— el vestido y el equipo de los mineros, el esquema de la lámpara.

Prepara las proyecciones o discos.

La conferencia tiene lugar, en nuestro caso, durante la última media hora de la clase de la tarde.

El niño lee el texto lo mejor que puede. Si lee demasiado despacio, le ayuda el maestro o algún compañero para que el auditor no se canse. Pero sin ofender en modo alguno al joven conferenciante, que debe considerar normal la ayuda que se le presta para que el éxito sea completo. Todo es cuestión de crear el ambiente. Hay que alejarse lo más posible de la escolástica, sabiendo encontrar el filón de las normas de la vida; con ello, todos los procesos pedagógicos quedarán simplificados y revalorizados.

Cuando el niño termina la conferencia, los asistentes le hacen preguntas. Saben hacerlo con mucha más originalidad y audacia que los adultos. El niño contesta. El maestro participa activamente en la discusión.

Y se acabó.

Sólo falta que la clase valore la conferencia muy bien, bien o regular. Esto se hace siempre con mucha imparcialidad. El niño anota la valoración en la columna correspondiente del gráfico.

Realizadas de esta forma, las conferencias constituyen uno de los elementos más preciosos de nuestro edificio pedagógico.

Están poderosamente motivadas, lo cual da una eficacia particular a los trabajos que comporta su realización.

Se efectúan buscando documentos, en lugar de contentarse pasivamente con unas páginas o resúmenes ya preparados, delimitados e im-



puestos. Es una cualidad mucho más valiosa en el segundo grado y esencial para la ulterior prolongación de los estudios.

Entrenan a los niños a leer y escribir inteligentemente.

Enseñan a hablar en público y a discutir en lugar de admitir lo que les enseñan como si fuese un dogma.

Instruyen a los niños y les preparan para tener una auténtica cultura. Sabemos que todo conocimiento que pasa exclusivamente por la memoria es frágil y fugitivo. Sólo se inscribe auténticamente en nuestro saber y en nuestra vida lo que hemos recreado, digerido y experimentado hasta hacerlo nuestro. Con las conferencias damos a los niños, pues, unos conocimientos sólidos y definitivos.

La realidad de estas ventajas se capta cuando se puede sentir el pulso de una clase moderna que esté trabajando. En ningún terreno, en ninguna asignatura nos encontramos ante escolares que repiten y asienten. Encontramos hombres, madurados por su propia experiencia y que tienen ya, tendrán mañana, una cultura de la que podemos sentirnos orgullosos.

De modo que cada lunes el niño escribe en su plan de trabajo el tema de su conferencia.

¿Cómo lo escogen?

El Plan de Trabajo se ha preparado durante las semanas anteriores.

En nuestra clase tenemos una agenda con una página para cada día, o en su defecto, un simple cuaderno en el que vamos indicando los días. Durante las semanas, los alumnos anotan libremente las interrogantes cuya respuesta querrían conocer, las investigaciones que les interesarían, los temas a estudiar. En el transcurso de los textos libres o de cualquier otra tarea, cada vez que descubrimos una posible pista, la anotamos en la agenda. Es normal oír que alguno de nuestros niños dice: "La semana próxima prepararé una conferencia sobre este tema".

Si este trabajo previo se ha realizado bien, la elección de los temas de conferencia es coser y cantar. Sin embargo, siempre quedan algunos niños algo más lentos o neutros que hasta el

último momento están indecisos, sin saber qué conferencia elegir. En tales casos, basta con coger la lista de los BT; cualquier rezagado encuentra indefectiblemente en esa lista algún tema a su gusto.

LOS TEXTOS LIBRES

¿Hay que incluirlos en el Plan de Trabajo? Es un punto problemático. Es normal que cada niño aporte un mínimo de textos libres a la clase, por lo menos dos semanales. Es un estimulante que a veces puede contrarrestar la negligencia de ciertos alumnos.

Pero en ningún caso hay que ser demasiado estricto. No debemos convertir esa cantidad en una obligación, pues en tal caso *no* se trataría ya de un texto *libre*.

Es más, hay otro peligro. Que algunos niños escriban a toda prisa los textos libres, haciendo un par de chapuzas cortas. De modo que dos textos libres no tengan siquiera el valor de uno solo. Dividen en dos textos lo que harían en uno y... deber cumplido.

Es realmente útil el que los textos libres se vivan intensamente en clase, que haya una correspondencia que estimule la necesidad de expresarse. Entonces es cuando hay abundancia de textos libres, estén o no programados en el plan de trabajo.

TRABAJOS MANUALES

Este apartado figura en nuestros planes de trabajo. Sin embargo, frecuentemente se trata de realizaciones que son útiles a la vez para los trabajos de historia, geografía y ciencias que tienen encargados los alumnos.

En realidad, sólo de forma muy accidental hacemos trabajos manuales independientes de nuestros grandes centros de interés; por ejemplo, trenzado de rafia o construcción de colas de milano. Nos esforzamos por motivar todos los trabajos manuales: cultivo del jardín, alfarería, recortes relacionados con el plan de his-



toria o de geografía, mapas eléctricos necesarios para esas dos asignaturas, etc.

La preparación del trabajo ha concluido.

Nos ha llevado una hora o más, plazo previsto regularmente en el horario del lunes, y que en ningún caso es tiempo perdido. Ante todo, porque el espacio dedicado a conseguir una buena organización del trabajo siempre se amortiza. Y además, porque no nos contentamos con escribir en la pizarra los temas de estudio, sin más. Siempre los relacionamos con los trabajos anteriores y con el conjunto de la asignatura. Damos un sentido a los trabajos previstos para que nunca se conviertan en ejercicios formales, sino que constituyan actividades motivadas y ligadas a la vida.

Hemos presentado un modelo de plan de trabajo verificado durante más de veinte años en miles de escuelas. Algunos compañeros han modificado y siguen modificando su presentación. Los imprimen en limógrafo. Sería absurdo desaprobar esos intentos de adaptación a las normas de cada clase, sobre todo en las clases homogéneas de las ciudades.

Hemos afirmado que un plan de trabajo será siempre útil, incluso en una clase tradicional, porque su mera existencia deja un margen de libertad a los alumnos, les da una iniciativa apreciable que suscitará otros progresos hacia la práctica de la Escuela Moderna.

Esos planes de trabajo, tal vez reformados, serán también muy útiles en las clases homogéneas de las ciudades, en cuyas escuelas, unidos a la cooperación, contribuirán a crear un nuevo clima que es el inicio de la modernización que buscamos.

Con todo, siempre damos el mismo consejo: que la práctica de estos planes de trabajo sea lo menos escolásticas posible. Haced todo lo que esté a vuestro alcance para no señalar que hay que estudiar tal capítulo de historia, que hay que memorizar aquel resumen o hacer determinado deber. Procurad orientaros hacia actividades vivas que superen la práctica habitual en la clase tradicional, a la que os podéis ver reducidos en algunos aspectos por las condi-

ciones desfavorables de trabajo: falta de espacio, de material, clases sobrecargadas, etc...

Es preciso que el plan de trabajo no sea solamente un eslabón más añadido al edificio tradicional, sino que constituya una apertura y un paso hacia la vida, en la que iréis introduciendo día a día a vuestra clase.

Un responsable reúne los planes de trabajo y los cuelga en un mural cóncavo mediante hilos de nylon ligeramente elásticos. Ahora veremos el motivo de esto.

CUÁNDO TRABAJAMOS CON EL PLAN

Establecer un plan significa que los niños se dedicarán a lo indicado en él en los momentos favorables, por el orden y el ritmo que les resulten ajustados. Esa es una de las grandes ventajas del plan: unos se ponen a realizarlo cubriendo el primer día todas las fichas; otros empiezan por los trabajos de historia o de ciencias o preparan las conferencias.

Esta fórmula individual del plan de trabajo es el núcleo de todas las ventajas que éste posee.

¿Cuándo trabajan los niños en las tareas del plan?

Naturalmente, hay que dejar tiempo libre para que las realicen. En nuestra escuela de Vence, las dos últimas horas del día están destinadas al efecto. En ese momento la clase se convierte realmente en una colmena viva cuyo animador es el educador. Éste va de un alumno a otro, ayuda a perfilar un texto o un poema, a vertebrar los materiales para una conferencia, a realizar investigaciones en el fichero, corrige las faltas antes de pasar en limpio un texto, vigila que el trabajo en los ficheros autocorrectivos se efectúe bien, con aplicación y autocorrección regular, cosa absolutamente indispensable para que esos ficheros rindan.

En definitiva, se trabaja como en las bibliotecas públicas, en las que tienen que reinar el orden y el silencio. Por supuesto, esto requiere entrenamiento, por lo menos al empezar el curso. Los niños están acostumbrados a hacer de-



beres mandados por la autoridad superior. No saben tomar la iniciativa y esto les paraliza. No debemos desanimarnos ante las primeras dificultades. Por el contrario, tenemos que pensar que estamos bregando para conseguir lo fundamental, y lo más delicado de nuestra pedagogía: formar niños capaces de tomar en sus propias manos su cultura y su destino. Si mantenéis ese empeño tendréis la satisfacción de alcanzar resultados que os sorprenderán. Ya no estaréis ante unos escolares, estaréis formando hombres.

La siguiente hora la dividimos así: la mitad, la dedicamos a los informes, seguidos por lecciones a posteriori; la otra mitad, corresponde a las conferencias.

Hay que tener en cuenta que la clase ideal podría basarse exclusivamente en la práctica de los planes de trabajo, englobando éstos toda la actividad prevista en los programas. En realidad, lo que hacemos es una combinación de dos sectores, lo que nos proporciona un buen rendimiento.

Por la mañana, texto libre, explotándolo con caza de palabras (vocabulario) y gramática, y si el reto se presta a ello inicios de exploración histórica, geográfica o científica; composición para imprenta e impresión; correspondencia interescolar.

Luego, cálculo: problemas libres y ejercicios técnicos metódicos.

Por la tarde, actividades libres, recortes, modelado, maquetas. A continuación, trabajamos en el plan, escuchamos los informes, lecciones y conferencias. De modo que los planes de trabajo tienen otra ventaja: permiten que los niños realicen pronto otras tareas. En efecto, es contrario a la naturaleza obligar a un niño particularmente rápido, que acaba su tarea en treinta minutos, a que espere a sus compañeros más atrasados. En cuanto termina los demás ejercicios, el niño tiene que empezar con su plan. Si es preciso trabajará también en éste en su casa o durante los recreos y en los descansos entre clase y clase. Si conseguimos que cada alumno tenga en todo momento un trabajo de hacer conforme con la toma de conciencia de sus res-

ponsabilidades, tendremos resuelto el problema de la disciplina. La organización de la disciplina se habrá transformado en organización del trabajo.

Cada vez que acaba un trabajo de historia, de ciencias, geografía o cálculo, el niño va al tablero de los planes y sombrea con lápiz de colores la casilla correspondiente a aquel trabajo, al igual que se hace en los plannings industriales, de forma que con una simple ojeada el maestro o los alumnos pueden darse cuenta del estado de las tareas.

Porque no hay que pensar que una vez establecidos los planes, el lunes por la mañana, podemos ya desinteresarnos y esperar a controlarlos el sábado.

El control de los planes debe ser permanente, siguiendo paso a paso el progreso en su realización. Pues no se trata de limitarse a señalar las faltas con tinta roja o poner una nota, cosas absolutamente inútiles. Se trata de impulsar la edificación de unas obras. Tenemos que ayudar técnicamente a todos los alumnos en general y a cada uno en particular para que logren realizar lo mejor posible los trabajos que eligieron. Los eligieron el lunes con entusiasmo, pero si luego chocan con demasiadas dificultades pronto se desanimarán y se contentarán con hacer un mal deber tradicional.

Es el momento en que debe intervenir la nueva concepción de la tarea del maestro. Nada de bolígrafo rojo. No hay que jugar con sanciones sino con ayuda técnica. No subrayéis las faltas, indicádselas al niño para que él mismo las corrija de la forma más discreta o bien corregid los faltos con vuestra pluma. Si es preciso, escribid vosotros mismos una parte de los títulos o del texto, ayudad a hacer un problema, pulid un poema, pasadlo a máquina si podéis.

Con este proceder adquirirán la confianza en sí mismos que es absolutamente indispensable; estarán orgullosos de su obra, cosa fundamental para que se mantenga el ímpetu y el entusiasmo, sin los que nada bueno podríais hacer.

Si uno se toma los planes con un espíritu tradicional, anticuado, no conseguirá nada. Hay



que dejar de ser el magister para convertirse en el colaborador atento y entregado.

Algunos maestros de nuestro movimiento prefieren preparar los planes de trabajo el sábado por la tarde, lo cual permite que el lunes por la mañana se inicie el trabajo inmediatamente, y que el maestro prepare los documentos necesarios el domingo.

No vemos que esto presente ningún inconveniente grave. Por otra parte, tiene algunas ventajas. La única reserva que hacemos es que el sábado por la tarde se arrastra el cansancio de toda la semana y los alumnos están menos dispuestos a hacer proyectos generosos. En este aspecto, el lunes es un tanto más favorable psicológicamente. La mañana es el momento de emprender algo con entusiasmo, y debemos cultivar ese entusiasmo. La tarde es la hora de la prudencia; ésta es también necesaria, pero tenemos que procurar sobre todo no limitar nunca el impulso que la vida renueva constantemente.

Por lo demás, con los planes de trabajo ocurre lo que con todas nuestras técnicas. Los educadores pueden y deben adaptar su utilización en función de sus consideraciones personales. Nosotros sólo procuramos que tal adaptación discorra siempre en el sentido de nuestras técnicas. Es la condición del éxito definitivo.

LA CORRECCIÓN DE LOS PLANES DE TRABAJO

Ya tuvimos que poner en guardia a nuestros lectores contra la tendencia a dejar que los niños se las compongan por su cuenta durante la semana, limitándonos nosotros a sancionar el sábado el trabajo realizado, al modo como se corrige una redacción o un problema en las clases tradicionales.

Tanto más cuanto que esos mismos maestros objetarían en tal caso que la corrección se hace larga y fastidiosa y que posiblemente fuese ese uno de los obstáculos que les impidiera lanzarse a la práctica de los planes de trabajo.

Tales planes sólo rendirán al máximo —al igual que las demás técnicas— si el educador

sabe mantenerse constantemente cerca del niño para sostenerle, orientarle y ayudarle.

A medida que se terminan los trabajos pondremos en el gráfico personal la calificación con lápiz. Y la mayor parte de las veces no seremos nosotros quienes calificuemos, sino el mismo niño, aprendiendo así a juzgarse. De ordinario, se juzga a sí mismo con severidad. Otras veces, consultamos a los compañeros, que suelen valorar muy bien y mucho más objetivamente que lo que la gente imagina. Para precisar mejor los detalles de esta técnica pasaremos revista rápidamente a los títulos de las diversas columnas.

1. *Lectura-dicción*: Cada mañana, al llegar a clase, mientras los niños dibujan libremente en una hoja que les acabamos de distribuir, dos o tres alumnos leen a sus compañeros un texto que han preparado detenidamente. Luego consultamos a los oyentes para pedirles su parecer. Si dicen "bien", el niño pone un punto, con lápiz, en Bien. Decimos con lápiz porque esta apreciación no es definitiva, y puede ser modificada según los resultados que obtenga durante la semana.
2. *Dictado*: Cada lunes, después de preparar los planes, hacemos un dictado de control. Según el número de faltas anotamos una u otra valoración, de la misma forma.
3. Cuando los niños acaban de leer un *texto libre*, pondremos igualmente una valoración provisional.
4. *Cálculo general*: Se trata de las diversas formas de cálculo vivo. Vamos indicando los resultados de idéntica forma durante la semana.
5. *Cálculo mecánico*: Corresponde a los ficheros autocorrectivos. Se hacen las anotaciones según la calidad del trabajo durante la semana, o bien al terminar el plan semanal.
- 6, 7, 8. *Historia, Geografía y Ciencias*: Se valoran a la vista de los trabajos escritos y conferencias.
9. *Dibujo*: Según los resultados y las obras realizadas.
10. Trabajo manual.



11-12-13-14-15: Se ponen las anotaciones tras expresar los compañeros su parecer, sobre todo después de la opinión expresada el sábado en la reunión de la cooperativa.
16 y 17: A valorar también según los resultados.

De esta forma, buena parte del trabajo de control se realiza durante la semana.

El sábado por la tarde, redondeamos la valoración.

Los niños colocan todos los trabajos realizados encima del pupitre, al lado de su plan de trabajo. Los examinamos una vez más y terminamos de poner las notas. Luego, todos juntos establecemos el gráfico con la colaboración de los mismos niños.

En todo este trabajo de redondeamiento damos amplio margen de confianza a los niños. Como no hay auténticas notas, ni media, ni clasificación, tampoco hay competición y las cosas se desarrollan de manera mucho más natural y humana.

Enlazamos los puntos de valoración con una línea y tenemos ya el gráfico semanal, cuyas ventajas explicaremos ahora.

Las notas tienen algo de definitivo: un cero en lengua exige una sanción contra la cual el niño reaccionará de formas distintas, muchas veces desfavorables. La media y la clasificación indican grados de comparación, pero no denotan con exactitud el comportamiento escolar de los niños.

GRÁFICO PERSONAL No.

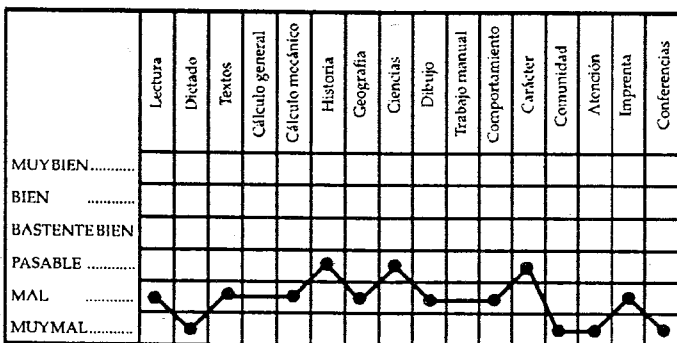


GRÁFICO 1

El gráfico tiene una función distinta. Expresa el conjunto de los esfuerzos de los niños, y desde este punto de vista es un índice de su personalidad.

Nos encontramos con el gráfico bajo, deseperadamente bajo, del alumno que tiene muy pocas posibilidades y al que habrá que animar al máximo para darle luego, la semana próxima, algunos indicios de despegue.

El segundo gráfico corresponde a un alumno sin posibilidades, pero que esta semana empezó a apasionarse por un trabajo o por algún aspecto estimulante de su vida, lo cual se traduce en algunas esperanzadoras ascensiones hacia el ideal.

GRÁFICO PERSONAL No.

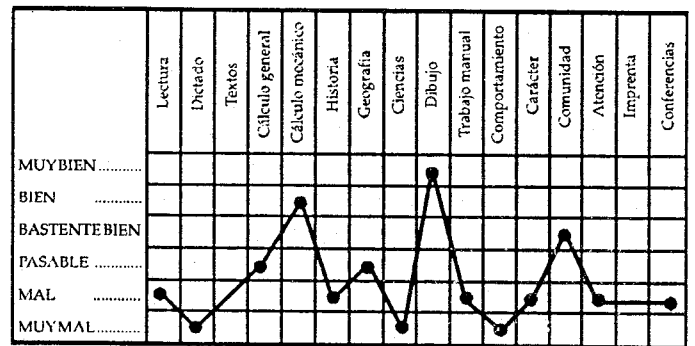


GRÁFICO 2

En tal caso, reservad y acentuad lo más posible de esas escapadas que animan a los más atrasados y que a veces son el punto de partida de arranque imprevistos.

A esos debemos decirles: "Empiezas a sobresalir y a subir más alto en algunas materias. ¡Muy bien! Ahora tienes que subir igual en las demás".

En cambio, en el caso del tercer gráfico, se trata de alumnos que tienen posibilidades, que consiguen éxitos relativamente fáciles, pero cuyos gráficos revelan fallos anormales.

—Ya ves lo que puedes lograr. Por no lo estropees con esos bajones. La semana próxima fíjate en esto, en eso, en lo otro, y conseguirás un gráfico magnífico.



GRÁFICO PERSONAL No.

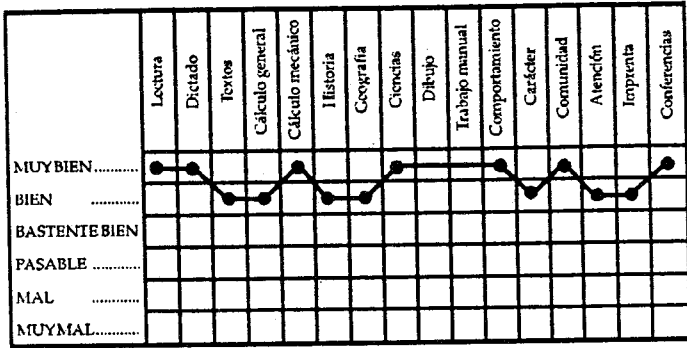


GRÁFICO 3

Finalmente, hay gráficos que son casi una línea recta que va de cima en cima indicando un trabajo regular y un comportamiento sin tropiezos, los gráficos de los buenos alumnos.

De entrada, los padres intuirán el sentido de esos gráficos; luego, a medida que sus hijos vayan trabajando, lo comprenderán. Poco a poco se liberarán de la obsesión de las notas y clasificaciones y reforzarán nuestra insistencia y nuestra confianza en la necesidad cultural de los niños y en sus deseos de mejorar constantemente, ampliar y fortalecer su personalidad para llegar a ser hombres capaces de afrontar su destino.

Al término de este estudio queremos subrayar una vez más el alcance regenerador del plan en cuanto al comportamiento escolar y extraescolar de los niños.

GRÁFICO PERSONAL No.

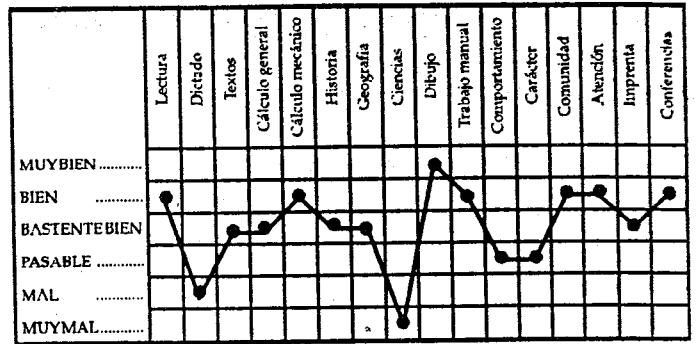


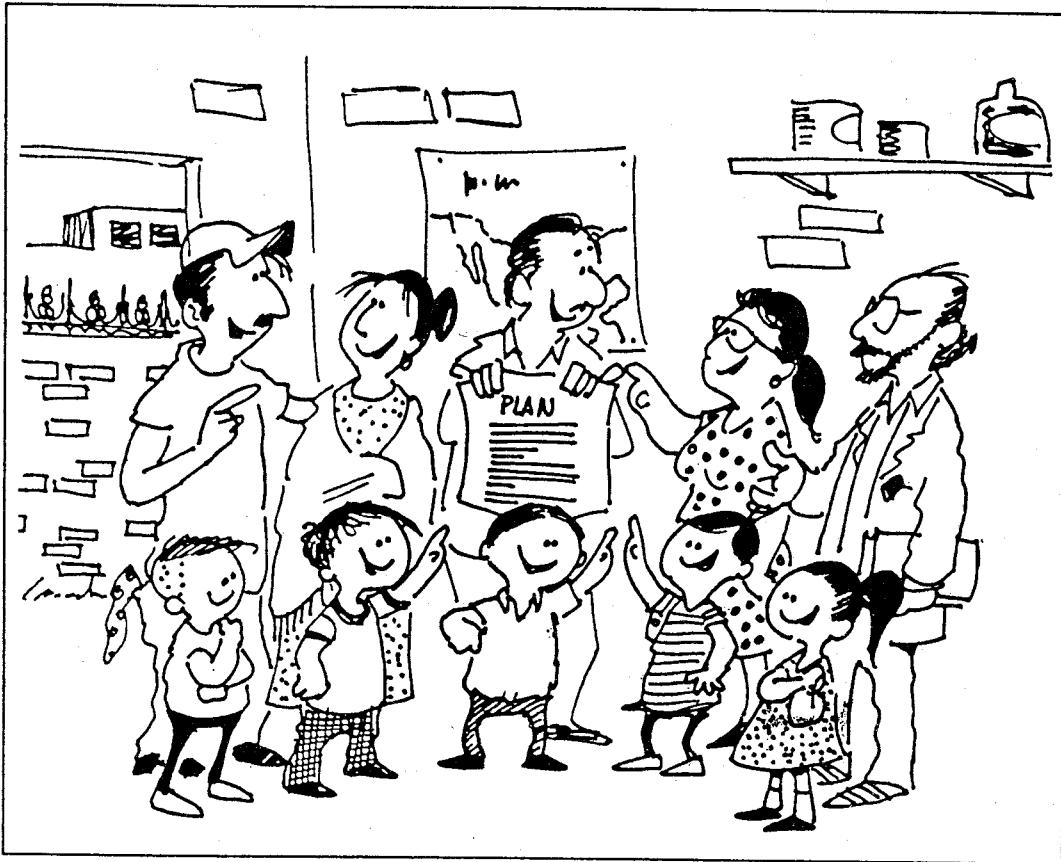
GRÁFICO 4

«Terminar el plan» se convierte en una de las grandes preocupaciones de nuestros alumnos. Y esto se consigue sin utilizar castigos ni recompensas. Es un elemento nuevo, nacido en la práctica de nuestra escuela y que en adelante estará en el centro de nuestro trabajo, constituyéndose en organizador y ordenador de nuestras actividades. Prepara al niño para afrontar el mundo nuevo en que los planes y plannings han adquirido una importancia tan enorme desde el punto de vista nacional e internacional, tanto industrial como administrativo.

Los Planes de Trabajo de la Escuela Moderna abren los caminos del porvenir en el terreno escolar.



**LECTURA:
LA PLANEACIÓN***



1. ¿PARA QUÉ PLANEAR NUESTRO TRABAJO?

La planeación dentro de un currículo sirve para organizar el trabajo educativo, es decir, reúne y ordena las metas y los objetivos del Proyecto, identificando a los participantes (niños, agentes educativos y comunidades); señala el tipo de actividades a realizar para el logro de aprendizajes, así como el tiempo disponible y los recursos materiales y humanos con los que se cuenta.

La planeación del trabajo especifica qué se va a hacer, quiénes lo van a realizar, en qué



* Jorge Pérez Alarcón y otros. "La Planeación", en: Nezahualpilli. *Educación Escolar Comunitaria*. México, Centro de Estudios Educativos, A.C., México, 1969. pp. 93-108.

Los elementos del currículo pueden ordenarse de distintas maneras, dependiendo de la concepción de aprendizaje.

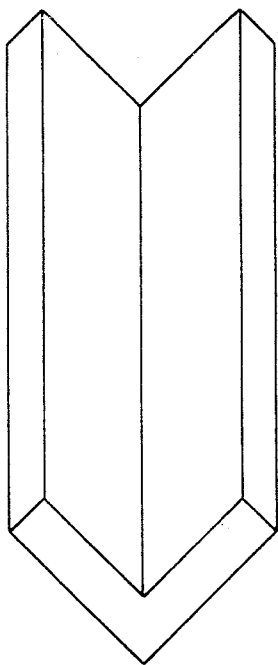


tiempo y con qué recursos. La vinculación que tengan estos elementos refleja el grado de coherencia del trabajo educativo.

Los elementos del currículo participan en un programa educativo, pero pueden ordenarse de muy distintas maneras, dependiendo de la idea de aprendizaje que tengamos. Así, por ejemplo, podremos excluir a la familia y a la comunidad y situarlos como observadores pasivos, o colocar al maestro en un lugar superior al del niño y al de su familia, o situar al niño como el único que decide y hace lo que él quiere, etc.

2. ¿QUÉ VAMOS A PLANEAR?

Esto va directamente relacionado con la teoría del aprendizaje en que nos fundamentamos. Si creemos que el aprendizaje se puede programar, que es el resultado de la instrucción y la enseñanza, entonces planearemos objetivos a lograr en un determinado tiempo, y con un tipo específico de actividades. Emplearemos las lla-



Se pueden programar situaciones de aprendizaje pero no el aprendizaje mismo.

madras Cartas Descriptivas que, como su nombre lo indica, describen qué objetivo se va a lograr, con qué actividad, en qué tiempo, con qué recursos y cómo se va a evaluar. A tal estímulo, tal respuesta.

Sin embargo, lo anterior no concuerda con la teoría del aprendizaje en al que se apoya este Proyecto, ya que consideramos que el aprendizaje no es programable; que éste ocurre a ritmos y modos distintos en cada uno de los niños, aunque todo un grupo pertenezca a una misma colonia. El aprendizaje sucede fechado y situado en un período de tiempo y en una comunidad determinada esto nos permite concluir que contamos con situaciones comunes para grupos de apoyo que pueden ser el eje que unifique su trabajo.

Así, vamos a planear propuestas de actividades en las que cada niño tendrá la oportunidad de interactuar con su medio, a su propio ritmo y según sus propios intereses. Por ello no podemos programar qué tipo de aprendizaje va a lograr el grupo en su conjunto. Lo que el niño explore, experimente, interrogue, será distinto para cada uno.

Sin embargo, tenemos que tomar en cuenta que el nivel de desarrollo alcanzado por los niños de 4 a 6 años es universal, en cuanto a una secuencia de desarrollo, pero con diferencias en cuanto a ritmos y a maneras específicas de conocer el medio físico y social. El hecho de reconocer que todos los niños pasan por las mismas etapas de desarrollo, trae consigo la necesidad de clarificar cuándo y en qué circunstancias se produce esto. El tipo de actividades que favorezcan un aprendizaje no será el mismo para los niños de una comunidad urbana de clase popular, que para aquellos que viven en una comunidad rural, indígena o que pertenezcan a distintas clases sociales; no porque la manera de apropiarse del conocimiento sea distinta en cada uno de ellos, sino porque el contenido y las situaciones que se dan dependen del ambiente sociocultural al que pertenezcan.





El aprendizaje se puede programar.

Planearemos objetivos de aprendizaje a lograr en un tiempo y con determinadas actividades.

El aprendizaje no se puede programar.

No podemos decir cuándo ni cómo se logrará. Lo que planearemos serán actividades que lo propicien.

Todos los niños son iguales en su desarrollo.

Podemos planear los mismos objetivos para todo el grupo, en el mismo tiempo.

La secuencia de desarrollo es igual en todos los niños; pero varía en el ritmo y la forma.

No podemos planear las mismas actividades para todos; ni podemos imponer contenidos y ritmos para su aprendizaje.

El aprendizaje es resultado de la instrucción (es la respuesta nueva a los estímulos del exterior).

El maestro es el sujeto activo que enseña y motiva a los alumnos, que son pasivos.

El aprendizaje es resultado de la interacción del niño con su medio.

El niño es el activo. El maestro lo apoya en su aprendizaje.

El maestro es el único que sabe.

Los padres sólo aceptan y ayudan en lo que el maestro pide.

La cultura de la comunidad es valiosa.

Los padres aportan al aprendizaje de los niños. Participan activamente como miembros de la comunidad.



Como podemos ver, lo que hacemos está relacionado con lo que creemos sobre el aprendizaje y el desarrollo de los niños.

Por lo tanto, el tipo de actividades que se propongan deberán:

- Tomar en cuenta las características de desarrollo del niño ente 4 y 6 años de edad (véase capítulo 3).
- Favorecer la interacción del niño con su medio. Es decir, actividades donde los niños puedan explorar, experimentar, interrogar y entrar en diálogo con la comunidad.
- Partir del acontecer cultural de la comunidad. El aprendizaje se construye, lo que significa que hay una participación activa del sujeto, que no puede hacer a un lado sus propias vivencias.

3. ¿QUIÉNES PARTICIPAN EN LA PLANEACIÓN?

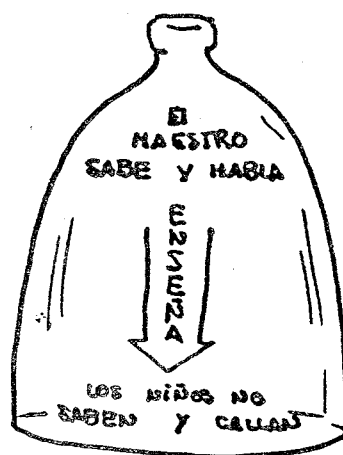
Un programa educativo basado en la instrucción supone una relación vertical, en la que sólo hay cabida para dos en una situación específica de dependencia. El maestro, "el que sabe"; el alumno, "el que va a aprender". El primero decide y programa el aprendizaje; al alumno le

corresponde acatar pasivamente lo dispuesto: lo que va a aprender y cómo lo va a lograr.

La propuesta curricular del Proyecto Nezahualpilli (apoyado en una teoría constructiva del aprendizaje), coloca en primer lugar al sujeto que aprende. Es éste quien dará la pauta para qué aprender, en qué momento, y hasta para sugerir los cómo de su actividad explorativa. El coordinador del grupo o maestro asumirá el rol de un líder o guía que aglutina los diversos intereses del grupo y que, por otro lado, respeta y alienta las particulares exigencias de cada niño.

Esta visión de un sujeto activo en la construcción de su conocimiento, sugiere necesariamente que el niño que aprende establece un nexo espontáneo entre la familia y la escuela. Corresponde al coordinador del grupo favorecer esa continuidad e incorporar al trabajo escolar la participación activa de las familias. Los padres de familia tendrán una función importante en la planeación de las actividades y en la exploración de los contenidos o temas de estudio.

Niños, coordinadores de grupo y familias propondrán qué aprender, cuándo y cómo hacerlo. Y no sólo eso, sino también participarán activamente en la construcción de aprendizaje, cada uno a su propio ritmo y nivel, y contribuyendo para el logro del aprendizaje de los otros participantes.



En el modelo basado en la instrucción sólo caben el maestro y el niño. La familia y la comunidad quedan afuera.





En el modelo Nezahualpilli todos participan, aprendiendo y apoyándose unos a otros.

4. ¿CÓMO PLANEAR?

4.1 Tres requisitos para una buena planeación.

1. Crear espacios para que cada uno de los niños del grupo exprese sus intereses y necesidades.
2. Favorecer la comunicación entre las familias y la escuela.
3. Respetar y favorecer la cultura de la comunidad, así como conocer la situación socioeconómica de las familias y su medio.

PRIMER REQUISITO

Se requiere una actitud de escucha ante todos los comentarios hechos por los niños, de manera que no sea sólo el coordinador quien proponga y planee el aprendizaje. Por esto, las asambleas que se realizan al inicio de cada día constituyen el momento en donde todo el grupo platica sobre un mismo tema, y donde, junto con el coordinador, los niños expresan qué es lo que desean investigar, y cómo lo piensan explorar.

SEGUNDO REQUISITO

En este segundo aspecto de la planeación es importante señalar que el coordinador del grupo

buscará establecer un ambiente que motive la comunicación, con una actitud de acoger y respetar el pensamiento de los padres de familia. Aprovechando, por ejemplo, la entrada y salida de los niños a la escuela, el coordinador, sus comentarios, preguntando también al familiar que lleve o recoja al niño sobre lo que él hace en casa, sobre sus relaciones con los distintos miembros de la familia; en fin, la intención es crear canales de comunicación e intercambio sobre las vivencias escolares y familiares de cada niño. En el capítulo 8 hablaremos más extensamente de otras formas de comunicación con los padres.

TERCER REQUISITO

El tercer requisito implica conocer con quiénes se está trabajando (niños y sus familias), cuáles son sus necesidades, costumbres, valores culturales, creencias, etc. En general, **conocer la cultura de la comunidad donde se desarrollará el programa**. Saber qué fechas son significativas, cuáles son los comercios, instituciones, talleres, centros culturales y recreativos, centros de salud y escuelas con que cuenta la comunidad. Conocer las características socioeconómicas de las familias, los oficios y trabajos de los padres, tíos y hermanos, las edades de los miembros de la familia; el tipo de animales que se tienen en casa; lugares de origen de la familia,



costumbres significativas, etc. De esta manera, el coordinador podrá incorporar todos estos elementos en la planeación de su trabajo, y así guiar a los niños en la realización de sus investigaciones.

Un ejemplo: al trabajar con el tema generador "Cómo se hacen los juguetes", el coordinador del grupo podrá proponer una visita a la pequeña fábrica de juguetes de plástico que hay en la comunidad, al mercado o tiendas de juguetes y podrán visitar también a las familias que hacen juguetes populares, etc.

Otro ejemplo: en el desarrollo del tema generador "La llorona, fantasmas y brujas que se nos aparecen", el coordinador podrá invitar a participar, en la exploración que los niños hacen sobre estos temas, a mamás o abuelas que tienen las creencias de esas apariciones.

Estos tres requisitos nos permiten concluir que el coordinador, antes de planear su trabajo con los niños, deberá participar de lo que ellos expresan y desean, de lo que los padres y familiares aportan y comentan de sus hijos, y de la vida de comunidad, para apoyar y ampliar el trabajo de exploración de niños, coordinadores y familias.

Los tres puntos antes descritos garantizarán una buena planeación.

4.2 Tareas del coordinador del grupo en la planeación

1. **Detectar** el tema sobre el que se va a trabajar, que será de interés para la mayoría del grupo (ver capítulo 4).
2. **Explorar** junto con los niños lo que cada uno cree sobre él mismo. Así también, mediante una interrogación constante, cuestionará a

los niños sobre lo que piensan en torno al tema o al problema elegido. Esto se hará durante la asamblea.

3. **Las explicaciones** que los niños den a estas preguntas se **eligerán** como constantes para la mayoría del grupo, y a manera de hipótesis guiarán la exploración en los diferentes momentos y rincones de trabajo*¹ durante la jornada.
4. Con base en la **hipótesis** (frases explicativas sobre el problema) planteada por los niños, éstos, junto con el coordinador, **sugerirán** qué actividades de exploración y representación realizarán para probarla: ¿qué visitas realizar?, ¿a quién entrevistar?, ¿a qué jugar?, ¿qué experimento hacer?, etc.

Es el momento de incorporar el conocimiento que se tenga sobre la comunidad y de aprovechar los espacios y personajes que contribuyan a una exploración más rica sobre el tema.

5. **Registrar** en la hoja de planeación la pregunta que se va a investigar, las posibles explicaciones dadas por los niños, y las actividades a realizar para su exploración.
6. **Realizar** las actividades propuestas en la asamblea.
7. Al final del día, en la asamblea final, el grupo de niños y el coordinador **revisarán** lo que hicieron: si comprobaron sus hipótesis, o si descubrieron explicaciones diferentes a las planteadas por la mañana. Se anotarán todas las observaciones en las hojas de planeación que servirán para planear y continuar el o los días siguientes.
8. **Acordar tareas** para realizar en casa. Estas serán, en su mayoría, entrevistas a miembros de la familia, vecinos, amigos, sobre aspectos de la comunidad: la salud, la alimentación, las costumbres, los animales y plantas de la colonia, etc.

Los incisos señalados en la secuencia anterior corresponden al momento de la rutina de trabajo y a su espacio correspondiente en la hoja de planeación.



No es conveniente llenar la hoja cada lunes, porque esto determinará *a priori* el trabajo de toda la semana, impidiendo retomar los momentos del niño y del grupo. Lo más recomendable

es planear las actividades al principio de cada día (a partir de los resultados del trabajo del día y de la asamblea final).

00XXXX0000 XXXXX 000000 XXXXX 000000 XXXXX 000
 XXXXX000XXXXX0000XXXXX 000000 XXXXX 000000 XX
 000XXXXX0000XXXXX 000000 XXXXX 000000 XXXXX 00
 0000 XXXXX 000000 XXXXX 000000XXXXX 000000000 XX
 XXX000 XXXX 0000000XXXXXX 0000000 XXXXX
 XX0000XX0000XXXX0000 XXXX 0000 XXXXX 0000 XX
 0XXXXXX000XXXXXX 00000000 XXXXX 000000 XXX
 XX000000 XXXXX 000000 XXXXX 000000 XXXXX 0000
 000XX00X00XXXX 0000 XXXXX 0000000 XXXXX
 0000 XXX 000000 000 XXXXX 0000000000000000 XX
 0000000XXXX XX 0000000 XXXXX 000000 XXXXX
 0000 XX XXX 000000000 XX 0000000 XXX 000000000 X00
 000000000 X XXX 0000000 XXXXX 000000 XXXXX 00000
 00000X XXXXX00000XXXXXX 000000 XXXXX 000000 XX
 0X0000XX XXX0000XXXXX 000000 XXXXX 000000 XXX
 XX0XX XXX0000XXXXX0000 XXXXX 000000 XXXX 000
 XXX0000XX XXX0000XXXXX 000000 XXXXX 000000 XXX
 0 000 XXX XX00000 XXXXX 0000000 XXXXX 000000
 <XX XX 0000000 XXXXX 0000000000 XXXX 000000 XXX
 J000 00 XXXXX 0000000 XXXXX 0000000 0 00XXX
 JXXXXX0000XXXXX00000XX X XXX 000000 XXXXX0 00
 000XXXXXX00000XXXXX X 000000XX X 0 000XXXXX
 J00XXXXX0 0000XXXX X X X 000000 00 XXXXX00 00 00

La asamblea constituye uno de los momentos más importantes del trabajo educativo.



¿PARA QUÉ PLANEAR?

Para vincular las metas educativas del Proyecto referentes a niños, coordinadores y familias, generando un trabajo activo de exploración y reflexión, respetando ritmos y formas de aprendizaje, y utilizando recursos humanos y materiales de la comunidad.

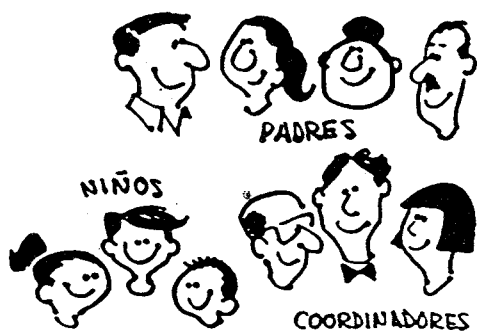


¿QUÉ PLANEAR?

1. Actividades que favorezcan la interacción del niño con su medio.
2. Actividades de encuentro e intercambio entre los participantes.
3. Actividades situadas en el contexto socio-cultural de los niños.



PLANEACIÓN



¿QUIÉNES PLANEAN?

1. Niños: darán pauta para qué aprender, en qué momento, y cómo.
2. Comunidad: propone y participa en la planeación de sus actividades y las de los niños.
3. Educador: organiza y coordina la participación de niños y comunidad.



¿CÓMO PLANEAN?

1. Permitiendo que el niño exprese sus intereses.
2. Favoreciendo la comunicación entre familia y escuela.
3. Respetando y retomando la cultura de la comunidad.



ESQUEMA DE PLANEACIÓN DEL PROYECTO NEZAHUALPILLI*2

| | | Fecha: _____ | Tema generador: _____ | | | | |
|---------------------------|-----------------------|--------------|-----------------------|-----------|--------|---------|--|
| Trabajo Inicial | Rutina de actividades | Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | |
| | Asamble | | | | | | |
| | Visitas | | | | | | |
| | Casita | | | | | | |
| | Construir | | | | | | |
| Trabajo por rincones | Leer y escribir | | | | | | |
| | Ordenar y contar | | | | | | |
| | Experimentos | | | | | | |
| | Biblioteca | | | | | | |
| | Artes | | | | | | |
| Actividades Grupo General | Agua/arena | | | | | | |
| | Otros | | | | | | |
| | Recreo | | | | | | |
| | Actividad grupal | | | | | | |
| | Actividad final | | | | | | |

En el espacio de:

Anota:

Fecha: De _____ al _____ del mes de _____

- Tema generador:** Se anotará una frase que especifique qué es lo que se quiere investigar, y su vinculación con aspectos de la colonia.
- Asamblea:** Dudas o preguntas que se tienen para cada día (es el desglose diario del tema generado).
- Visita:** Qué visitaremos, o quién nos visitará. Encuentro en la comunidad.
- Rincones:** Lo que haremos en cada rincón (de 3 a 4 propuestas).
- Recreo:** Esta actividad se planea porque puede variar cada día.
- Actividad grupal:** Lo que realizaremos en grupo sobre actividades artísticas, deportivas, de representación, juegos de reglas.
- Actividad final:** Cómo concluiremos el trabajo del día. Cómo podremos seguir explorando o comunicando en casa el tema generador. Se anotará la tarea a realizar en casa.



REGISTRO DE HIPÓTESIS Y OBSERVACIONES

Este registro sólo podrá realizarse si en él participan los niños. (Obviamente, hay grupos de niños que, debido a su edad, no pueden o no quieren efectuarlo.

Consiste en anotar con los niños las explicaciones tentativas (**hipótesis**) que dan a los problemas que van a investigar, y en consignar, durante o después de la investigación, sus observaciones y comentarios al respecto. En los niños mayores (3o. grado) esta actividad puede ser aprovechada para la lecto-escritura, ya sea usando palabras u otras formas de representación (como imágenes) que favorecen su desarrollo.

REGISTRO DE HIPÓTESIS Y OBSERVACIONES*3

| | Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
|---|-------|--------|-----------|--------|---------|
| H I P Ó T E S I S | | | | | |
| O B S E R V A C I O N E S | | | | | |

Se sugiere que este registro se haga en una lámina que pueda pegarse en la pared.



5. UN EJEMPLO

Una conversación en la asamblea.

En una asamblea posterior al día de reyes los niños comentaron sobre los juguetes que les trajeron.*4

- Rosalinda: A mí me trajeron una muñeca
 Lupe: A mí una "carriola" y trastecitos
 Miguel: En casa de mi abuelita me dejaron un carro de bomberos
 Daniel: A mi amigo Luis no le trajeron nada
 Educadora: ¿Por qué no le trajeron nada?
 Daniel: Porque se portó mal
 Alejandra: No es cierto, es que los reyes magos no tienen mucho dinero
 Clara: Mi papá dice que es que se portan mal, y los reyes magos primero les dan juguetes a los que se portan bien
 Educadora: ¿Qué es portarse bien?
 Clara: Obedecer, no salirse a la calle
 Juan: Hacer la tarea
 Educadora: ¿Entonces se portaría mal tu amigo, Daniel?
 Daniel: A sus hermanos Chucho y la Paty no les trajeron nada
 Educadora: ¿También ellos se portaron mal?
 Rosario: Mi hermana se portó mal y le trajeron una plancha y su burrito
 Educadora: ¿Por qué se portó mal?, ¿qué hizo?
 Rosario: No ayuda a mi mamá a cuidar a mi hermanito y mi mamá le pegó
 Educadora: Entonces a los que se portan mal también les traen juguetes los reyes
 Felipe: A mí me trajeron un camión de carga y unos soldados
 Lucía: A mí me trajeron una muñeca con pelo que puedo peinar
 Educadora: ¿Y de dónde traen los juguetes los reyes magos?
 Miguel: Ellos los hacen
 Lucía: Los bajan de una estrella que está lejos, ahí los tienen guardados
 Educadora: ¿pero quién los hace?
 Lucía: Ellos en la estrella
 Educadora: ¿Y podrán hacer ellos todos los juguetes?
 Felipe: **También los compran en la calle y en el mercado**
 Educadora: ¿Qué les parece si investigamos de dónde traen los juguetes los reyes magos?
 Lucía y otros: Sí, vamos a preguntar a mi mamá
 Jorge: Vamos a mi casa a preguntar a mi papá
 Educadora: ¿Qué les preguntaremos?
 Daniel: Que de dónde viene los reyes magos
 Educadora (A Daniel): Si tú quieres puedes preguntar también dónde viven los reyes magos, pero trata de recordar lo que dijo Miguel y Felipe
 Lupe: De dónde traen los juguetes los reyes magos
 Educadora: Vamos a investigar si los hacen ellos, si los hacen en la estrella que está más lejos, o como dice Felipe si los compran porque no pueden hacerlos todos. Vamos a escribir en una hoja lo que preguntaremos en la visita, para que no se nos olvide. Luego leeremos lo que vamos a preguntar.



* ¿Cómo detectar el tema del ejemplo anterior? Se eligen, de todas las respuestas que van dando los niños, aquellas frases que explican tentativamente lo que se pregunta o se discute. Estas constituirán las hipótesis que se trabajarán durante uno o varios días.

En nuestro ejemplo, algunas hipótesis a investigar pueden ser:

- Los reyes magos hacen los juguetes.
- Los hacen en una estrella.
- También los compran en la calle y en mercado.



Es decir, las actividades de interacción entre los niños y su medio, planeadas para cada día, no tendrán que ver directamente con la pregunta a investigar, sino con las repuestas tentativas que los niños dan a esa pregunta, o sea, con la hipótesis que formulen. De esta manera las actividades de exploración y reflexión estarán partiendo del particular modo de pensar que tiene el niño. Se reflexionará a partir de su propia cosmovisión, que como niño y como integrante de una determinada comunidad tiene.

Una misma pregunta puede generar múltiples respuestas. Estas variarán de acuerdo con la información y experiencias de los sujetos que respondan. Su exploración también dependerá de las alternativas que tengan a su alrededor para realizar una investigación.

Lo importante no es llegar a una conclusión o a una respuesta correcta, sino a un proceso de trabajo que propicie la reflexión y el análisis.

Si el presente currículo pretende propiciar la construcción de aprendizajes en los niños, partiendo y respetando sus propios ritmos y esquemas de desarrollo, la exploración requerida deberá partir de las formas en que los niños interactúen y entienden su medio. De esta manera, los "errores" pasan a ser puntos de partida para nuevas actividades de trabajo.



PROYECTO NEZAHUALPILLI PLAN SEMANAL DE ACTIVIDADES

Semana del _____ al _____

Tema generador: *Nuestrs juguetes de dia de reyes*

| Hora (aprox.) | Rutina/actividad | Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Contenido |
|--|-------------------------|---|--|--|---|--|--|
| (N) Propuesta por los niños (P) Propuesta por los padres | Actividad inicial | Asamblea | ¿Qué nos trajeron los reyes magos? | ¿Quién hace los juguetes de los reyes? | ¿Son iguales los juguetes? | ¿Cómo hacer los juguetes de plástico? | |
| | | Visitas | Entrevistas a papás y mamás de los niños | Visita a los puestos de juguetes | | Visita a la fabrica de juguetes de plasticos | |
| Como puede observarse no es necesario completar todos los espacios. Esto permite flexibilidad para adaptarse a los intereses de los niños. | Trabajo por rincones | Construir | | Construir mercado con bloques | | | |
| | | Casita | Jugar a los santos reyes y los juguetes | Jugar a la venta de juguetes | Jugar con los juguetes de reyes | | |
| | | Leer y escribir | Escribir preguntas y respucstas de las entrevistas | | Elaboración de letreros para la exposición | Anotar nombre y dirección de la fabrica en un papel (identificarlo a la vista) | |
| | | Ordenar y contar | | | Clasificar los juguetes que trajeron los reyes según el criterio de cada niño | | Contar objetos de plástico en el salón y representarlos en el cuaderno. Dibujo y numero |
| | | Experimentos | | | | | Experimento: calentar plástico y otros materiales |
| | | Bibliotecas | | | | | Elaborar un cuento de los juguetes de plástico con dibujos y escritura |
| | | Agua/arena | Hacer juguetes de arena y lodo | | | | |
| | | Artes | | Hacer billetes y monedas con papel | Material para hacer juguetes: cartón, papel, tela, etc. | | |
| | | Otros | | | | | |
| | Actividad grupo general | Recreo | Juego libre | Juegos organuzados | Juegos con juguetes | Juego libre | Futbol |
| | | Música | Cantos y ritmos | | | | |
| | | Educación Física | | | | | Ejercicios ritmicos con música y juguetes |
| | | | | | | Exposición de juguetes hechos por niños | |
| | | Otros | | | | | |
| | | Representación del trabajo/asamblea final | Asamblea Tarea: preguntar en casa cómo hacer juguetes | Dibujo Tarea: llevar juguetes | Asambleas | Asamblea y elaboración de periódico mural | Asamblea |



UN EJEMPLO DEL REGISTRO DE HIPÓTESIS Y OBSERVACIONES

| | Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
|---|---|---|--|---|--|
| H I P Ó T E S I S | <p>Los reyes hacen los juguetes en una estrella.</p> <p>Los compran en el mercado y en la calle.</p> | <p>Los hacen en las fábricas.</p> | <p>Los juguetes que se parecen se hacen igual.</p> | <p>Se calientan y luego se soplan.</p> <p>Se meten en la máquina caliente.</p> <p>Cortan el plástico y lo pegan.</p> <p>Lo meten al frío para que se haga duro.¹</p> | <p>El plástico se hace aguado, la tela y el hierro no.</p> |
| O B S E R V A C I O N E S | <p>Los papás respondieron:</p> <p>Nosotros los hacemos o los compramos.</p> <p>Los reyes los recogen y reparten.</p> <p>Los reyes hacen algunos, otros los compran.</p> | <p>De las respuestas de las visitas los niños comentaron:</p> <p>Los de tela los hacen las señoras con la máquina.</p> <p>Los de pilas los hacen en la fábrica.</p> | <p>Los de tela se cortan y se cosen.</p> <p>Los de madera se clavan, se pegan, se pintan.</p> <p>Los de cartón se pegan, y pintan.</p> | <p>En la visita los niños observaron y preguntaron cómo se hacen los juguetes.</p> <p>Vieron el uso del molde y el plástico líquido metido en mangueras.²</p> | <p>El experimento fue grupal porque todos querían hacerlo.</p> |





1. Es realizada por coordinadores y niños, incorporando las sugerencias y modos de participación de las familias y comunidad.
2. Respeto la exploración libre de cada niño sobre el tema, y permite también la activi-

dad grupal sujeta a acuerdos y reglas más específicas.

3. Asegura la exploración e interacción del niño con su medio, ya que lo que se proponen son actividades que la favorecen, más que aprendizaje de contenidos "verdaderos".
4. Permite que la investigación parta de las concepciones y respuestas que dan los niños a las interrogantes a explorar, es decir, de las propias hipótesis.
5. Permite la continuidad entre la acción de la escuela y la familia, y la escuela y la comunidad, mediante las visitas y las tareas a realizar.

Notas de la Lectura:

*1 La rutina de actividades, que incluye el trabajo por rincones, se desarrolla en el siguiente capítulo.

*2 Al final de este capítulo se presenta el desarrollo de un tema en una hoja de planeación. El esquema de Planeación, manejado en una hoja tamaño oficio, puede ser usado sobre todo al inicio del ciclo escolar, para pasar luego, cuando el grupo de niños se haya adaptado a la rutina de trabajo, a la planeación conjunta que requerirá una hoja para planear de tamaño más grande (hoja de papel manila, 60 cm x 40 cm aproximadamente), así, lo que los niños y el coordinador vayan proponiendo podrá ser visualizado en cualquier momento del día.

*3 Al final de este capítulo se presenta un registro que se ha completado a partir del trabajo sobre un tema.

*4 Los coordinadores de los grupos y los integrantes de la Mesa Directiva se organizan para que ningún niño quede sin juguetes el día de reyes, (niños del centro y hermanitos), consiguiendo regalos entre las familias del centro, arreglando otros juguetes ya usados y organizando talleres de elaboración con materiales baratos y de desecho.

¹ En este espacio para hipótesis, vemos una, dos, o más respuestas posibles que dan los niños a una misma pregunta. Las actividades a realizar tendrán entonces que facilitar que cada niño explore sus propias dudas.

² No es necesario escribir las observaciones frente a los niños. Si se toma esta opción, hay que simplificar el texto, hacer oraciones cortas y sencillas.

LECTURA: ETAPAS DEL PROYECTO*

ETAPAS DEL PROYECTO

El desarrollo de un proyecto implica una organización por parte de niños y docente que puede resumirse en tres grandes etapas que son: planeación, realización y evaluación, mismas que corresponden a los momentos del proceso didáctico. (ver cuadro No. 1)

La estructuración del proyecto incluye la organización de juegos y actividades, flexible y abierta a las aportaciones del grupo, con la orientación y coordinación permanente del docente.

La primera etapa consta del surgimiento, elección y planeación general del proyecto

Surgimiento

Un proyecto puede surgir a partir del interés que expresan los niños en actividades libres o sugeridas que tengan relación con soluciones de la vida cotidiana y eventos especiales del Jardín y la comunidad, durante las cuales pueden ser detectados los intereses de los niños. Así surgirán entre niños y docentes, propuestas que se van definiendo hasta llegar a la elección del proyecto.

Dentro de las situaciones planteadas anteriormente se puede optar por:

Propuestas emanadas de proyectos anteriores, de lo que es significativo para el niño o llama su atención, de algún evento que le haya impactado, o derivarse de algún acontecimiento familiar o comunitario, de comentarios sobre observaciones, experiencias grupales, para festejar fechas cívicas y tradicionales de la comu-

nidad, o bien a partir de una invitación a participar en algún evento como: concursos, exposiciones, campañas, desfiles, etc.

Existen necesidades en la comunidad en la que se encuentra el Jardín de Niños, que son detectadas por los docentes y que también pueden dar origen a un proyecto que involucre la participación de educadores, niños, padres y miembros de la comunidad, como pueden ser: el saneamiento de las zonas aledañas al plantel, el mejoramiento nutricional de la familia, o la instalación de servicios para el plantel escolar, entre otras.

Asimismo, pueden plantearse como proyectos, las actividades que por tradición realiza anualmente el personal docente como: la celebración del día del niño, el festejo del día de las madres, una mañanita mexicana, las fiestas decembrinas, el día del padre y demostraciones del trabajo en el Jardín de Niños durante el ciclo escolar.

Otra fuente de donde pueden surgir elementos para organizar un proyecto es la forma de producción y el trabajo que realizan los miembros de la comunidad y desde luego las propuestas directas de los niños o del educador para realizar alguna acción específica.

En ocasiones se confunde el interés grupal con aquel que manifiesta uno o algunos niños; sin tomar en cuenta al *grupo en conjunto*. Captar y definir un interés grupal no resulta sencillo, para ello es necesario que la educadora observe, interprete y analice las necesidades, inquietudes e intereses de los niños pues no necesariamente ha de partirse de una conversación inicial, sino de las actitudes, los juegos libres, las preguntas de los niños, el tipo de intercambios que realizan entre sí, con la finalidad de reunirlos, armonizarlos y resumirlos para que se determine una propuesta en común, que da un sentido integrador a la tarea grupal.

Planeación General del proyecto

Una vez definido el proyecto se procede a organizar las actividades y juegos que lo van a integrar, lo que se podrá hacer a partir de dar

* SEP. "Etapas del proyecto", en: *Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños*. México, 1993. pp. 44-54.



respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué debemos hacer para...?, ¿cómo lo hacemos?, ¿dónde?, ¿quién lo hará?, ¿con quién?, ¿qué necesitamos?, ¿dónde y con quién lo conseguimos?, ¿qué más tenemos que hacer?, ¿participarán los padres? entre otros cuestionamientos.

Simultáneamente a las preguntas, los niños irán registrando sus respuestas y acuerdos grupales en algún lugar visible de tamaño adecuado y accesible para los niños, como puede ser el pizarrón, una cartulina, una hoja de papel manila extendido, etc.; de preferencia con dibujos, símbolos o letras de los propios alumnos, lo que se puede complementar con la escritura de la educadora representando las ideas de los niños. Así, durante el desarrollo del proyecto, los niños pueden recurrir al friso para establecer la relación entre lo planeado y lo realizado, qué han hecho y que falta por hacer, dando apertura a la inclusión de nuevas propuestas que enriquezcan el proyecto o permitan algunos cambios surgidos en la dinámica misma del proyecto.

El docente, posteriormente, procederá a registrar la planeación general del proyecto en su cuaderno de planes, estableciendo una relación de juegos y actividades que favorezcan los aspectos de desarrollo del niño de manera integral, es en este momento que el docente analiza qué bloques se atienden en las actividades y juegos propuestos por los niños y busca estrategias para incluir, dentro del contexto del proyecto, los aspectos a favorecer de manera equilibrada.

Es importante que una vez determinado el proyecto, el docente investigue y se documente sobre el contenido que va a ser abordado con los niños, para que de esta manera tenga elementos y pueda responder oportuna y adecuadamente a sus inquietudes, ampliar información, enriquecer el vocabulario y orientar sus "investigaciones".

Planeación General del proyecto

Una vez definido el proyecto se procede a organizar las actividades y juegos que lo van a

integrar, lo que se podrá hacer a partir de dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué debemos hacer para...?, ¿cómo lo hacemos?, ¿dónde?, ¿quién lo hará?, ¿con quién?, ¿qué necesitamos?, ¿dónde y con quién lo conseguimos?, ¿qué más tenemos que hacer?, ¿participar los padres? entre otros cuestionamientos.

Simultáneamente a las preguntas, los niños irán registrando sus respuestas y acuerdos grupales en algún lugar visible de tamaño adecuado y accesible para los niños, como puede ser el pizarrón, una cartulina, una hoja de papel manila extendido, etc.; de preferencia con dibujos, símbolos o letras de los propios alumnos, lo que se puede complementar con la escritura de la educadora representando las ideas de los niños. Así, durante el desarrollo del proyecto, los niños pueden recurrir al friso para establecer la relación entre lo planeado y lo realizado, qué han hecho y que falta por hacer, dando apertura a la inclusión de nuevas propuestas que enriquezcan el proyecto o permitan algunos cambios surgidos en la dinámica misma del proyecto.

El docente, posteriormente, procederá a registrar la planeación general del proyecto en su cuaderno de planes, estableciendo una relación de juegos y actividades que favorezcan los aspectos de desarrollo del niño de manera integral, es en este momento que el docente analiza qué bloques se atienden en las actividades y juegos propuestos por los niños y busca estrategias para incluir, dentro del contexto del proyecto, los aspectos a favorecer de manera equilibrada.

Es importante que una vez determinado el proyecto, el docente investigue y se documente sobre el contenido que va a ser abordado con los niños, para que de esta manera tenga elementos y pueda responder oportuna y adecuadamente a sus inquietudes, ampliar información, enriquecer el vocabulario y orientar sus "investigaciones".

La segunda etapa es la realización del proyecto, es el momento de poner en práctica aquello que se ha planeado y plasmar objetivamente las ideas y la creatividad de alumnos y docente a



través de juegos y actividades significativas para los niños.

Para lograr esto, en el Jardín de Niños se les debe proporcionar una variedad de experiencias y alternativas en la realización de actividades, con diferentes materiales y técnicas que despierten su interés, estimulen su creatividad, les permitan autoafirmarse al expresarse a través de la palabra, acción, color, figura, forma, movimiento, construcción, etc. Durante la realización de las actividades el docente aprovechará las oportunidades que se presenten para cuestionarlos, hacer observaciones, propiciar la reflexión y la anticipación; invitándolos a que busquen alternativas de solución a los problemas que se vaya presentado y despertar su interés en aquellos aspectos de la realidad que es necesario que conozcan, propiciando que todos los aprendizajes que se adquieran se conviertan en experiencias significativas para ellos.

La realización brinda una riqueza muy amplia de relaciones entre niños y docente, realizar conjuntamente lo que se planeó en forma grupal da la oportunidad de explorar, experimentar, equivocarse, volver a intentar, descubrir, crear, recrearse, aprender y compartir con los demás; conocimientos, ideas, inquietudes, formas de hacer y representar.

El docente, en el desarrollo del proyecto propiciará de manera equilibrada la atención a los diferentes contenidos señalados en los bloques de juegos y actividades a través de cuestionamientos interesantes que propician la reflexión y el intercambio de experiencias.

Entre los juegos y actividades que se propusieron en el proyecto, existen algunas acciones que serán realizadas en forma grupal, mientras que otras se harán en forma individual o en pequeños equipos que trabajarán en las distintas áreas, por ejemplo, si se está desarrollando el proyecto "Investiguemos si todas las plantas son verdes" un equipo trabajará en el área de expresión gráfico-plástica para registrar o graficar los resultados de la investigación, en el área de naturaleza realizarán experimentos y observarán las características de las plantas, establecerán sus semejanzas y diferencias, otro

equipo más en el área de biblioteca buscará información a través de ilustraciones en libros, en Mi cuaderno de trabajo, revistas, enciclopedias, cuentos, estampas, carteles, postales, fotografías, etc.

En esta etapa debe cuidarse que los juegos y actividades que se realizan, estén dentro del contexto de la propuesta seleccionada evitando realizar actividades aisladas que rompan la continuidad del proyecto.

Es conveniente que en algunos proyectos se considere la participación de los padres de familia en actividades como: acompañar a los niños en una visita; dar una conferencia o plática; contarles cuentos, fábulas, leyendas, historias, anécdotas; participar en rondas, actividades recreativas y culturales; colaborar en las investigaciones; enseñarles a elaborar juguetes o artesanías, técnicas o formas de producción de la comunidad.

La duración de esta etapa es variable, ya que dependerá de los diversos caminos que tome el proyecto, hasta llegar a lo que niños y docente acordaron como culminación o fin del mismo; por ejemplo, el proyecto "Investiguemos si todas las plantas son verdes" puede culminar con una exposición de los trabajos realizados por los niños en la investigación, con una conferencia de los niños a padres de familia o compañeros de otro grupo, con una carta mural, con la compilación de las investigaciones y registro de los niños en un álbum para enriquecer el área de biblioteca o bien llevarlos a sus hogares.

La tercera etapa del proyecto consiste fundamentalmente en la evaluación grupal de resultados obtenidos, para lo cual se debe considerar:

- La participación de niños y docentes en las actividades planeadas.
- Los descubrimientos realizados por los niños durante el desarrollo del proyecto.
- Las dificultades que se encontraron y las formas de solución.
- La valoración de las experiencias y aprendizajes del grupo.
- Las observaciones que haya hecho el docente durante la realización y que sean pertinentes de comentar con el grupo.



- La participación de los padres de familia.
- Las formas de relación niño-niño, niño-docente, padres de familia o miembros de la comunidad.
- La confrontación entre lo planeado y realizado.
- Momentos de búsqueda y experimentación de los niños
- Intervención del docente durante el desarrollo de las actividades
- Relación de los bloques de juegos y actividades con el proyecto

Para efectuar la evaluación el docente escuchará a los niños y promoverá el diálogo y la reflexión sobre las actividades realizadas, logros, aciertos, obstáculos, preferencias, experiencias, consideraciones sobre otras posibilidades de acciones, expresando a la vez sus comentarios y observaciones.

El educador orientará al niño para que realice la evaluación constante de sus acciones, tanto a lo largo del desarrollo del proyecto como al término del mismo.

Realizada la autoevaluación grupal, el docente registrará los aspectos más significativos de ésta en el formato de Evaluación General del Proyecto, tomando en cuenta los aspectos que marca el Programa de Educación Preescolar en la pág. 86, además de considerar qué aspectos de los bloques fueron acordados y cuál fue el desempeño de los niños en ellos.

Cabe señalar que durante el período que existe entre la evaluación de un proyecto y la elección de otro, el educador deberá seguir registrando la planeación diaria, dado que los juegos y actividades que se realizan durante el surgimiento de un nuevo proyecto deberán también ser organizados y planeados con base en el conocimiento que tiene de cada niño y del grupo en general.

La evaluación ofrece la posibilidad de observar, atender, orientar y promover el avance de la acción educativa de manera sistemática y permanente.

Aspectos centrales en el desarrollo del proyecto

El Programa de Educación Preescolar 1992, señala que, en el desarrollo de todo proyecto interesa destacar tres aspectos centrales que se deban retomar a lo largo de las etapas que constituyen un proyecto, estos son:

Momentos de búsqueda y experimentación de los niños

Los momentos de búsqueda y experimentación de los niños se inician con el surgimiento, elección y planeación del proyecto y continúan en la realización y culminación del mismo.

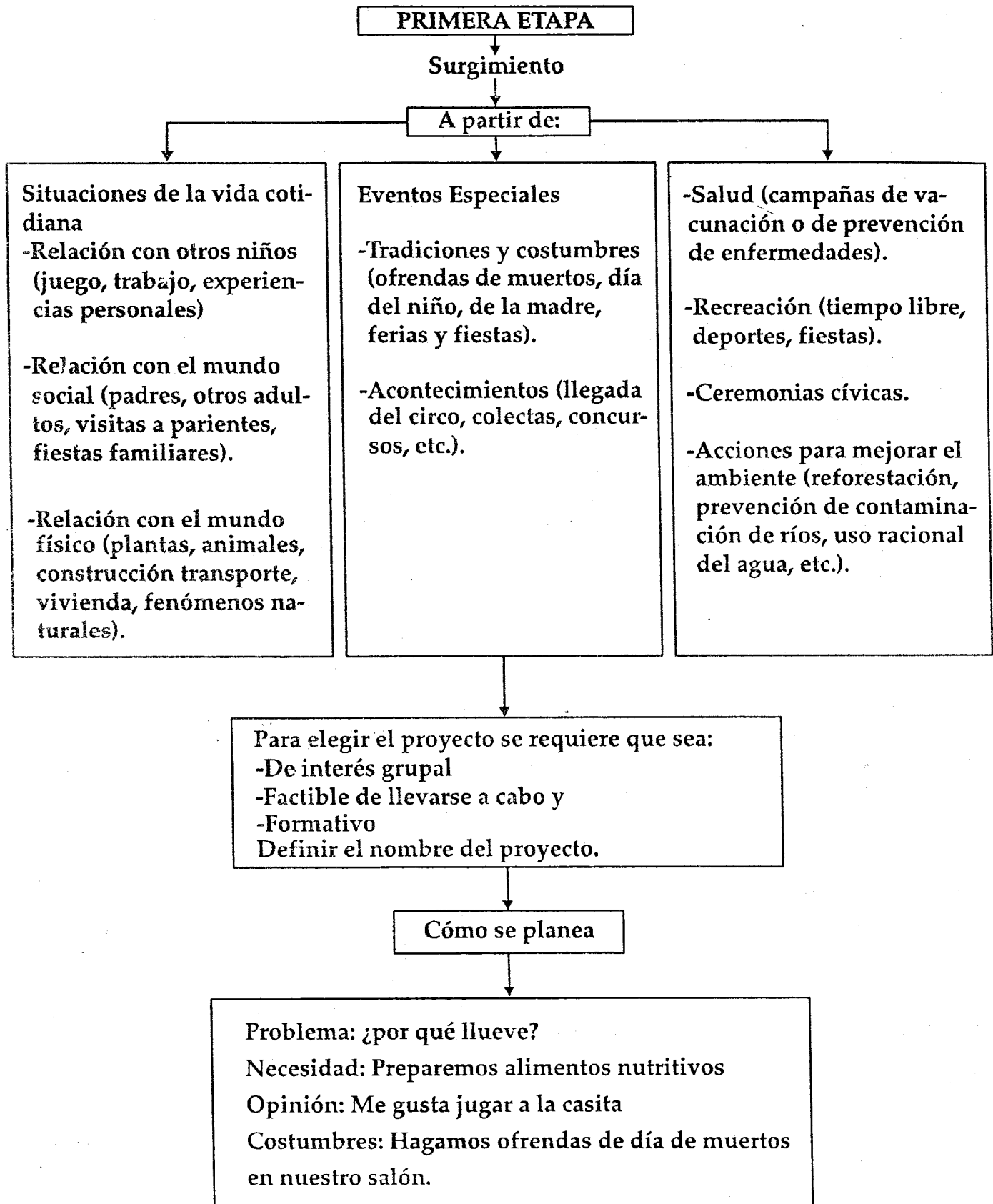
El docente aprovechará cualquier oportunidad para propiciar que sus alumnos pregunten, busquen respuestas, intercambien puntos de vista, aporten soluciones y formas de hacer, experimenten con diversos materiales, reflexionen sobre lo realizado y manifiesten su opinión, promoviendo que confronten sus puntos de vista con los de los demás, en un ambiente de cordialidad y respeto mutuo. Asimismo, propiciará que los niños establezcan relaciones entre lo que aprenden en el Jardín de Niños y lo que ya saben, han vivido, les interesa y preocupa.

Intervención del docente durante el desarrollo de las actividades

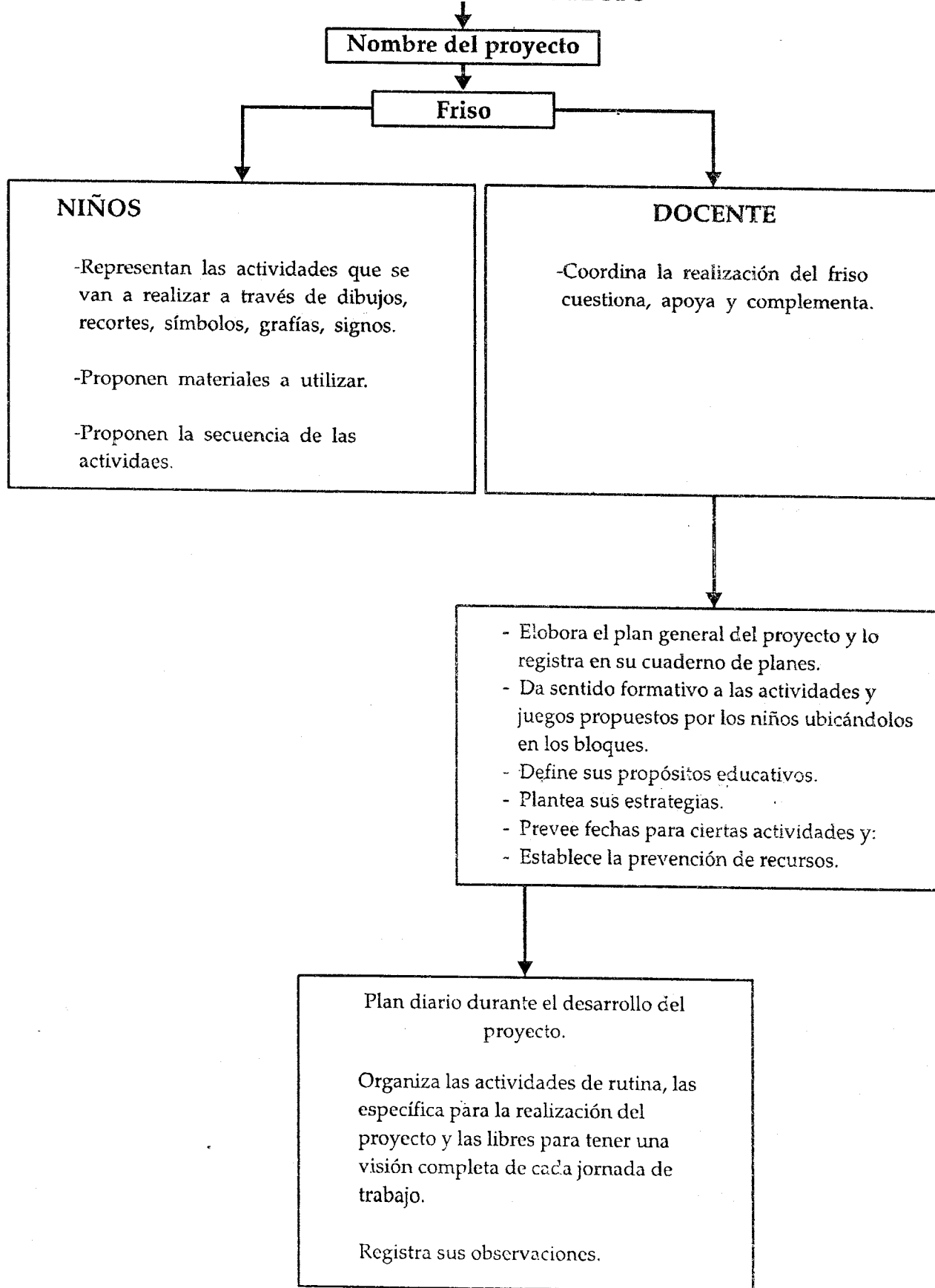
El docente como responsable de la acción educativa, tiene como función observar las manifestaciones de los niños en sus juegos y actividades, para así guiar, promover, orientar y coordinar todo el proceso educativo. Por lo tanto, es necesario tener presente que el educador ha de entender el punto de vista de los niños y comprender su lógica, la cual expresa a través de lo que dicen, dibujan y construyen dentro de sus juegos y actividades; evitando en lo posible intervenir en casos innecesarios, sin esperar que los niños den respuestas preconcebidas por los adultos o reproduzcan "modelos" o formas únicas de hacer las cosas.

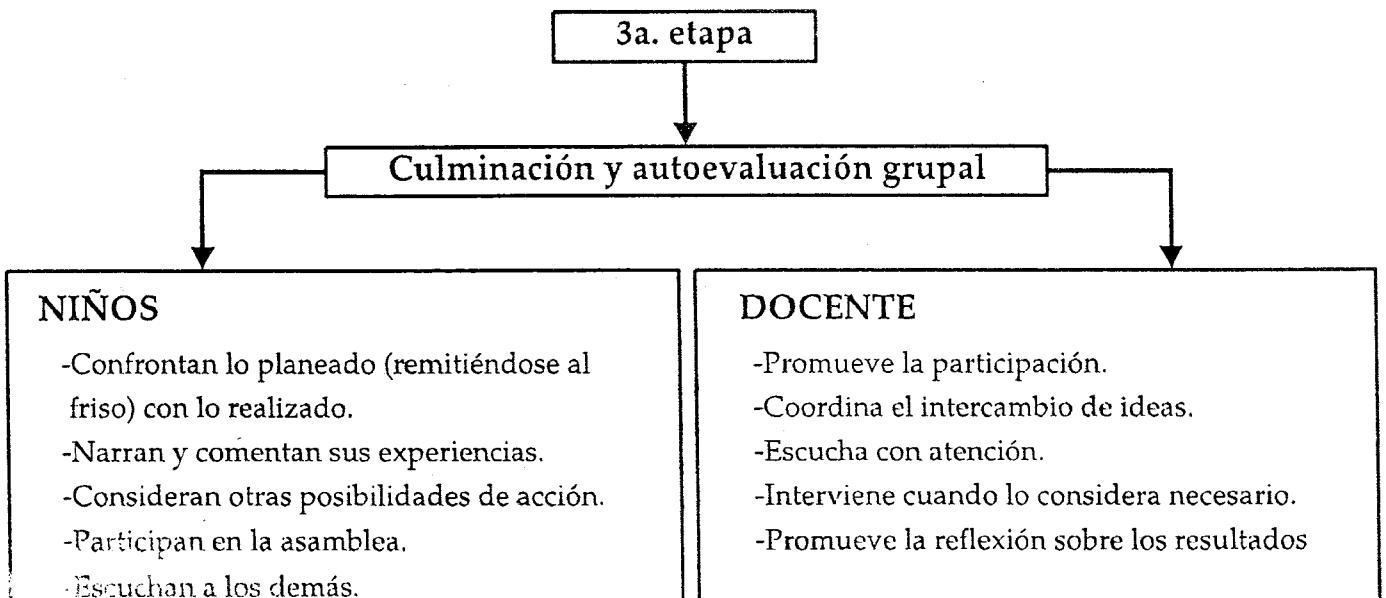
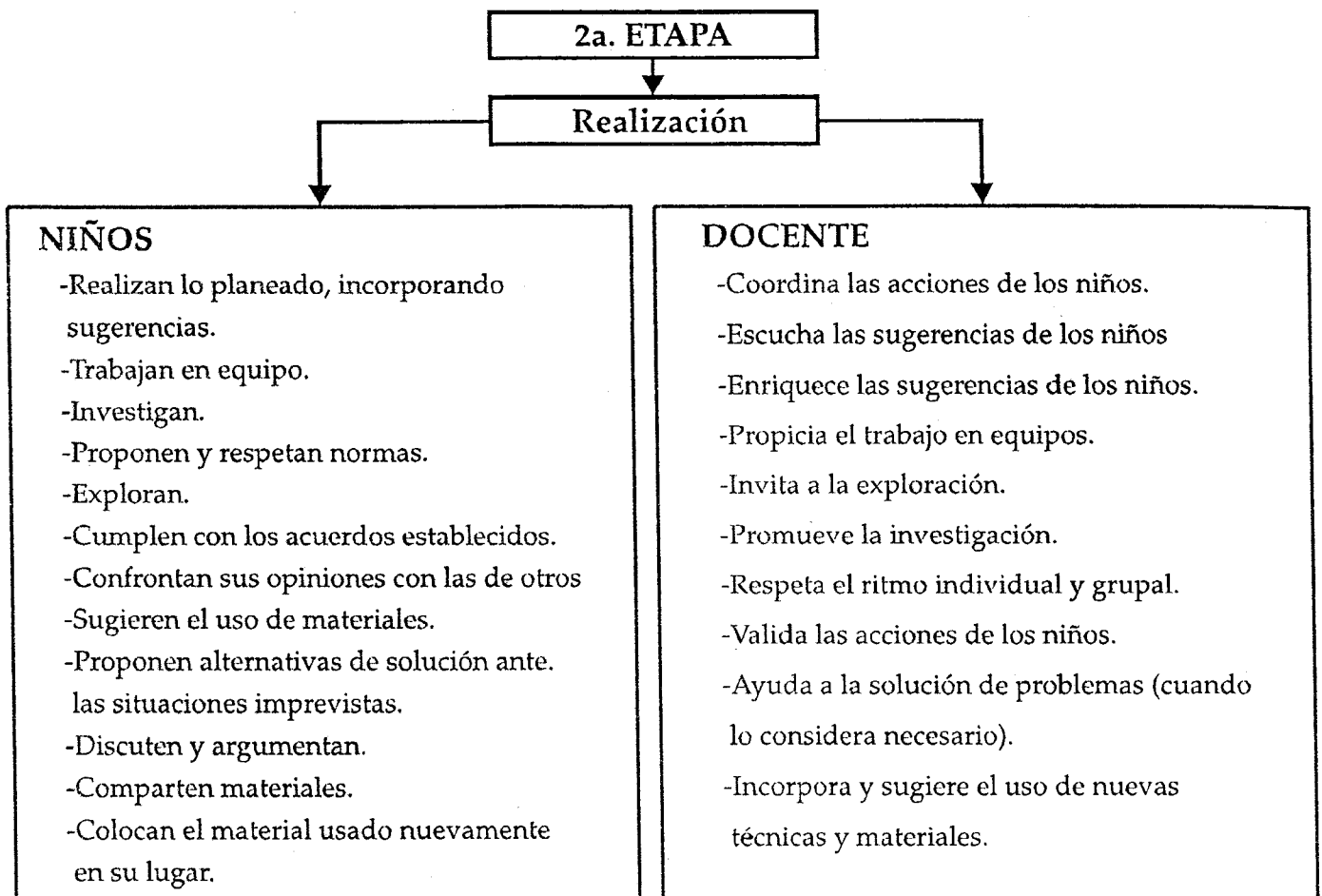


ETAPAS DEL PROYECTO



PLANEACION DEL PROYECTO





Relación de los bloques de juegos y actividades en el proyecto

El docente, a partir del conocimiento que tiene de los alumnos, de sus proceso de desarrollo y de experiencia profesinal, analizará las propuestas de los juegos y actividades para detectar qué aspectos del desarrollo se pueden favorecer en la realización del proyecto, a la vez que preverá la manera de considerar aquellos aspectos que necesitan ser atendidos individual y grupalmente, para favorecer equilibradamente el desarrollo en las dimensiones: intelectual, afectiva, social y física. Procurará no realizar actividades aisladas fuera del contexto del proyecto como son: recortar por recortar, clasificar atendiendo únicamente a criterios marcados por el docente, repetir la serie numérica sin sentido para el niño, reproducir mecánicamente las figuras geométricas, etc.

Para que el educador atienda en su práctica docente el desarrollo del niño en forma global, el Programa de Educación Preescolar 1992, propone los bloques, que son conjuntos de juegos y actividades que al ser realizados favorecen aspectos del desarrollo del niño.

Los bloques proporcionan al docente sugerencias de contenidos que se consideran adecuados para favorecer procesos de desarrollo en los niños. Estos contenidos se refieren al conjunto de conocimientos, hábitos, habilidades,

actitudes y valores que el niño construye a partir de la acción y reflexión en relación directa con sus esquemas previos; de esta forma incorpora la información, experiencias y conceptos del medio natural y social, enriqueciendo sus estructuras con nociones nuevas a través de la interacción y participación en los diferentes juegos y actividades que se realizan dentro de un proyecto.

Los bloques se relacionan en forma predominante con un aspecto de desarrollo, aunque guardan estrecha relación y conexión con los otros aspectos, es decir, cuando el niño realiza una actividad que implica la seriación y clasificación no solamente responde a ella aplicando las relaciones lógico-matemáticas, sino también en las destrezas manuales, el lenguaje, el juego, la creatividad, la afectividad entre otras.

Al abordar los bloques de juegos y actividades es necesario que el docente se plantee propósitos educativos, los cuales deben concebirse como la intención de favorecer los procesos de desarrollo de los niños.

En el Jardín de Niños se realizan actividades libres y de rutina, que se efectúan cotidianamente y que también tienen valor formativo para los pequeños, es por ello que el docente deberá establecer claramente sus propósitos educativos, para evitar caer en el hacer sin sentido o desaprovechar su realización para enfatizar diferentes aspectos de su desarrollo.



TEMA 2. *Hacia la resignificación de la planeación en el jardín de niños*

LECTURA: LA POTENCIALIDAD DEL PROGRAMA EN LA PRÁCTICA

La potencialidad del programa en la práctica

Si bien no se trata de imponer un modelo para realizar los proyectos, es importante dar a conocer algunas experiencias que proporcionen información sobre cómo se ha interpretado el programa desde la práctica. En el presente documento proponemos analizar al trabajo de una educadora, mismo que permite reflexionar sobre la potencialidad del programa y sus definiciones en su dimensión operativa. Tomarlo como ejemplo no significa plantear que así se está realizando en todas partes, tampoco implica afirmar que no haya otras experiencias igualmente importantes de ser analizadas.¹¹

Este proyecto se realizó con un grupo de tercer grado que contaba con una asistencia media de 35 niños. Escuchemos la narración de la educadora:

"Habíamos terminado las actividades de un proyecto y ya tenía en mente ver qué estaba sucediendo en los juegos de los niños pensando en un otro proyecto.

"Buscando la oportunidad de que el grupo mostrara su interés por iniciar un nuevo proyecto, invité a los niños a que jugaran en el área de su preferencia, con la intención de escuchar y observar más detalladamente lo que sucedía entre ellos.

"Los niños escogieron dónde querían estar y los materiales que deseaban utilizar. Pude observar entonces, lo que ocurrió con un grupo de niñas.

* Margarita Arroyo. "La potencialidad del programa en la práctica", en: *Pensar la calidad de la educación preescolar desde el niño. Una perspectiva general*. (Serie Documentos de Trabajo de la Fundación. Preescolar 1). México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1994. pp. 44-60.

"Andrea juega con los recortes de papel de China. Los extiende y mira las formas que tienen, experimenta qué hacer con ellos y le sale una corona; se la pone y va a mirarse al espejo. Gabi y Celina jugaban en otra mesa con plastilina; desde allí ven a Andrea jugando con su corona y van con ella; querían una igual. Allí platican entre ellas, ven la corona; también exploran los papeles, los observan, los estiran.

"Yo, entonces, voy a la mesa y le digo a Andrea: 'Qué bonita corona'. Las niñas, que para entonces ya eran 10 alrededor de Andrea, me dicen:

— Haznos una igual a la de Andrea.

— Yo no la hice — les digo. Vamo a pedirle a Andrea por favor que nos enseñe cómo hacerla.

"Andrea entonces nos muestra todo lo que ahora sabe de los papeles y la forma de hacer la corona. Gabi regresa con su corona a donde antes jugaba con plastilina y, como allí había varios materiales para dramatizaciones, toma un pedazo de tul y se lo pone en la cabeza con la corona. Se mira en el espejo y regresa con Celina a seguir 'cocinando'.

"Yo había observado de cerca estos juegos; voy con Gabi y entonces me dice: 'te invito a mi pastel de boda', que era un pedazo de plastilina. Me siento con Gabi, Celina y otras niñas que se acercaron, platicamos, y comemos juntas el pastel de bodas.

"Luego voy con los otros niños que jugaban a diferentes cosas.

"Salimos a recreo y de regreso nos reunimos a platicar en asamblea de grupo en la revisión lo que habíamos hecho durante la mañana.

"Como no todos los niños se dan cuenta de todo cuando están jugando, al llegar mi turno les platico que estuve con Gabi en su pastel de bodas. Al escuchar la historia de la corona y de la boda, cada uno se fue conectando con experiencias propias en relación a las bodas y surgió lo siguiente:



— Celina dijo: 'yo fui angelito en la boda de mi prima'.

— Johathan explicó que los angelitos son los que llevan la cola de la novia.

— María comentó que, cuando se casan las novias, se ponen estrellas de flores en las casas. Así lo había visto en su colonia.

— Jorge se acordó de que su mamá siempre se trae los 'recuerdos' que ponen en las mesas.

— Pedro dijo: 'Mi papá se emborracha en las bodas'.

"Así fue que *casi todos tenían algo que decir de las bodas*. Esto me hizo preguntarles: '¿les gustaría que hiciéramos una fiesta de bodas?'"

"Todos respondieron que sí y me di cuenta de que eso me estaba indicando que organizar una fiesta de bodas podría ser el próximo proyecto.

"Entonces la siguiente pregunta fue: '¿Qué necesitamos hacer para preparar la boda?'"

"Al llegar este momento de la planeación, surgieron de los niños muchas ideas de lo que se tendría que hacer y tener para realizar la fiesta y decidimos iniciar el friso para ir anotándolo.

"En este momento se discutieron y propusieron diversas actividades y juegos y a lo largo del proyecto fueron surgiendo otras necesidades que se hablaban entre todos y se iban registrando en el friso".¹²

El relato es muy largo y detallado, por lo que no es posible exponerlo todo aquí. Como datos complementarios sólo diré que duró ocho días y, a través de todo un proceso de decisiones durante la planeación conjunta, llegaron a organizar un baile, hicieron un pastel, prepararon trajes, comida, adornos para la fiesta y la ceremonia, así como regalos para los novios.

"Escribieron" invitaciones y permisos para que sus papás los dejaran salir a hacer el pastel en casa de una compañera; hicieron una cámara y sacaron fotos que ellos dibujaron antes. Los padres se involucraron a lo largo del proyecto con distintos apoyos; la educadora comentaba posteriormente: "...Podría animarme a pensar que este proyecto, por todo lo que implicó, fue

uno de los que más han disfrutado los niños y también yo".

Esta experiencia muestra que lo propuesto en el programa puede tener una dimensión de realidad y hacerse flexible y abierto, operativo y dinámico.

Desde el punto de vista de los *contenidos*, en esa experiencia se observa cómo se ponen en juego las singularidades de cada niño. Hay un momento en que cada uno se conecta con la idea de boda a través de lo que de manera particular relaciona con ella; un papá se emborracha, una mamá se trae los recuerdos, una niña ha ido como angelito, etc. En esto no caben juicios de valor, de si algo está bien o mal; simplemente hay diferencias.

Al pensar en los *contenidos temáticos*, que tienen que ver con la región donde viven los alumnos y que implican una significación cultural que todos comparten, se encuentra, en el proyecto de la boda, una riqueza enorme de material informativo que proviene de la realidad cultural y social en general, los que de hecho alimentan la diversidad de decisiones sobre actividades y juegos que dieron cuerpo al proyecto. En este caso, tradiciones culturales y matrimonio: el lo religioso, en lo festivo, en la comida, en el vestuario, en los compromisos sociales.

Desde el punto de vista de los *contenidos de desarrollo del pensamiento lógico matemático y de nociones de número*, la forma como surgieron y se abordaron puede ser ilustrada con unos fragmentos del relato:

"(Lunes 8). Cuando llegó Magali me entregó la receta del pastel que más tarde les leí a todos y de al cual fueron anotando en el friso los ingredientes que necesitábamos reunir para poder hacerlo. Les dije que pediríamos cooperación a sus papás a la hora de la salida y les anoté en papeletas lo que necesitábamos.

"Hasta esos momentos me di cuenta de que no habíamos planeado nada acerca de las flores para los floreros y se los hice notar. Esto no resultó ningún problema para Anabel, quien nos dijo que con palitos y papel se podrían hacer las flores. Mostrándonos cómo, se acercaron



los niños a su alrededor y de inmediato fueron por sus materiales para hacer sus flores. Como no tenía tijeras para todos, fueron a conseguir las prestadas a otros grupos.

"Todas las flores las acomodaron en un solo lugar. Cuando empezaron a llenar los floreros hubo quien colocara muchas dentro de ellos, dejando algunos con muy pocas.

"Le pedí a un pequeño grupo que las repartieran en igual número. Ellos intentaron hacerlo primero contando, pero no les resultaba igual a todos. Después de varios intentos, Jonathan sacó todas las flores y dijo que mejor pondría de una por una en los floreros. Araceli lo observaba en silencio y después de entender cuál era la intención de eso se ofreció a ayudarlo. Los dos trabajaron comprobando entre ellos si lo iban haciendo igual..."

También, los contenidos relacionados con la lengua oral y escrita tienen un lugar importante. En otro fragmento del relato encontramos que el grupo fue invitado por la mamá de una niña a preparar el pastel en su casa; al respecto, la educadora señala: "...En la preparación del pastel, la señora asumió la responsabilidad de dirigirlos. Ella leía la receta y nos decía lo que debíamos de hacer. Esta actividad nos dio la oportunidad de reconocer la importancia de la lectoescritura al suscitarse un problema cuando ya casi metíamos el pastel en el horno. De pronto vi el polvo de hornear en un rincón de una mesa y pregunté a la señora si lo habíamos utilizado. Ella se mostró muy apenada y nos dijo a todos que se había confiado a su memoria y que no la había vuelto a leer. Yo, lejos de lamentarlo, lo vi como una oportunidad para destacar las ventajas de la lectoescritura con los niños."

Es indudable que esta aproximación de la educadora, en la que llega a destacar frente a los niños la necesidad de la lengua escrita debe ser superada por una didáctica que implique un trabajo sistemático y cotidiano. Lo mismo podría decirse en relación con los conocimientos matemáticos. El reto está en poder desarrollar la didáctica de lo específico, como son estas áreas del conocimiento, en el contexto del

principio de globalización, de tal manera que se pueda realizar un trabajo congruente con las características de los preescolares, a diferencia de las clases formales —por disciplinas— que se desarrollan a partir de la primaria.

El friso mismo es una estrategia metodológica en la que convergen distintas formas de representación. De alguna manera, representa una escritura peculiar en la que se combinan el dibujo con la palabra escrita, así como otras formas plásticas de representación; además permite a la educadora marcar las diferencias entre lo que es dibujar y lo que es escribir, como dos objetos diferentes que dicen algo. Es un espacio que habla de sucesos que ocurren en una dimensión temporal, que llevan fecha; hechos con sentidos compartidos, producidos colectivamente.

El friso mismo, que de izquierda o derecha da cuenta de la sucesión de los acuerdos para desarrollar el proyecto, marca la dirección de los eventos que se representan, historiza el proyecto, y es portador del sentido o dirección de la escritura convencional. O sea, resulta un apoyo más para entrar en contacto con algunas de las características del lenguaje escrito, más aun que las palabras sueltas, como los letreros que se ponen por todas partes y que a veces no llevan ningún significado para el niño y sobre todo que, la mayor parte de las veces, son ajenos a la realidad que tratan de nombrar. Como estrategia metodológica, el friso sintetiza y objetiva múltiples interacciones entre los niños y la educadora, en relación con los contenidos que se tratan; toda esta perspectiva que involucra a los niños con la educadora constituye la *planeación conjunta*.

Un breve párrafo del ejemplo analizado permite ilustrar algunos de estos puntos: "El martes 9 se anotó en el friso la elaboración de las invitaciones para los diferentes grupos con el fin de que asistieran a la ceremonia nupcial y, también, la elaboración de las solicitudes de permiso para salir, que debían firmar los papás."

Por otra parte, la flexibilidad en la disposición y uso de los materiales, el mobiliario y el es-



pacio, la idea de poder usar tanto los espacios interiores como los exteriores y la libertad con que los niños vivieron la posibilidad de transformar todos estos elementos según sus necesidades permitieron que llegaran a distintas decisiones y se desplazaran con soltura. Ello dio lugar a una diversidad de intercambios entre ellos, desarrollándose un tejido muy fino de relaciones, lo que posibilitó que la gran idea de la corona creada por una niña con un pape-lito de picos se fuese transformando en "corona de novia", en pastel de bodas, hasta convertirse en una idea colectiva que fue la fiesta de bodas. Esto es, los materiales, espacios, tiempo y mobiliario se constituyeron en un apoyo a las realizaciones personales de todos y no es un instrumento de control.

Esta experiencia ilustra con mayor claridad cómo los *objetivos* planteados en el programa pueden tomar una dimensión de realidad, de concreción: la autonomía, la creatividad, la relación sensible con la cultura, con las tradiciones, con el arte, dejan de ser una aspiración para traducirse en un cuerpo de ideas, nociones, actitudes, principios, formas de participación que se encauzan a través de las distintas actividades.

Algo esencial es que esta experiencia no habría tenido condición de existencia si la maestra no hubiese observado y escuchado a los niños en la forma como lo hizo; ello le permitió darse cuenta de lo que se iba gestando a través del jugar de los niños, de esos procesos individuales y colectivos de relaciones entre ellos, de relaciones con los materiales, de las transformaciones que iban surgiendo.

En la educadora hay un lugar a la palabra y al deseo de los niños; el nombre de cada uno tiene su peso; reconoce sus intereses; se da cuenta de sus ideas y de que saben muchas cosas; se compenetra y comparte el proceso de sus descubrimientos: Andrea juega, experimenta y crea una corona; Gabi y Celina quieren una igual. "Cocinan" un pastel con plastilina. Gaby experimenta, junta el tul con la corona y surge la corona de novia. Cada uno de los otros niños relaciona esta experiencia con lo que ha vivido

en las bodas. La suerte de este fino y riquísimo tejido de interacciones hubiese sido la interrupción si la maestra no lo mira o lo ignora y decide que hagan otra cosa o, en el mejor de los casos, todo hubiese pasado desapercibido.

Esta experiencia ilustra una interpretación de cómo el programa concibe la función docente, la cual adquiere sentido sólo en referencia a una práctica concreta.

Hasta aquí he desarrollado una interpretación de la calidad de la educación en el nivel preescolar, derivada de las bases teóricas y metodológicas que fundamentan el actual programa.

Desde el punto de vista de la formación docente, sería un avance enorme que estos principios y conocimientos sobre el niño y su desarrollo estuviesen en la base de su formación, con el fin de preservarlos en las impulsivas decisiones de la política educativa que cambian programas y enfoques como si no hubiese historia que analizar. Quizás se pudiera hablar de una formación básica que pudiera estar más allá de los programas.

Durante el proceso de análisis sobre las diversas interpretaciones conceptuales y operativas que provienen de muchas otras educadoras, será posible identificar las experiencias alternativas y las dificultades que tienen, con el fin de cimentar de manera más coherente un proyecto de actualización.

Quizás sea posible llegar a que las educadoras y los educadores, en lugar de preguntar: ¿cómo surge el proyecto?, ¿cómo se hace el friso?, ¿cómo se trabaja en las áreas? (preguntas que cuando llegue otro programa tendrán otro contenido, dependiendo de lo que allí les demanden), preguntar: ¿qué forma de trabajo permite que los niños puedan decidir, opinar, experimentar, etc.? ¿qué forma de trabajo hace posible que los niños se relacionen de una manera más abierta, creativa y flexible: entre ellos mismos, con el tiempo, el espacio, los materiales, la comunidad?, ¿cómo poder establecer otros modos de relación por parte del docente con los niños?, ¿qué forma de trabajo hace posible que los niños puedan jugar, ser autóno-



mos y creativos, y quizá más libres y felices? Es decir, que en lugar de que el protagonista sea "lo técnico", el lugar principal lo tenga el niño, más allá de los programas mismos.

Parecieran ser tiempos para repensar la legitimidad y la importancia del nivel preescolar por sí mismo y no por lo que implica el significado del prefijo "pre". ¿Puede hablarse de preescolar, cuando hay niños que desde que nacen están ya en un sistema escolarizado? los mismos jardines de niños, ¿no son la escuela de los más pequeños? ¿Qué es entonces lo que define a lo escolar? ¿No irá más por el lado de un espacio social de contención? El hecho de que se le considere previo a o preparatorio para, o antes de lo "escolar" —es decir, antes de la primaria— genera una ambigüedad con respecto de la importancia que tiene para sus aprendizajes futuros. Es así que la idea de que se atiende a una de las etapas de la vida más cruciales para la formación de un sujeto se diluye y subordina a los objetivos de la siguiente, sin acabar de reconocer la relevancia que tiene como parte fundamental de un proceso que se ha iniciado años atrás y se continúa hacia adelante.

Vivimos una época en que la formación de los niños pequeños ya no se resuelve, predominantemente, dentro de la vida familiar o en el interior de muchas comunidades, asumiendo lo favorable y desfavorable que esto conlleva. Es claro, que las características que configuran la demanda social para la atención de los niños del nivel preescolar se han venido modificando; por lo tanto, es menester dar fundamento al trabajo técnico y pedagógico en las propuestas de atención educativa, considerando, en algunas de ellas, su integración, y no su escisión, a los aspectos del cuidado asistencial, ya que en ellos se implican formas de relación entre los sujetos y contenidos afectivos esenciales para la formación de los niños.

Responder a esto implica tener otra perspectiva acerca de la función docente y la que cumplen los distintos elementos del proceso; y también respecto de los mismos niños, quienes reclaman un lugar de reconocimiento y de respeto como sujetos sensibles, creativos y plenos de saber. Es indudable que este reconocimiento, en el contexto de la relación educativa, debe estar sostenido por un trabajo sistemático, cotidiano y respaldado por una didáctica rigurosa que permita que los niños experimenten interacciones con objetos culturales, de la lengua, la matemática y muchos otros que les permitan avanzar en su desarrollo.

Las ideas planteadas aquí toman particular relevancia cuando se piensa en los niños que viven en condiciones marginales (cualesquiera que sean), totalmente desfavorecidos. Esta visión del trabajo escolar fundamentaría estrategias didácticas dirigidas a disminuir las desigualdades que hay entre ese tipo de niños y los de zonas urbanas, quienes por el solo hecho de vivir en una ciudad tienen, en algunos aspectos, mayores oportunidades. En este sentido, es particularmente sensible la comprensión y el manejo de los contenidos inherentes a la singularidad cultural y personal de los niños. Estos puntos, entre otros, deben ser trabajados en los programas de actualización de los docentes.

A partir de todo esto, serán las educadoras y los educadores quienes puedan utilizar el potencial que les ofrecen los conceptos que sustentan el programa y enriquecerlo con sus propias aportaciones. Será su propio criterio, sus conocimientos y su creatividad los que le van a otorgar contenido específico a sus acciones y decisiones, siempre y cuando tengan presente la idea de que el problema de la calidad de la educación también debe ser visto desde el niño.



Notas de la lectura

¹ Responsable del área de preescolar de la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.

² Tomado de Irene Nicholson, "La poesía náhuatl", en varios autores, *Esplendor del México Antiguo*, tomo 1, Centro de Investigaciones Antropológicas de México, México, 1959, pág. 195.

³ El programa fue realizado por Margarita Arroyo A., en ese momento asesora de la Dirección General de la Educación Preescolar, y las maestras Azucena Rodríguez Ousset y Leticia Moreno Osornio.

⁴ Las acciones propuestas en el Programa Nacional para la Modernización Educativa para el nivel preescolar son:

A) "Generalizar la educación preescolar e implantar nuevos modelos educativos con participación comunitaria que permitan la expansión del servicio y su mantenimiento. Se atenderá principalmente a la población urbana marginada, rural e indígena."

B) "Integrar un modelo curricular de educación preescolar que responda a las circunstancias sociales del niño mexicano, incorpore valores universales, coadyuve al fortalecimiento de la identidad nacional y facilite su articula-

ción pedagógica con la primaria; en estas acciones radica en gran medida la transformación cualitativa deseada para este nivel."

C) En estrecha relación con esta acción, se propone "Incorporar las actividades de educación física, artística y de promoción cultural en la práctica docente cotidiana, de la misma manera que las otras áreas programáticas, para asegurar que todos los niños reciban una educación armónica."

D) "Diseñar, con base en las características regionales, mecanismos para la supervisión del cumplimiento de la normatividad." (Una meta fue que en 1989 se definieran los procedimientos para esa verificación, que es ampliamente conocida y temida por el personal docente, y que de alguna manera ya comentamos al inicio.

¹¹ Está en proceso la elaboración de una antología en la que se analicen distintas experiencias de trabajo, como producto de la investigación que realiza el área de preescolar de la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.

¹² Experiencia realizada por la maestra Ma. Elena Demesa Sánchez, en el jardín de niños "Club de Leones" de Cuernavaca, Morelos, en 1993.



**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
EN LA EDUCACIÓN PRESCOLAR**

.....



PRESENTACIÓN

Para el desarrollo de las actividades de esta unidad se seleccionaron tres textos que abordan con diferente enfoque y nivel la estrategia didáctica.

Miguel Ángel Campos ofrece elementos para conceptualizar la estrategia didáctica, los cuales se consideran útiles, independientemente de que su trabajo esté referido a la educación superior. Nemirovsky hace referencia sustancial a los contenidos, los recortes que es necesario hacer a éstos en el nivel preescolar, y las implicaciones didácticas de la forma de abordar dichos contenidos. Finalmente el texto de Kamii nos presenta un ejemplo del aula donde se concreta una determinada estrategia didáctica.

TEMA 1. Estrategia didáctica: elaboración, desarrollo y evaluación

LECTURA: LA ESTRUCTURA DIDÁCTICA*

LA ESTRUCTURA DIDÁCTICA

En el capítulo anterior, se explicó el proceso de adquisición y las transformaciones sistemáticas que realiza el sujeto ante una realidad determinada. Si bien el aprendizaje, concepto que formaliza este tipo de relación entre el sujeto y el objeto (realidad), representa un fenómeno que rebasa el ámbito escolar, se puede igualmente afirmar que es en el plano institucional donde existe el propósito de sistematiza la mayor cantidad posible de factores intervinientes y, si las condiciones lo permiten, controlarlos.

En los capítulos siguientes se hablará de algunos de estos factores que tienen un papel que jugar en este proceso de aprendizaje del sujeto. Como se podrá ver, estos factores están involucrados tomando en cuenta que hay otro sujeto interviniente: el maestro. Así, conectando la acción de enseñar con la acción de aprender,

* Miguel Ángel Campos Hernández. "La estructura didáctica", en: *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior*. ENEP-I, U.N.A.M., México, 1979. pp. 18-35.

entramos en el plano de la didáctica, que es el objeto de este libro. El llamado proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene una dimensión histórica clara, pero también una representación formal si tomamos en cuenta las relaciones sincrónicas que existen en tal proceso.

Las relaciones que existen entre los elementos institucionales del aprendizaje constituyen un sistema o estructura. Aquí manejaremos indistintamente los términos sistema y estructura. Una estructura es un conjunto que al fin de cuentas es una entidad real diferente a la simple colección de elementos; este todo unitario está gobernado internamente, por regulaciones que afectan directamente las relaciones que se dan entre los elementos y a la estructura misma como subsistema de otros sistemas mayores. Por otra parte, es un conjunto estructurado que recibe la influencia de condiciones externas, propias del sistema a que pertenece este conjunto. Resumiendo:

1. Un sistema A incluye a un sistema B.
2. Un sistema B incluye los elementos a, b, c, d.
3. Existen relaciones concretas entre los elementos a, b, c, d, (a-b, a-c, a-d; a-bcd, ab-cd, etc.)
4. La regularidad de estas relaciones representan las leyes internas del sistema B.
5. Las condiciones del sistema A afectan el desarrollo (diacronía) y las relaciones internas



del sistema B (sincronía) tanto parcial como estructuralmente.

Tenemos por tanto, un plano didáctico que consideramos como estructura cuyo referente fundamental es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los elementos constituyentes de la *estructura didáctica* son: el alumno, el contenido, los objetivos, el profesor y las estrategias, los cuales se pueden graficar de la siguiente manera.



1. SUBSISTEMA 1: ALUMNO-CONTENIDOS OBJETIVO

La presencia del alumno es imprescindible para que exista-proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escolar. Es condición necesaria el conocer con la mayor claridad posible a este alumno según los requerimientos indispensables para su desenvolvimiento en la disciplina de referencia; esto es, de acuerdo a los estudios que habrá de realizar el alumno, tanto en cuanto a la información que posee y las formas de operar con ésta, como a las

habilidades específicas que habrá desarrollado hasta antes del ingreso a los estudios en cuestión.

Por otra parte, el sujeto que nos interesa conocer no es un sujeto en abstracto, sino un sujeto social que está involucrado en la estructura didáctica como alumno, en el rol social de alumno.

Este alumno se ha planteado ciertas aspiraciones y modelos sociales de conducta en forma intencionada y relativamente clara. Sin embargo, en referencia a un contenido concreto, el alumno presenta un desfase que lo introduce precisamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ese desfase entre las aspiraciones del alumno y el contenido que puede hacer posible alcanzar aquéllas configura un primer subsistema de relaciones: el alumno opera sobre un contenido asimilándolo de tal forma que va cubriendo paulatinamente sus propósitos.

Los propósitos del alumno son tan generales que apenas coinciden con los objetivos planteados en una cierta área de conocimientos. Por otro lado, la coincidencia entre el contenido de tal área y los conocimientos del alumno, es sumamente pobre. Para este aspecto los propósitos y objetivos didácticos cumplen una función; anunciar, entre otras cosas, puntos de llegada para el estudiante en tanto que intentan hacer desaparecer la diferencia entre el nivel de conocimientos que presenta el alumno y el cuerpo de conocimientos establecidos didácticamente.

El problema de los objetivos es trabajado en otro documento. En cuanto al contenido, señalaremos que estamos incluyendo tanto la información y las formas de operar cognoscitivamente con ésta, como las habilidades derivadas de los perfiles profesionales establecidos curricularmente. En condiciones ideales, el contenido tendría que ser tan amplio como para cubrir las diferencias entre los conocimientos y habilidades del alumno en el momento de su ingreso y sus propósitos. Sin embargo dado que los propósitos y objetivos curriculares son de tal categoría que precisan lo que el estudiante no puede

precisar por razones de conocimientos, lo que habrá que hacer es establecer el nivel de amplitud y complejidad en que habrá de manejarse el contenido.

Nos interesa señalar que lo mínimo que concierne al trabajo didáctico es proveer la estructura conceptual del área de conocimiento de referencia, necesaria para el logro de los propósitos y objetivos curriculares. La estructura conceptual constituye el conjunto de significaciones organizadas de acuerdo a las relaciones lógicas internas de una porción de conocimiento de la realidad: cada disciplina científica y cada tema científico tienen su propia lógica interna. La labor didáctica consiste en adecuar esta estructura conceptual a las exigencias curriculares expresadas en objetivos (derivados del perfil profesional y su uso social), y a las condiciones psicológicas del alumno, así como hacer que éste la asimile.

El problema del desfase entre el alumno y el contenido y las adecuaciones contenido-objetivos, se aborda en el capítulo sobre estructura metodológica, por lo que abundaremos en este asunto.

Este es el primero subsistema de relaciones en la estructura didáctica: el eje constituido por el alumno, los objetivos que tienen que ser cubiertos por aquél, y los contenidos que son la materia prima de las operaciones psicomotrices del propio alumno. Sin alumno no hay estructura didáctica: sin contenidos es imposible establecer objetivos; sin objetivos es imposible precisar nivel de complejidad del contenido.

2. SUBSISTEMA 2: PROFESOR-CONTENIDOS-ESTRATEGIAS

La organización de las acciones de aprendizaje en la forma en que han sido definidas en el capítulo primero es una tarea posible para el propio alumno en términos muy generales y por supuesto intuitivamente. Pero en condiciones escolarizadas el profesor prácticamente pre-exis-

te al estudiante aunque no necesariamente es así. Esto se debe a que el estudiante llega a la institución cuando ésta ya ha establecido los planes de estudio y en ocasiones la programación particular de cada asignatura o módulo. Esto último es precisamente lo que representan las estrategias: las acciones que el profesor planifica para facilitar el aprendizaje de los estudiantes estableciendo con especificidad el nivel de complejidad y tipo de comportamiento que el estudiante tiene que cubrir.

La organización o administración del aprendizaje de acuerdo a una clasificación por niveles de complejidad en los procesos de asimilación es una labor que supone la garantía de logro. Aunque muchas veces se planifica este proceso sobre la marcha o aún a posteriori (lo cual no tiene nada de planeación...) lo más adecuado es trabajar con propósitos y objetivos concretos, con la organización metodológica de los contenidos y la administración metodológica de las actividades de aprendizaje.

Este proceso de planeación didáctica, requiere criterios objetivos y claros para no dejar la acción docente al arbitrio del profesor ni la actividad del estudiante en la anarquía, dimensiones igualmente subjetivas que obstaculizan el proceso de aprendizaje del alumno.

El momento de la planeación constituye a la puesta en marcha de una estrategia de trabajo docente. Pero lo importante es su ejecución. Las estrategias docentes constituyen el conjunto de acciones integradas que el profesor hace entrar en juego para facilitar el aprendizaje del alumno. Para ello existe un factor fundamental objetivo: la estructura conceptual de la disciplina o del contenido particular de estudio (por unidad, curso, etc). Es decir, el profesor no puede enseñar lo que quiera, si no lo que está establecido lógicamente en un contenido concreto.

Otro factor alimentador de las estrategias docentes son los objetivos y los propósitos. Éstos dirigen las acciones en su totalidad. Hay que tomar en cuenta que las estrategias docentes están construidas en el plano de las líneas



curriculares (criterios filosóficos y metodológicos que constituyen el soporte o esqueleto del currículo). De este modo, habrá de existir coherencia entre los propósitos y objetivos curriculares (y sus derivaciones a nivel de curso, unidad, sesión, etc.), los contenidos (y su nivel estructural de complejidad) y la metodología docente. Finalmente, la actividad del alumno, establecida como consigna en la estrategia docente, es en sí misma una estrategia cuando el alumno asume su rol activo y creativo en el proceso.

La planificación didáctica que generalmente preexiste al alumno, se vuelve significativa y operativa cuando se conoce al alumno con más precisión. En este momento, las modificaciones pertinentes a tal planificación están proveyendo las condiciones pedagógicas que facilitan la activación y agilización del proceso de aprendizaje. Toda actividad docente o del alumno se ubica en esta relación metodológica.

Por otra parte, las estrategias docentes y las actividades del alumno se configuran con mayor plenitud y sentido pedagógico cuando se puede contar con recursos materiales y ambientales. Los recursos materiales son los instrumentos, equipo *medida*, etc., mientras que los ambientales son el espacio y el tiempo.

Las estrategias docentes traducen la lógica del contenido y las representaciones intencionales (propósitos y objetivos) a condiciones operativas en el ámbito escolar, por simples que tales estrategias sean. Los recursos son condición necesaria para la operatividad didáctica, por simple que ellos sean.

3. SUSBSISTEMA 3: ALUMNO-CONTENIDO-PROFESOR

En lo que concierne a la adquisición sistemática, orientada y secuenciada del contenido el profesor juega un papel importante, apoyando e impulsando el aprendizaje del alumno en forma directa y explícita, la influencia que toma lugar en esta relación maestro-alumno esta focalizada en los objetivos que se pretenda alcan-

ce el alumno mismo. Por otra parte, el profesor tiene que aportar la información y los métodos que constituyen la estructura conceptual de los conocimientos de referencia así como interpretarla y plantearla críticamente.

El maestro no puede ofrecerlo todo, no solamente porque le es imposible si tomamos en cuenta la cantidad de conocimiento relacionado con la actividad profesional que representa cierta disciplina; no puede ofrecerlo tampoco solamente porque las condiciones ambientales limitan las posibilidades de abarcar grandes porciones de esa cantidad de conocimientos relativa al tema de estudio. También, y ésta es la razón fundamental, porque el alumno es precisamente un sujeto que se está formando y cuenta con las estructuras para operar con nuevos contenidos que le vienen del entorno, apoyado sistemáticamente por el maestro.

El apoyo sistemático docente no es sino uno de los elementos de esta relación maestro-alumno cuya conexión es únicamente el contenido en lo que a la estructura didáctica se refiere. Si bien existen otras dimensiones de carácter interpersonal, todas están subordinadas a la vinculación didáctica que aporta el contenido. Así, hay dos dimensiones altamente articuladas y complejas que se presentan en esta relación: la comunicación y la inter-acción social. Estas dimensiones son particularmente importantes porque explicitan las vinculaciones sistémicas entre la estructura didáctica como representación de la situación educativa y las condiciones histórico-sociales de los sujetos intervinientes con sus praxis sociales como profesionales docentes y alumnos y el uso social que se hace del conocimiento que ejerce las vinculaciones de la propia estructura.

Comunicación e interacción social son objeto de estudio de disciplinas autónomas (ciencias de la comunicación y sociología, respectivamente). Es bien conocido, el esquema de la teoría de la comunicación que representa un emisor (E), un mensaje (M) con cierto código (c) y un medio (m) por el cual se trasmite el propio mensaje, y un receptor (R):



| | | | |
|---------|---------------|------------|---------|
| Codif. | | C decodif. | |
| E _____ | M _____ | | R _____ |
| | _____ m _____ | | |

Por supuesto, el mensaje es un constructo significativo, es decir, referido a algo concreto. Esto permite hacer dos planteamientos que la didáctica tiene que tomar en cuenta como criterios de su estructuración:

1. La necesidad de que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo. Es decir, un proceso que pretendía ser formativo es vano si los mensajes emitidos durante su desarrollo carecen de referencia concreta a la realidad y a la disciplina de estudio.
2. El hecho de que tanto el maestro como el alumno tienen lugar, dialécticamente, en el esquema de emisión-recepción en cuanto a mensajes diferenciados y equivalentes. Son diferenciados por el nivel de profundidad, pero equivalentes en cuanto al sistema conceptual de relaciones en que se hallan inscritos.

Ni el maestro ni el alumno, son sólo receptor o emisor, de ahí que la relación en el subsistema que se da entre ellos no sea jerárquica ni causal. Es decir, en la situación didáctica no se puede hablar sólo del mejoramiento o desarrollo de las estrategias docentes para hacer que el alumno alcance un objetivo determinado. Más bien se tiene que partir del alumno para configurar las estrategias docentes en los términos que establecimos antes. Por esta razón, es que el profesor no constituye el personaje prepotente del proceso didáctico, sino que su rol tiene sentido en tanto que afronta el desarrollo del aprendizaje concreto del grupo de alumnos que tiene ante sí.

Por otra parte, la interacción social como situación educativa, ha sido objeto de estudio de

la sociología de la educación en particular. A través del instrumental de esta disciplina se sabe que una cierta situación escolar, ofrece representatividad de clase o estrato social. Esta representatividad puede tener unánimemente diferenciación de estrato o máxima polarización de clase, como diferentes posiciones ideológico-políticas independientemente de las diferentes anteriores.

Tanto la interacción social como la comunicación tienen una función específica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, la extracción y movilidad social, la postura ideológico-política y la estructura que se presente en un grupo respecto a la comunicación interna son determinantes porque expresan los modelos profesionales y culturales en general que interioriza el estudiante y se los apropia en forma de actitudes. En este sentido, una planeación didáctica no escapa a las determinaciones sociales que configuran la praxis profesional ni a las concepciones sobre los propósitos curriculares. En todo caso, la exigencia mínima a la labor docente es ser críticos y objetivos en cuanto a la libertad de expresión y acción propias del alumno.

Este es el tercer subsistema de relaciones en la estructura didáctica, condicionado directamente por el sistema social que envuelve a la propia estructura didáctica. Esta estructura es un sistema autónomo con su propia lógica interna como hemos visto, pero relacionada tanto con el contexto de cada uno de los constituyentes como con el suyo propio: la situación pedagógica. Esta situación está envuelta en un proceso diacrónico y de planeación, ejecución y evaluación, que determinará las condiciones concretas del proceso y establecerá su validez. La estructura didáctica es finalmente la plataforma en donde se da, entre otros muchos factores, la estructura metodológica y la reestructuración cognoscitiva.

Los problemas aquí planteados, nos obligan a hacer algunas apreciaciones globales que esperamos den criterios de trabajo pedagógico mientras conservan su calidad de propuestas teóricas a partir de una experiencia que suma



más de un año en esta forma de trabajo. Como estos documentos están dirigidos a profesores de enseñanza superior, especialmente de ciencias de la salud (aunque ya se ha trabajado con algunos de los criterios que se presentan en este documento y en los otros en el área de Ingeniería y Ciencias Químicas), y pedagogos especialmente dedicados a la formación docente, proponemos lo siguiente:

1. La necesidad de tomar el contenido como punto de partida para estructurar un diseño didáctico; es decir, para planificar.

¿Qué se va a planificar, ejecutar y evaluar sino la acción de un estudiante sobre un contenido determinado? Es claro que el estudiante va a la universidad o institución de enseñanza superior fundamentalmente a adquirir y desarrollar los contenidos propios de la disciplina que constituye su objeto de estudio. Por esta razón la adecuación metodológica juega un papel muy importante pues provee los fundamentos y herramientas teóricas y metodológicas de las disciplinas de referencia para operar con mayor soltura y coherencia tanto escolar como profesionalmente.

Desde el punto de vista del contenido informacional de una disciplina determinada, planteamos la necesidad de una estructuración de tipo conceptual. Esta tarea facilita tanto el proceso de planificación didáctica como el aprendizaje del alumno. En términos del aprendizaje, esto significa que se está exigiendo al estudiante que asimile paulatinamente porciones lógicamente estructuradas de conocimiento sobre cierto corte de la realidad. También se está exigiendo que acciones empíricas y sistemáticas como forma de acceso a lo real con el propósito claramente definido de estructurar ciertas habilidades psicomotrices que configuran un comportamiento profesional particular.

El hecho de que se tome el contenido como punto de partida de la estructuración didáctica quiere decir que el proceso de aprendizaje se inicia directamente sobre tal

contenido. En este sentido, el contenido tiene que ser significativo para el estudiante de tal modo que la comunicación se facilite y el uso y desarrollo de las estructuras lógicas subyacentes al pensamiento del estudiante sea efectivo.

2. La necesidad de que se tome en cuenta la estructura psicológica del alumno para precisar niveles de logro en el proceso de aprendizaje de un contenido determinado.

En el capítulo sobre aprendizaje, y en capítulos subsiguientes a éste que ahora nos ocupa se podrán ver los planteamientos que integran los niveles y tipos de aprendizaje como la estructura psicológica del alumno. Aquí sólo señalaremos que el conocimiento y manejo de estos elementos permite operar didácticamente para favorecer el aprendizaje del alumno. Así, es posible exigir al estudiante que recuerde, compare, identifique, etc., pero fundamentalmente que alcance un alto nivel de logro incluyendo éste memorizar, el construir o codificar estructuras conceptuales y descodificarlas, así como integrar habilidades concretas al uso de esta información estructurada.

De este modo, la actividad del estudiante se convierte en un proceso creativo, esto significa que se está apelando a las categorías lógicas del sujeto para hacer relaciones causales, implicatorias, etc., en términos de relaciones y soluciones satisfactorias a situaciones conflictivas para el pensamiento. Esto nos enfrenta a un problema didáctico, ya que el pensamiento lógico-matemático no es susceptible de aprendizaje como se aprenden las estructuras informacionales simbólicas. Para desarrollar el pensamiento lógico-matemático, se cuenta necesariamente con la experiencia previa, mientras que para el desarrollo de las habilidades profesionales se cuenta necesariamente con la experiencia futura.

En este nivel es donde intervienen las estrategias docentes en cuanto al modo de trabajo y a las formalizaciones que establezca para las actividades del estudiante como las llamadas "técnicas didácticas". En todo caso, de lo que se trata es que existan condiciones favorables



al desarrollo de las habilidades y a la operación sobre la información, condiciones relativas al nivel de logro propuesto y a los momentos de la estructuración conceptual. Los momentos de la estructura conceptual son los cortes epistemológicos que determinan las secuencias de aprendizaje que se plantearon en el capítulo primero.

Tenemos por tanto, un referente concreto: el aprendizaje, y una formalización que conside-

ramos aglutina los elementos que de una u otra forma se les ha considerado no totalmente integrados: la estructura didáctica. Hemos dejado de lado el desarrollo de ciertos conceptos y relaciones porque éstos se explicitan en lo que resta de este esfuerzo para proponer una forma de organización del trabajo docente, y algunos criterios teóricos que sirvan como vía para futuras investigaciones que dan mayor soporte empírico a la búsqueda didáctica y pedagógica en general.



**LECTURA:
LA INTEGRACIÓN DE
CONTENIDOS. EL PAPEL DE LO
GENERAL Y DE LO ESPECÍFICO:
¿UN PROBLEMA DIDÁCTICO?***

*La integración de contenidos. El papel de lo general y de lo específico: ¿Un problema didáctico?*¹

Myriam Nemirovsky²

El diseño y organización de las actividades en relación con los contenidos implica la necesidad de realizar cierto recorte de un aspecto de la realidad, de un objeto de conocimiento o de una situación determinada. Si bien los contenidos pueden ser de distinta naturaleza, es necesario una cierta claridad sobre los criterios de selección de los mismo, y la didáctica pertinente que implica su trabajo en el aula. En esta ponencia se trabaja sobre tres criterios de selección o recorte de contenidos y sus implicaciones didácticas: Organización del trabajo por temas, por áreas de contenidos y por proyectos. Asumida la necesidad del recorte, plantea entonces la exigencia de la integración de los contenidos mediante las actividades; esto implica una reflexión sobre la relación entre la totalidad y la especificidad, entre la globalización y la fragmentación.

Me voy a centrar sobre los contenidos. En particular de la clasificación que propuso Margarita para los contenidos a trabajar en preescolar; voy a tomar en particular los contenidos que ella ha mencionado como agrupados por temas o por áreas.

* Myriam Nemirovsky. "La integración de contenidos. El papel de lo general y lo específico: ¿Un problema didáctico?". Ponencia presentada en el seminario "Educación fin de siglo". Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano. México, Octubre, 1994.

¿Cómo decidir qué contenidos trabajar?, ¿cuáles Serían los contenidos que a mi educadora me interesa trabajar con los niños? Contestar esa pregunta implica hacer un recorte; uno no puede trabajar el todo. Entonces, ni bien uno selecciona algo a ser trabajado dentro del aula, implica hacer un recorte de algún tipo. Lo vamos a retomar luego, pero lo fundamental que quiero enfatizar respecto a la necesidad del recorte es cómo recortar sin cortar. Si tenemos que recortar para poder seleccionar contenidos, pero cómo hacer para no cortar, destrozarse, hacer todo cachitos, para poder trabajarlo en el aula. Vamos a ver.

Entonces, tomando en cuenta que el trabajo con los contenidos implica necesariamente algún tipo de recorte, vamos a ver que el recorte que podamos establecer está definido por muchísimos factores.

Esto es un esquema y todo esquema tiene la contrapartida de ser esquemático; por lo tanto rompe la posibilidad de poner en evidencia lo dinámico que puede tener el aspecto sobre el que se está tratando y este es un ejemplo.

Particularmente elegí cuatro aspectos que determinan el criterio de selección del recorte y el carácter que dicho recorte adopta dentro del trabajo del aula.

Básicamente considero que está determinado por la concepción del objeto; voy a tratar de ejemplificar.

Vamos a ver que en cada uno de estos cuatro grandes aspectos que definen el recorte a realizar, yo voy a plantear como dos opciones; la realidad no es que existan sólo dos pero simplemente lo voy a hacer porque me parece que ayuda al análisis. Entonces vamos a ir viendo: respecto a concepción del objeto, concepción del usuario, el vínculo y el dominio, desde cierta perspectiva teórica; y luego vamos a ver los mismos cuatro aspectos desde otra perspectiva teórica; la segunda es con la que estoy de acuerdo, el programa, etcétera.

¿Qué concepción de objeto se puede plantear desde cierta perspectiva? Entender al objeto como una suma, un agregado, un juntar una serie de partes, de segmentos, de trozos,



CONTENIDOS

RECORTE

| CONCEPCIÓN DEL OBJETO | CONCEPCIÓN DEL USUARIO | VÍNCULO CON EL OBJETO | DOMINIO DEL OBJETO |
|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------|--------------------------|
|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------|--------------------------|

de parcelas, de fragmentos; y yo puedo entender que un objeto es la suma o el agregado de todos esos fragmentos, trozos o parcelas. Si yo así concibo el objeto, desde ya eso va a marcar una siere de implicaciones en el aula. Siempre me voy a referir como ejemplo al lenguaje escrito por vicio profesional.

Si tomamos el caso del lenguaje escrito, si yo concibo al objeto lenguaje escrito como una suma de trocitos, de 28 exactamente porque ese es el número de letras que tiene nuestro sistema de escritura, voy a considerar que trabajar sobre ese objeto es trabajar sobre cada uno de los 28 trocitos que constituyen el lenguaje escrito.

Bien, por otra parte, esa concepción suele ir acompañada, en relación al objeto, que el objeto se considera como algo absoluto como algo que está cerrado y acabado. Es decir, que si entendemos que el objeto de conocimiento es una verdad ya constatada, definida, aprobada e inmovible, también esto va a tener implicaciones en nuestro modo de trabajo dentro del aula. En ese caso podemos ver, claramente en el caso del lenguaje, que cuando de pronto cambian las concepciones lingüísticas, y que si el sujeto, el predicado, etcétera, etcétera y muchas veces los maestros nos destanteamos con esos cambios como diciendo pero cómo, si era así...; pero es que la lingüística avanza... porque es un objeto de conocimiento en proceso de elaboración, por lo tanto no es un defecto que cambie, es una virtud, porque quiere decir que se va transformando a medida que los seres humanos sabemos más sobre el lenguaje escrito. Y eso sería extensivo en cualquier dominio del conocimiento.

Voy a pasar a la concepción del usuario. Si nosotros concebimos al usuario. El usuario que reconozca, que recuerde, que reproduzca, que repita. Si ese es el usuario en el que estamos pensando, va a haber una serie de cosas que vamos a hacer en el aula, en función de que estamos tendiendo hacia allí: a lograr que el sujeto sea capaz de cumplir todos esos roles que, desde esta perspectiva teórica, forman parte de ser usuarios de ese objeto de conocimiento. Por otro lado suele ir acompañada esta concepción de usuario como un sujeto que no conoce el objeto —por eso yo se lo voy a enseñar—; y que después que yo haga x o y , ya lo conoce. Es decir, que está totalmente ausente cualquier idea de proceso. Si es el primer día de clases del primero o del último año de preescolar —según donde se decida que entra el lenguaje escrito—, se supone que en quince días todavía no hubo maestro, o una maestra que empezó a enseñar a leer y escribir, ese sujeto está en el punto cero del conocimiento respecto a leer y escribir. Y después que yo le enseñe, ya sabe leer y escribir. Qué bonito sería si fuera así ¿no? Qué omnipotencia ¿no?

En cuanto a nuestro vínculo con el objeto. Si el objeto de conocimiento lo concebimos como un objeto totalmente aburrido, pesado, monótono, pero inevitable, eso va a marcar un tipo de práctica también. A nadie le puede resultar interesante aprender la /s/; a nadie sobre el planeta. Por lo tanto, si concebimos al objeto como una suma de pedacitos; y a su vez al sujeto como que tiene que poder reconocer, nombrar, repetir, etcétera, cada uno de esos pe-



dacitos, necesariamente llegamos a que el vínculo con el objeto es más bien catastrófico. Porque eso de pensar que eso le puede importar a alguien está en chino. Y entonces surge históricamente: la motivación. Entonces se empaqueta a esos cachitos, se los envuelve y se le pone moñito para que alguien lo pueda tragar (como esas medicinas que van cubiertas de dulzor para que uno la trague sin darse cuenta). Entonces tal vez si le cuento el cuentito, y le pongo la figurita y el monito, se traga que aprender la /s/ puede hasta llegar a ser divertido; y entonces aparece la teoría de la motivación ajena y separada al objeto de conocimiento. Pero cuando aparece esa teoría es porque previamente el objeto se considera poco interesante, si no la teoría no surge; ¿me explico? Si yo invento una teoría en la que tengo que empaquetar lo que le trato de vender al niño para que me lo compre y considero que aquéllo que estoy empaquetando es pesado y aburrido, lo tengo que envolver de alguna manera para que le interese —supuestamente. Porque en esta teoría a veces parece como la motivación fuera una caña de pescar, que yo lo tiro y lo dejo lanzado y el niño queda enganchado. ¡Lástima que no es verdad; apenas empieza de verdad, de verdad la /s/, se desengancha. Entonces se queda sólo con lo que está empaquetado; y lo que está dentro, pues quién sabe qué pasó.

Bien, con respecto —ahora— al dominio del objeto. Es un problema. Yo considero que los maestros debemos tener un cierto dominio respecto a los objetos con los que estamos trabajando, a los objetos de conocimiento. Pero también es cierto que no podemos ser sabelotodo; entonces, tal vez lo que sería importante es tener conciencia de hasta dónde sabemos del objeto con el que estamos trabajando. No se trata que respecto a todo tenemos que dominar aquéllo, sino que me parece tal vez más importante conocer y asumir nuestra realidad y nuestras propias limitaciones como tenemos todos.

El problema que en esta concepción que estoy planteando, de esa concepción de objeto, de usuario, y de vínculo, suele haber una postura de que el maestro sabe todo aquéllo que está

enseñando, todo lo posible de ser sabido. Y eso... no es cierto. Vamos a ver entonces, cómo podríamos concebir estos cuatro aspectos desde otra teoría.

Si entendemos al objeto como una totalidad integrada, dinámica, compleja... muy compleja... muy compleja, no vamos entonces de lo simple a lo complejo. Al niño le ayudamos a apropiarse de los objetos de conocimiento tal cual son, con su inherente complejidad; lo va a ir haciendo de acuerdo a los niveles y etapas que necesite, pero no le quitamos complejidad al objeto para supuestamente hacerlo simple, porque entonces dejó de ser ese objeto y se transforma en una banalidad que no tiene ni pies ni cabeza. Entonces, esa totalidad integrada, dinámica y compleja, donde todos los aspectos que la conforman tienen funciones y características determinadas por la totalidad misma, como concepto de objeto.

Por otro lado, así como dijimos antes, que se entendía el objeto desde la otra postura como absoluto, cerrado, acabado, dese esta postura se entiende al objeto como algo relativo, abierto, en proceso de elaboración, con lo cual no hay verdades definitivas. No hace mucho —en términos históricos— que se empezó a enseñar que la tierra es redonda; y supongo que tiene que haber significado un sinfín de reconceptualizaciones llegar a asumir que lo era. Y eso pasa en cualquier dominio del conocimiento. Hoy día podemos enseñar sobre los agujeros negros; hace diez o veinte años, impensable. Entonces, transmitir al niño que los saberes son los que son, están acabados, definitivos e inamovibles, es transmitir una mentira, y es transmitirles un concepto acientífico. Y si queremos que sea un sujeto que indague, que se pregunte que se cuestione, es imprescindible trabajar sobre el objeto de conocimiento simplemente como un objeto que está en el momento en el que está; y dentro de unos añitos, pues quién sabe.

Con respecto al usuario. Concebimos al sujeto usuario (sea niño, adolescente, adulto) como un sujeto que establece, descubre, construye, transforma relaciones, significados y funciones



inherentes al objeto. En ese sentido lo va a ir haciendo de acuerdo a diferentes modalidades en cada una de las etapas o momentos en los que esté. Y por lo tanto concebimos el proceso de aprendizaje del usuario como un proceso infinito —y por suerte también para nosotros; quiero decir, no sólo los niños. Nosotros hoy leemos y escribimos mejor que hace cinco años, y esperamos dentro de cinco años leer y escribir mejor de como lo hacemos hoy.

Con respecto al vínculo con el objeto. Consideramos que ese vínculo es fundamentalmente sustentado sobre una concepción del objeto como algo interesante, atrayente, divertido, apasionante. Claro la /s/, imposible. Pero tal vez, otras cosas de la realidad pueden ser sumamente apasionantes y justifican transformarse en objeto de conocimiento —no exactamente la /s/.

Y el dominio del objeto, desde esta concepción, yo como educadora, me planteo que cada día intentaré saber más sobre los objetos de conocimiento con los que voy a trabajar con los niños; pero al mismo tiempo asumo que no es que ya lo sé. Simplemente dentro de la clase habrá un sujeto niño que está en un momento dado de ese proceso infinito y otro sujeto maestro o maestra que está en otro momento de ese mismo proceso infinito; y los dos, conjuntamente, van avanzando aún cuando cada uno esté en una etapa distinta respecto al otro. Por otra parte, si lo asumo así, entiendo que hay muchas cosas sobre las cuales yo no sé, y por lo tanto auténticamente así lo puedo plantear en la clase y juntos, niños y yo, averiguaremos de qué va; porque no necesariamente tengo que dar respuesta a todo y podremos juntos buscar fuentes de información que me ayuden a saber más sobre el objeto de conocimiento a través de expertos, libros, otras personas, etcétera.

Bien. Entonces qué pasa. Cuando tengo una cierta concepción del objeto, una cierta concepción del usuario, un cierto vínculo con el objeto y un cierto dominio de dicho objeto, me planteo trabajar, organizar una secuencia dentro del aula, de la escuela, alrededor de ese recorte que he seleccionado. Pero entonces viene la pregunta

¿cómo hago?; y entonces allí aparece otro elemento de fuera de este nivel que se llama teoría de aprendizaje.

Entonces una vez que selecciono este recorte desde estas perspectivas, la teoría de aprendizaje lo que me va a servir es para fundamentar el cómo enseñar, trabajar, abordar, el recorte seleccionado; y de allí, del conjunto de estos elementos, con el aporte de la teoría de aprendizaje se constituirán las actividades didácticas, las situaciones de aula, la organización del espacio, del tiempo, la selección de materiales, etcétera. Desde esta perspectiva, les quiero comentar tres ejemplos de trabajo de aula.

Voy a elegir tres criterios de recortes de contenidos, que aunque sean recortes no están cortados: un ejemplo es un recorte por tema, un ejemplo es un recorte por área —me refiero a área de contenido, no a un área del aula— y otro recorte es por proyecto.

¿Qué podemos hacer en el aula cuando hacemos un recorte por tema? Llamo recorte por tema —como decía Margarita hace un momento— a un recorte como podría ser *los animales*, es decir es el tema que voy a trabajar el que define el tipo de recorte que voy a hacer al contenido. Por otro lado los temas pueden ser sumamente integradores de una serie de contenidos a su vez de diferentes áreas.

Vamos a poner el ejemplo de Pilar que trabaja con niños de cuatro y cinco años y que este año decidió que no va a trabajar *los animales* porque se le había hecho demasiado amplio en años anteriores y le quedaban demasiados “cabos sueltos” —como ella dice— y decidió dar a los niños la opción de trabajar o sobre los leones, porque había habido unas grandes discusiones sobre ellos en la clase, o sobre los delfines porque estaba que si sí son o no más inteligentes que los perros y las opiniones estaban muy encontradas en el grupo. Lo dio a elegir y el grupo eligió los leones. Bueno, simplemente voy a mencionar las actividades como títulos:

Una de las actividades para empezar el trabajo del tema: sobre una hoja enorme puesta en la pared, Pilar hace dos columnas y empieza a anotar todo aquello que los niños dicen que



ya saben sobre los leones, y del otro lado todo aquello que ellos quisieran saber sobre los leones; entonces se van anotando las dos listas. Terminadas las dos listas, Pilar les propone que entonces durante el desarrollo de ese tema se trata de confirmar o modificar lo que ellos suponen que ya saben sobre los leones y de intentar encontrar respuesta a aquello que quieren saber.

En el transcurso de este tema hicieron indagación bibliográfica, organizaron una exposición de elementos vinculados de modelados los leones en arcilla, dibujos de leones, etcétera, elaboraron una nota para llevar a las casas pidiendo apoyos a las familias sobre todo lo que supieran, tuvieran o algo con los leones. Decidieron comprar nuevos libros y para eso hicieron una especie de colecta de dinero entre padres, esucela, etcétera para incrementar la bibliografía sobre el tema de los leones; para eso visitaron la librería, discutieron de catálogos, precios, etcétera de los libros, contaron cuánto dinero tenían, para cuántos libros les alcanzaba, el precio de los libros, el tema que dedicaba cada libro y tratar de elegir, con el dinero que tenían, cuánto podían comprar. Pudieron comprar dos libros.

A partir de todas las actividades, etcétera, fueron averiguando entre todos cómo es el lugar donde viven los leones, el clima, cuánto tiempo dura el período de gestación, cuánto tiempo dependen los cachorros de los adultos, cómo se reparten el alimento, quién lo obtiene, etcétera. Como querían tener leones de cerca y no había posibilidades de ir a ningún zoológico, armaron leones con cajas, trapos, telas, etcétera y aunque quedaron un poco más bien parecidos a caballos, pero quedamos de acuerdo en que fue lo más parecido posible que se pudo hacer. El tema de hacer los leones armados trajo muchas preguntas sobre la piel de los leones porque no sabían qué sustancia o producto usar para la parte externa, y como nadie tenía mucha idea sobre el tema, decidieron consultar un experto, fueron a visitar a un veterinario, hicieron una entrevista con él, etcétera.

Simplemente les resumo una pregunta que quedó pendiente en el grupo de Pilar y que si

por favor alguien me la aclara es una niña de cuatro años que la formuló, y hasta hoy no se la pudimos resolver: "¿por qué si los leones viven en la sabana, se les llama el rey de la selva?" Si alguien por favor me puede ayudar, va a haber una niña madrileña que quedará más tranquila porque hasta ahora no encontramos forma de responderle.

Otro ejemplo: el trabajo por áreas (área de contenidos). Mayte trabaja por área; vamos a ver actividades que ella organizó en relación al lenguaje escrito. Todo trabajo por áreas implica también un recorte temático, sí porque yo por más área que diga: matemáticas; de todo eso ¿qué? Es decir, que toda organización de contenidos por área implica, primero el área, y luego un recorte temático al interior del área.

Mayte trabaja por áreas en este período, y en el lenguaje escrito decidió trabajar sobre el cuento como recorte específico porque los niños estaban muy involucrados en las lecturas de cuentos.

Primero les propuesto clasificar todos los libros de la biblioteca en: cuentos y no cuentos. Y fue interesante porque entonces surgieron una cantidad de criterios, de aquéllos que sustentaban que viendo el objeto se sabe si es cuento o no; porque había muchos niños que creían que mirando la portada, y como eran los dibujos, y que si había mucha imagen y poquito texto, y estas cosas, era cuento; y otros —más avanzadillos, claro— ya sabían que para decidir que si un cuento es cuento, tenían que saber si eso de "había una vez...", que si había alguna historia media complicada y pasa algo, si al final había un desenlace y colorín colorado. Entonces este otro grupo, más avanzado —está claro para todos—, necesitó de la ayuda de Mayte para poder clasificarlos, porque necesitaba que alguien le leyera el texto; el objeto físico como tal no le decía si eso era cuento o no era cuento.

Es decir que a veces buscar ayuda es síntoma de avance. Los más pequeñines los clasificaban muy tranquilos sin que Mayte interviniera y los otros con cada libro iban a Mayte: "a ver lee acá", y "a ver acá qué dice" y "éste cómo se llama", para poder decidir si era o no. Claro,



toda la clasificación la hicimos de los cuentos, y después vieron que en la clase había muchos cuentos que no conocían, decidieron organizar la lectura de esos cuentos; y para eso dividieron: unos los iba a leer Mayte, otros los iban a leer niños de grados superiores de la misma escuela —porque había primaria allí mismo, entonces iban a venir niños de primaria a leerles—, otros iban a venir familiares de los niños (el abuelito, la tía, etcétera) a leer cuentos al aula; y otros, ellos se iban a llevar a sus casas, iban a pedir que allí se los leyeran, y después los iban a leer en el aula.

Bueno, entonces fue todo el proceso de elegir qué libros leía quién, cómo, etcétera. Después de cada cuento que se leía, Mayte organizaba un momento de opiniones y comentarios muy abiertos donde todos intervenían: los niños, quien hubiera leído el cuento, y ella misma.

En algunos casos después del cuento dramatizaban escenas; en otros casos dibujaban personajes; en otros casos hacían listas de personajes que les gustaron y que no; en otros casos relevaron un párrafo y veían si ese párrafo era el que más les había gustado de ese cuento, a menos. A veces el desenlace fue elaborado por los diferentes niños y después, recién leído el desenlace que el autor había dado a ese cuento, y comparaban los desenlaces que todos habían propuesto. A veces leían sólo el título del cuento y en función de eso intentaban anticipar de qué será que se trata este cuento; y una vez leído veían hasta dónde se ajustaba a sus anticipaciones.

En ocasiones los niños analizaban las características del título y así pudieron incluso establecer características semánticas y sintácticas que tiene la estructura del título de cuento, que es de cierta manera y no de otra.

En una ocasión Mayté leyó Caperucita Roja —que era uno de los que le habían asignado a ella— y uno de los niños dice “ése yo ya lo tengo, pero el de mi casa es diferente”; entonces le propuso que trajera el de su casa. Se leyó la versión que el niño tenía, entonces varios recordaron que en sus casas o que su abuela, su tía, la vecina lo tenían y se fue reuniendo en el aula

hasta que recogieron once versiones diferentes de Caperucita Roja. Las analizaron y fueron haciendo una lista de qué cosas que conservaban en las once y qué cosas variaban, lo cual implica hacer un análisis de texto entre lo esencial y lo aleatorio —cosa que a los veinte años en la universidad le va a ser muy útil. Se puede empezar a los tres años con Caperucita Roja.

Surgió en el grupo la idea de incrementar cuentos de la biblioteca, y como no podían comprarlos, decidieron escribirlos. Entonces todos escribieron cuentos..., a su manera; y luego Mayte los transcribía con sistema convencional. Fue muy bonito; hubo momentos donde todos los niños querían ponerse a escribir y Mayte no podía transcribir los de todos, entonces se hizo una actividad coordinada entre el grupo de Mayte y los niños de quinto de primaria. Entonces todos los niños de quinto vinieron a la clase de Mayte y cada niño de quinto se sentaba con un chiquitín y después que el chiquitín escribía el cuento, el de quinto transcribía en sistema convencional el cuento que había escrito el niño. Y entonces fue muy bonito a los de quinto les sirvió para enormes reflexiones ortográficas porque ahí sí no querían poner una /h/ de más ni de menos ni una /b/ por una /v/, cosa que la ortografía empezó también a tener un sentido, la igual que la puntuación, etcétera, para los mayores.

También organizaron en la clase de Mayte un trabajo de indagación sobre la biografía de escritores de cuentos; entonces empezaron a ver desde cuándo data que haya registro de personas que escribían cuentos. Surgió todo el tema de la tradición oral en los cuentos, la recopilación de cuentos por escrito, etcétera. Los niños llegaron a la conclusión que los cuentos estos que hablaban que de la princesa, el hada, el gnomo y los duendes, eran autores de hace unos cuantos años; mientras que ahora había muchos de naves espaciales y demás. Todavía no conocen a Julio Verne, discúlpenlos, tienen cinco años; ya conocerán y sabrán que también hace mucho se escribía sobre naves espaciales.

Bueno, también en la clase desde el principio tenían las tarjetas de los nombres propios, y los



niños empezaron a trabajar con tarjetas donde estaba el nombre de los personajes de cuentos; entonces crearon una caja con un fichero donde se iban agregando nombres de personajes de cuentos y se hacían actividades de comparar las tarjetas de los nombres de ellos con las tarjetas de los nombres de los personajes. De pronto: si hay niños en la clase cuyo nombre tiene más letras que Pinocho o nombres compuestos como Caperucita Roja o que empiezan igual que Blanca Nieves, etcétera. Llegó un momento que decidieron que ya habían enriquecido mucho la biblioteca, escribieron muchos cuentos y demás, y cerrarían esta fase del trabajo, aunque dejaron solicitado seguir leyendo cuentos casi todos los días, aun cuando se acabara el trabajo sistemático alrededor del cuento.

Ejemplo de trabajo por proyecto.

Alicia estaba trabajando en este momento por, bueno en septiembre, por proyecto. Yo denomino proyecto pero podríamos ponernos de acuerdo; tal vez yo denominaría, en relación a lo que aquí se llama proyecto, yo lo denominaría tarea. Denomino proyecto a una tarea, grupal, muy compleja que requiere un proceso de preparación y que por lo tanto involucra una enorme cantidad de actividades a realizar para poder concretar ese proyecto, o esa tarea.

Bien. Alicia se planteó como tarea, como proyecto —como les guste— organizar la reunión de padres; y decidió este año pedirle ayuda a los niños para organizar la junta. Les planteó entonces de qué les parecía que se podía tratar la reunión de padres, qué les gustaría a ellos que se hablar en la reunión de padres. Los niños propusieron temas y dieron diferentes ideas; llegaron a que querían que se contara cómo funcionaba el aula, de qué manera trabajaban dentro de la clase, y en particular sobre los trabajos de expresión plástica. Que Alicia contara a los padres qué tipo de trabajos plásticos se hacían, cómo los hacían, etcétera.

Entonces una actividad fue la organización de este temario, entonces hicieron la lista del

temario, de en qué consistiría la reunión de padres. Después se pusieron a analizar a qué hora se podía hacer, entonces todos los niños participaban: que a qué hora llegaban sus familiares de regreso a casa —y como vimos ayer, más bien tarde—; mamás trabajan, papás trabajan; algunos no viven ni con mamá ni con papá, sino con la abuela y otros no con papá, pero sí con mamá, etcétera, y todas las combinaciones posibles, habidas y por haber, y se trata de ver a qué hora llegan los adultos que me cuidan y que viven en mi casa. Entonces fijaron que no se puede hacer antes de las siete de la tarde, todo esto ayudándose con un reloj, y una vez que fijaron la hora, había que fijar el día. Alicia les propuso que para fijar el día, pensarán cuántas cosas tenían que preparar antes de la reunión para poder ver cuánto tiempo necesitaban, entonces dejaron en suspenso la decisión sobre la fecha y empezaron a ver cuáles eran las tareas que tenían que realizar antes de hacer la reunión. Una vez visto esto decidieron que por lo menos necesitaban ocho o diez días de preparativos y en base a eso pusieron la fecha, utilizando un calendario.

Por supuesto había que redactar las invitaciones, cosa que hicieron. Alicia les dio a leer, les leyó diferentes invitaciones de años anteriores y ellos eligieron cuál les parecía la mejor, cambiaron los datos de fecha, etcétera y demás, y cada niño la copió del pizarrón, una vez que ella la había escrito allí.

Bien. Decidieron con todos los trabajos plásticos organizar una exposición dentro del aula, de todos los trabajos de expresión plástica que hacían. Entonces había que revisar qué trabajos plásticos tenían: cada uno fue a su carpeta y a la zona de modelado y a ver qué había. Vieron que de algunas cosas tenían bastante, de otras poquísimas, entonces decidieron hacer una lista de los trabajos plásticos que querían que hubiese en la exposición, pero que no tenían suficientes para exponer; y entonces cada quien eligió, de la lista, el trabajo que se comprometía a hacer: si es que iba ser en arcilla, si es de esgrafiado, si es de pintura, o lo que fuera.



Luego decidieron si las temáticas de los trabajos plásticos iban a ser establecidas en común o cada uno lo que le gustara, quienes propusieron que hubiera sido bonito dibujar a las familias, los padres y eso, ya que iban a venir y que se vieran allí. Pero no todos estuvieron de acuerdo y se dejó que cada uno lo hacía como le gustara. Bueno, organizaron la exposición.

La profesora de música les platicó que conocía una canción muy divertida de bienvenida, que la podían grabar y que entonces Alicia la pondría en la grabadora cuando los padres entraran a la reunión; por supuesto la aprendieron, la cantaron, la grabaron, etcétera.

Días antes ya de la reunión Alicia les planteó que dado que era a las siete de la tarde tal vez los padres quisieran tomar una merienda, mientras fuera la reunión. Eso fue muy divertido, por supuesto les pareció maravilloso preparar algo para que coman los padres cuando vengan a la reunión. Como no hay horno, ni micro ondas ni nada de eso, decidieron preparar canapés y bueno, fue toda una campaña en conseguir los ingredientes sin contarles a los padres porque si no iban a saber y querían que fuera una sorpresa la merienda, etcétera y prepararon los canapés entre todos, incluso pudieron preparar jarras de limonada y todo eso.

También estuvo el problema de que los niños decían que a veces si los padres o quienes fuera, iba a venir, él se quedaba solo, si no tenía hermanos mayores u otro adulto; entonces entre todos se organizaron cómo y con quién se iban a quedar mientras iba a ser la reunión. Entonces hubo quienes dijeron que podían con los vecinos porque muchas veces se quedaban con los vecinos; otros invitaron unos a otros a sus casas porque había quien tenía hermanos de catorce, dieciséis años, así se podía en su casa. Entonces cada quien pedía permiso de invitar a otro niño o niña a que se quedara en su casa mientras era la reunión.

La reunión fue sumamente exitosa por cierto y los niños únicamente se quejaron que no pudieron probar los canapés, ni beber la limonada y quedaron que otro día lo volverían a hacer pero para ellos.

Vamos a tratar de sistematizar, finalmente, estas tres propuestas de recorte que acabo de mencionar.

Decimos que entonces las propuestas de recorte pueden tener criterios diferentes, niveles de integración diferentes y también en base a qué decidir qué se acabó. Depende de cómo haya hecho yo el recorte, en base a qué decido que ya acabé con esto y empiezo otra cosa.

Entonces por temas, ejemplo los leones, el recorte claramente es temático (valga la redundancia); el nivel de integración es múltiple en el sentido que permite trabajar contenidos de lengua, contenidos de plástica, contenidos de música, contenidos de matemática, etcétera; entonces hay un nivel de integración muy fuerte y la finalización es de alguna manera cuando entre el docente y los niños deciden, asumen, resuelven que ya.

Bueno, cuando es por áreas, el ejemplo con Mayte en el cuento, dijimos que el recorte es en primer lugar por área y luego temático; los niveles de integración pueden ser restringidos, en el sentido de que si yo digo lenguaje escrito, lenguaje escrito y trabajo todas las actividades en este momento vinculadas a eso y en esta parte de la jornada hasta las diez estoy tratando el cuento. Y después puede ser una actividad de conteo; sí porque estoy trabajando el sistema de numeración. Pero quiero decir que los niveles de integración de contenidos entre áreas es restringido y también el cierre lo define el maestro con más o menos participación de los niños.

Y por proyecto o por tarea, como decíamos, el criterio del recorte es la tarea; el nivel de integración ya vimos que es múltiple: se cocina, se cuenta, se compra, relojes, calendarios, música, etcétera; pero el cierre está dado por la tarea misma: el día que terminó la reunión de padres, terminó.

Bien. Yo simplemente lo que quiero señalar para finalizar, es que ninguna de estas tres opciones me parece mejor que la otra; y que se puede llegar a ser tan bueno, positivo, exitoso, etcétera para el grupo, los niños y el maestro trabajar por áreas o trabajar por cortes temáti-



cos o trabajar por criterios de proyecto o de tarea. Y que no veo por qué habría que descartar alguno; tal vez podemos, de pronto esta quincena trabajar con uno por equis razón y la próxima con otro y no pasa nada. Lo que me parece que define los cambios cualitativos del trabajo de un grupo escolar, no es el criterio de que el recorte sea temático, por área o por proyecto, sino cuál es el ambiente que hay dentro de la escuela y dentro del aula, qué relaciones se establecen entre el profesor y los niños y entre los niños, entre todos y el conocimiento, entre la escuela y la familia, qué ambiente físico se organiza, qué tipo de materiales se propicia utilizar, qué prioridades se establecen.

Considero que, cuando la educadora asume roles como: coordinar, ayudar, organizar, suge-

rir, apoyar, matizar, observar, indicar, orientar, escuchar, recoger y sistematizar las intervenciones de los niños, abrir nuevas opciones, nuevas interrogantes, nuevas dudas, también ofrecer soluciones y respuestas, opinar y proponer y dejar que opinen y propongan los niños, en la dinámica de la clase no me parece que sea trascendente que el recorte vaya por un lado o por el otro.

Cuando el niño es el centro del quehacer docente, cuando su participación, sus posibilidades, su conocimiento, su modo de ser, de pensar, de jugar de reír y de trabajar se convierten en el eje y el sentido de la escuela, cuando el conocimiento como tal, y conocer saber, aprender, se asumen como una inacabable y apasionante aventura, es que todo está como debe ser, y los demás son anécdotas.

Notas de la lectura

¹ Trabajo presentado por la Maestra Myriam Nemirovsky durante el Seminario "Educación Fin de Siglo" en la Fundación SNTE para la

Cultura del Maestro Mexicano, en octubre de 1994.

² Coordinadora y asesora de acciones de capacitación del profesorado en Centros de Profesores del Ministerio de Educación de España.



LECTURA: ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO Y MODOS DE REALIZACIÓN*

Organización del contenido

En general, de la teoría de Piaget hemos sacado la conclusión de que es inútil tratar de organizar específicamente el contenido para los niños. Todo lo que digamos o enseñemos a los niños es asimilado de manera muy diferente a nuestras nociones de adulto. Afortunadamente, los niños pequeños organizan las cosas por sí mismos porque constantemente tratan de dar un sentido a su mundo. Si se les incita a ser curiosos y vivaces nos harán tal cantidad de preguntas a lo largo del día que llegaremos a cansarnos. Estas preguntas saldrán de ellos y formarán parte de su forma de pensar. La información específica que les demos en esos momentos tiene una significación muy diferente de la que podríamos imponer por nuestra iniciativa de adulto.

El aprendizaje específico consiste, en su mayoría, en fragmentos superficiales que son comparativamente fáciles de enseñar. Los nombres de los colores, de las formas, de los tamaños, términos como «encaminan» y «debajo», «suave» y «áspero», el alfabeto y contar, son los típicos ejemplos de aprendizajes específicos. No estamos en contra de ellos excepto que, si la preocupación de la persona que hace el programa se limita a tales fragmentos específicos, el resultado es una lista bien organizada de aburridas trivialidades. Nuestra energía estará mejor aprovechada si tratamos de estimular a los niños para que sean curiosos y vivos. El «tener ideas maravillosas» (Duckworth, 1972) debería ser la preocupación central de nuestro programa. El conocimiento específico siempre se puede incluir dentro del contexto de las ideas maravi-

* Constance, Kamii. "Organización del contenido" y "Modos de realización", en: *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. (Aprendizaje) Visor, Madrid, 1985. pp. 92-113.

llosas, pero ninguna lista de contenido organizado ayudará a hacer conexiones entre las ideas y a construir un sistema de ideas coherentes e interesantes.

Dicho de otra manera, la teoría de Piaget nos permite hacer una distinción teórica entre dos diferentes formas de aprender la misma cosa. Tomemos como ejemplo el aprendizaje de los nombres de los colores. Un niño, para pintar, puede pedir con mucho entusiasmo la pintura azul y la amarilla. Las palabras «azul» y «amarillo» no tienen el mismo sentido emocional y cognoscitivo en este contexto que en una lección de preguntas y respuestas llevada por el profesor. Por consiguiente, el niño no aprende con la misma profundidad en las dos situaciones.

De la misma manera, el profesor puede enseñar palabras como «largo-corto», «pesado-ligero» a un grupo pequeño de niños sentados a su alrededor y con objetos a su alcance. Estos ejercicios tienden a centrarse solamente en la discriminación y a dar la palabra descriptiva correcta. Creemos que estas mismas palabras se pueden enseñar de forma más efectiva, por ejemplo con una goma elástica de la que los niños cuelgan diferentes objetos y tratan de encontrar algo lo suficientemente pesado como para que la goma toque el suelo o se rompa. Desde el punto de vista del desarrollo a largo plazo, los niños que constantemente hacen uso de su iniciativa para buscar cosas maravillosas que hacer aprenden más en profundidad y crean mejores y nuevas ideas que aquéllos que se sientan en un grupo frente al profesor y esperan a que se les haga una pregunta.

Modos de realización

A. Un día típico

En muchos sentidos, un día típico de nuestro programa no difiere de un día típico en cualquier buen parvulario «Child-development». Los niños pasan la mayor parte de su tiempo entregados a actividades que escogen libre-



mente de entre una amplia gama de posibilidades. Pintan, cocinan, construyen con bloques y otros materiales, juegan con arena y agua, ven libros de dibujos, se distraen con juegos simbólicos, escuchan cuentos, hacen puzzles y utilizan otros juegos de mesa, corren, saltan, trepan, imitan el sonido de los camiones mientras los arrastran, tienen la hora de recreo, cultivan plantas y crían animales, y quizás van al zoo o salen a pasear por el campo para recoger diferentes clases de hojas. Sin embargo, la teoría de Piaget nos hace ver la necesidad de modificar el programa «Child-development» en el *por qué* y el *cómo* enseñar, como se explicó en la actividad de hacer chocolate. Nosotros queremos hacer hincapié también en las actividades de conocimiento físico y en los juegos de grupo, que no son típicos de un programa «Child-development».

El horario diario puede o no tener una rutina. Algunos profesores se sienten más a gusto con un horario fijo en el que en grupos grandes o pequeños los niños oigan cuentos, canten, hagan juegos de manos y discutan sobre actividades que se puedan realizar o completar. Otros prefieren un uso del tiempo más flexible, en el que la hora del cuento y de la discusión surja espontáneamente y de forma más irregular. A algunos profesores les gusta que la hora de tomar la merienda, la leche y el tiempo para lavarse sea común. Otros prefieren una mesa con la merienda disponible, para cuando el niño quiera y una limpieza más informal o una limpieza individual cuando hayan terminado las actividades.

Estos detalles se fijan en cierto modo de acuerdo con las necesidades impuestas por el centro, los padres, los profesores y los mismos niños. Sin embargo, es importante no tomar estas decisiones basándose simplemente en la costumbre y el gusto o la convivencia personal. El factor determinante debería de ser nuestro objetivo educativo. Si tomamos como ejemplo la hora de tomar la leche, a las 10, tenemos que preguntarnos a nosotros mismos cómo queremos utilizar el rato del almuerzo de cara a nuestros objetivos. ¿La hora del almuerzo es sim-

plemente aprovechada para beber y alimentarse o debería de emplearse también para discutir de cosas y reunir a los niños alrededor de algo que a todos ellos les gusta hacer (comer)? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de almorzar en grupo? ¿Qué aprenderían los niños si no tuvieran que interrumpir su juego para tomarse la leche en grupo, pues creemos que ofrece un contexto natural para la socialización, la planificación, la preparación y la revisión de las actividades de la mañana. El argumento de que el almuerzo se interfiere con el juego espontáneo nos parece pobre comparado con las inigualables ventajas de almorzar en grupo. Sin embargo, en un programa en el que la hora de comer ofrece las mismas ventajas que la hora del almuerzo en grupo, no hay tal necesidad de almorzar en grupo. De todas formas, puesto que un programa piagetiano no es un «método» se puede opinar de diferente forma respecto a cuál es la mejor programación diaria.

Lo mismo que otros buenos profesores «Child-development», los profesores piagetianos se ocupan conscientemente durante todo el día de preparar el ambiente, de poner a disposición de los niños gran variedad de materiales, de facilitarles sus actividades, de responder a sus necesidades afectivas, de favorecer el que los niños se relacionen entre sí, de ayudarles a resolver sus problemas y de crear ocasiones que favorezcan el desarrollo motor.

Al principio de curso, un día típico debería de incluir una actividad de conocimiento físico y al menos un juego de grupo, propuestos por el profesor⁽¹⁾.

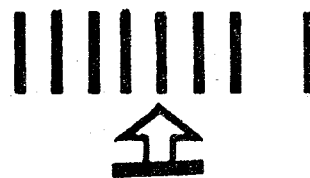
Ya que estas actividades no se dan en los programas «Child-development», presentamos a continuación un ejemplo de cada una.

Actividades de conocimiento físico: rodillos

Una de las mejores maneras de presentar una actividad planificada es la de sacar el material y dejar que los niños se acerquen a él con curiosidad. En esta actividad el profesor mostró los siguientes materiales:



- Unos 100 rodillos de madera, de un diámetro de 1,5 cm., 2,5 cm., 3 cm. y de una longitud de 40 cm.
- Planchas de madera de diferente largura.
- Varias cajas de cartón de tamaño medio.



El principal objetivo era dejar a los niños utilizar los rodillos como medio de transporte, construyendo un camión y transportando las planchas o cajas por medio de esos rodillos ((ver figura 5). La profesora pensó que esta actividad valdría para que los niños desarrollasen su conocimiento físico (experimentando las propiedades y movimientos de los objetos), su conocimiento lógico-matemático (comparando diferencias, similitudes, números, poniendo los objetos en relación unos con otros) y el conocimiento espacio-temporal (interesándose por la dirección y la velocidad y tratando de colocar los rodillos para conseguir una larga pista llana).

Aunque la profesora tenía una idea previa de cómo podían utilizarse los materiales, no impuso su idea, sino que simplemente dijo a varios niños que se habían reunido: «¿Qué podéis hacer con todas estas cosas?»

Bárbara inventó inmediatamente un juego que consistía en hacer rodar los rodillos de diferentes tamaños hasta meterlos en una caja tumbada de manera que la abertura quedaba a su lado. Pensó que el rodillo gordo «era mejor» porque el delgado se paraba cuando golpeaba el borde de la caja.

Mark se subió a un cajón sobre el que Brian estaba marcando un ritmo con dos rodillos. Mark, entonces, cogió dos rodillos y simuló que eran remos para su «bote» (caja). Hizo que su «bote» se moviera agarrándose a los lados de la caja y saltando por el suelo.

Linda y Philip pusieron en fila algunos rodillos, como se ve en la figura 6, y, apuntando, hicieron rodar un rodillo hasta donde estaban los demás para derribarlos. Los tiraban a veces



con una mano y otras veces con las dos manos, comparando y discutiendo cuál era la mejor forma de hacerlo. Después de un rato, el juego parecía demasiado fácil y hablaron sobre la posibilidad de alargar la distancia que había entre ellos y el objeto. Así pues, hicieron que el juego se volviera imposible de difícil pues tomaron una distancia excesiva: 6 metros. Sin embargo, ese era *su* problema e intentaron durante largo tiempo, por turnos, mientras se decían: «¡Mira, mira!», y fallaban.

José se limitó a permanecer sobre un rodillo, luego sobre dos y trató de balancearse, como si tratara de rodar hacia adelante y hacia atrás sin caer. Luego cogió un bloque y lo colocó primeramente paralelo al rodillo, luego perpendicular a dos, poniéndose cada vez encima del bloque para ver cómo funcionaba su invento. A veces se caía al suelo, se reía y gritaba y luego llamaba a Bárbara para que viese una nueva y espectacular forma de caer.

Sarah estuvo ordenando y volviendo a ordenar los rodillos en el suelo; primero hizo un cuadrado, luego una «H», luego uso cuatro rodillos encima de otros cuatro y después colocó una plancha sobre esta fantástica construcción. Después de un rato, colocó los rodillos sobre una estantería y gritó: «¿Quién quiere comprar bombones en una tienda?»

La profesora se acercó a Mark (que estaba saltando en sus «botes», y, sin decir nada, hizo una alfombra rodante con una docena de rodillos, colocó una plancha sobre ellos y empezó a empujar la plancha, muy fuerte, imitando el ruido de un motor. Mark se dio cuenta de lo que la profesora había comenzado a hacer y empezó a imitarle haciendo una alfombra rodante para su bote. Cuando sus rodillos ya estaban ordenados puso la caja sobre ellos y llamó a Brian para que le empujara.



Casi todo el mundo empezó a hacer un camión para tirar de él. La profesora se dio cuenta de que los más avanzados de los de 4 años seleccionaban los rodillos del mismo diámetro. Los menos avanzados colocaban rodillos de todas las medidas, como si lo importante fuera cubrir simplemente el espacio que había bajo la plancha (figura 7).

Un niño empezó a coger rodillos del camión de otro y, como era de esperar, los niños empezaron a discutir para saber quién tenía «más» y quién los cogía primero. La profesora observó atentamente la evolución de los hechos y decidió que sería mejor no intervenir en ese asunto.

La actividad siguió durante más de una hora y los niños protestaron cuando la profesora dijo: «Podéis jugar con los rodillos durante otros 10 minutos, pero luego será la hora de comer. Quisiera que me ayudáseis a guardar los rodillos dentro de 10 minutos»⁽²⁾.

Aunque el profesor de nuestro programa planee regularmente las actividades de conocimiento físico, como la actividad de los «rodillos», también está atento ante cada oportunidad imprevista para favorecer la construcción del conocimiento físico del niño. Por ejemplo, cuanto los niños mezclan pintura, pasta, ingredientes para cocinar o hacen pasteles de arena, el profesor les estimula a experimentar con diferentes acciones sobre esos materiales (por ejemplo, añadiendo más harina o colorante a la pasta). Ver lo que ocurre cuando se pinta sobre algo húmedo, decidir qué se hace cuando se derrama el zumo, intentar sujetar una mesa que se tambalea, utilizar cola o intentar sostener de pie a una muñeca de goma, son ejemplos de las innumerables ocasiones imprevistas para que el niño adquiera su conocimiento físico.

A diferencia del programa «Child-development», que no considera interesantes los juegos de grupo, nuestro programa da una importancia esencial a estos juegos por lo que significan

de desarrollo social, cooperación y superación del egocentrismo. Algunos profesores prefieren fijar una hora del día para los juegos. Otros prefieren proponer un juego cuando consideran que los niños tienen ganas. A menudo, un juego comienza cuando algún niño lo propone. Creemos que nunca se debería forzar a un niño a participar si él no lo quiere; es necesario que los niños puedan entrar o salir del juego sin ser forzados a participar si no quieren. Veamos por ejemplo el juego del escondite.

Juego del escondite

En este juego el profesor intenta promover la descentración (pensando en lo que otro jugador piensa y ve, y coordinando su punto de vista con el punto de vista del otro) y el razonamiento espacial (pensando en posibles sitios para esconderse). Este juego es muy útil también para el diagnóstico. Vamos a mostrar a continuación cómo un grupo de niños de cuatro años jugaron a este juego y cómo lo aprovechó el profesor para ayudarles a desarrollarse en diferentes aspectos.

Jorge no esperó a que marchase de la habitación el que tenía que buscar a los demás, para esconderse bajo una cama plegable. No se le ocurrió pensar que el que busca no debería ver dónde se escondía.

Bart se escondió debajo de una mesa y no se dio cuenta en absoluto de que se le podía ver perfectamente.

Daren fue el único niño que comprendió la necesidad de disimular. Esperó a que el otro niño saliera de la habitación y después anduvo de un lado para otro, pensando en qué sitios podría esconderse e incluso probando varios. Por ejemplo, trató de entrar detrás de un escritorio, en donde no había suficiente sitio (pero Daren no se dio cuenta de esto hasta que intentó esconderse allá). Finalmente, se contentó con sentarse en un rincón y cubrirse con una manta. Pero su silueta se divisaba claramente a través de la manta y sus pies sobresalían.

Estas observaciones llevaron al profesor a intentar de diferentes maneras que los niños



pensasen en cómo estaban jugando. De una manera informal y como jugando dijo: «Me pregunto por qué Scotty te encontró a ti primero» y «¿Dónde te podrías esconder para que Linda no te encuentre fácilmente?»

Estas cosas estimulan al niño a que se descentre y a pensar desde el punto de vista de otros jugadores. El profesor notó que el hecho de que alguien fuera encontrado muy pronto, hizo que algunos niños buscaran lugares más originales. Además, los niños aprenden unos de otros de forma más directa. Por ejemplo, el que tenía que encontrar a otros niños se rió de Daren y dijo: «¿Sabes por qué te he encontrado? Porque he visto que tus pies estaban fuera de la manta».

Este juego popular se puede jugar una y otra vez, y los niños nunca se cansan de él. El educador piagetiano se aprovecha de este interés y sutilmente incita a los niños a usar su inteligencia y desarrollar su capacidad de cooperación. Se introducen cambios (por ejemplo, cambiar de habitación, o jugar en el exterior o vendando los ojos al que tiene que buscar y estableciendo unos límites donde tienen que esconderse los jugadores) y estimula a los niños a inventar reglas nuevas.

Anteriormente hemos dado ya ejemplos de otros juegos típicos en la sección "Selección del contenido". La teoría de Piaget ayuda al profesor a hacer nuevas y fascinantes observaciones sobre la forma como juegan los niños de cuatro años en juegos muy conocidos.

B. Papel que desempeña el personal

Puesto que la preocupación que existe tras este programa es el desarrollo completo del niño, las funciones del personal se deben de definir en función de la experiencia total del niño. «El personal» incluye todas las personas adultas que tengan contacto, directo o indirecto, con el niño. Esto significa que el director del programa debe de preocuparse no sólo de cómo se relacionan los profesores con los niños, sino también de las relaciones entre los niños y el guarda, la cocinera o el chofer del autobús.

Sin hacer distinción entre las funciones de los profesores y las de los ayudantes, las funciones de un educador en una clase piagetiana se resumen en los siguientes cuatro puntos:

1) Crear un medio ambiente y una atmósfera favorables al aprendizaje

La calidad del ambiente creado por el profesor, así como las relaciones niño-niño y niño-profesor, es lo que, en resumidas cuentas favorecerá o retardará el desarrollo. Una atmósfera favorable al desarrollo es aquella en la que el niño se siente independiente, utiliza su propia iniciativa en perseguir sus intereses, dice exactamente lo que piensa, hace preguntas, experimenta y propone ideas.

2) Proveer material, sugerir actividades y evaluar lo que ocurre en la mente del niño momento a momento

Cuando el profesor pone un material a disposición del niño, le estimula a que haga con él todo lo que pueda y observa lo que hace (dándose cuenta de los esquemas que aplica a los objetos). Cuando los niños han agotado sus propias ideas, se sugiere una actividad que forme parte del juego de una forma natural. En general, el profesor escoge ideas y sugerencias de los niños en lugar de imponer sus propios y premeditados fines (*propone* ideas más bien que *imponerlas*). La evaluación es un proceso constante. Observando lo que el niño hace o dice, el profesor que conoce bien al niño y la teoría de Piaget puede percibir mejor lo que el niño está pensando y por tanto puede decidir mejor qué hacer a continuación.

3) Responder al niño en función del tipo de conocimiento implicado

Con respecto al conocimiento social arbitrario, el profesor da la respuesta exacta y la refuerza. Para el conocimiento físico el profesor estimula al niño a buscar la respuesta directa sobre los objetos. En el conocimiento lógico-matemático, el profesor se abstiene de dar la respuesta exacta o de reforzarla y en



lugar de dar y reforzar la respuesta, estimula la abstracción reflexiva.

En general un profesor piagetiano, lo mismo que cualquier buen profesor del «Child-development», comparte la frustración, el momento agradable, la decepción del niño, siempre que el niño quiera que el profesor sea partícipe de su actividad. El profesor estimula a los niños a construir su propio conocimiento preoperatorio y a pasar por los diversos tipos de «errores».

4) *Ayudar al niño a desarrollar sus ideas*

Sin interrumpir o entrometerse, el profesor piagetiano entra en interacción con los niños para estimularles a desarrollar sus propias ideas.

Es muy importante trabajar en equipo para que los profesores puedan realizar estas cuatro funciones. En una clase que marcha bien, la coordinación entre los profesores debe de dirigirse a organizar la clase y a asegurar la independencia de los niños sin caos. En una clase piagetiana, además, los profesores deben de coordinar sus actividades para hacer posible las actividades del conocimiento físico y los juegos de grupo. Además, un programa que da tanta importancia a la vida diaria como fuente importante de conocimiento, debe de reconocer la importancia de la coordinación con el personal no docente. Por ejemplo, cuando el conserje limpia y abrillanta el vestíbulo o arregla algo o planta cebollas en el jardín, el profesor dispone las actividades de tal forma que los niños puedan sacar provecho de estas oportunidades especiales. Asimismo, el profesor planea las actividades de cocina para que coincidan con materias del menú de la comida. También se las arregla para que los niños ayuden o hablen con la cocinera, en algunas ocasiones. Es importante que todo el personal se relacione con los niños en ambiente de armonía, de acuerdo con las cuatro funciones señaladas anteriormente. Hacemos hincapié en este trabajo en equipo porque hemos visto en una ocasión a una

cocinera pasearse por el comedor a la hora de comer diciendo: «El demonio te va a llevar si no comes toda la verdura». También hemos visto a voluntarios amenazando con golpear a los niños si bajan lentos del autobús. Tal conducta va en contra de los esfuerzos de los profesores y no está de acuerdo con nuestra concepción de coordinar las funciones del personal.

C. *Papel de los padres*

En nuestro programa, el papel que desempeñan los padres es doble. Primero, es necesario que los padres aprueben la filosofía de este programa. Segundo, es deseable que los esfuerzos de los padres complementen las prácticas educativas de los padres en lugar de entorpecerlas. Vamos a explicar a continuación cada uno de esos aspectos.

La aprobación del programa por parte de los padres

Antes de que un niño se incorpore a nuestra escuela, informaremos a los padres acerca de la naturaleza del programa. Muchos padres, de entrada, simpatizan con él, a causa de su propia decepción por una educación que a ellos les hizo memorizar palabras que no significan gran cosa, salvo frustraciones. Para otros padres, sin embargo, la educación significa ser capaces de decir el alfabeto, reconocer las letras, contar y hacer aritmética. Estos padres dicen: «¿Cómo voy a llevar al niño al colegio para jugar simplemente?»

Nuestra respuesta a tal escepticismo es comunicar que nuestro objetivo es ayudar al niño a crear una base sólida que le facilitará el aprendizaje de conocimientos específicos (como el alfabeto o la aritmética) de forma más fácil. Entonces, formando parte del programa, los padres tienen una oportunidad para observar cómo sus niños realizan las pruebas piagetianas de diagnóstico. El profesor da cualquiera de estas



pruebas al niño delante de los padres y explica lo que el niño hace y por qué no se enseñan conocimientos académicos específicos. La prueba de la conservación del número ⁽³⁾ es la típica prueba que convence a los padres, porque ellos ven que su niño cuenta perfectamente sin tener la conservación. Habiendo trabajado con padres de todos los niveles socioeconómicos, nos ha resultado relativamente fácil convencer a padres excépticos.

Las prácticas educativas de los padres en casa

Aunque la mayoría de los padres aceptan a gusto nuestra filosofía y nos confían la educación de sus niños en la escuela, sólo algunos educan a sus niños de una forma coherente con esta filosofía. Algunos tienen incluso una filosofía completamente opuesta, basada en la convicción de que lo que es bueno para el niño debe de "ser enseñado", haciendo ejercicios o incluso forzando que entre en la cabeza. Tal educación por parte de los padres en casa, disminuye la efectividad de un programa piagetiano.

Si los adultos en casa se relacionan con el niño de forma autoritaria (dando al niño poca opción a elegir en asuntos que le conciernen) y apreciando poco la cualidad única del pensamiento del niño (teniendo poca paciencia en los juegos «sucios», las «tonterías» o las preguntas «inoportunas», el niño se puede volver retraído e incapaz de tomar la iniciativa de sus propias actividades o de tener confianza en sí mismo en la escuela. Tal situación de expectación puede bloquear al niño, crearle un estado de ansiedad. Pues a pesar de todo, un niño de cuatro años siente profundamente lo que es aceptable o no en casa y éstos son los sentimientos que lleva a la escuela.

Por ejemplo, hemos visto a niños con miedo de tocar y romper las cosas en las actividades de conocimiento físico. En lugar de manipular activamente con los objetos, estos niños se resisten a tocarlos. Otros niños se sienten libres al tocar las cosas, pero no expresan sus ideas oral-

mente. Han aprendido en casa que cuanto menos hablen, mejores niños son. Estos niños están seriamente en desventaja no sólo en el plano socio-afectivo sino también en el plano cognoscitivo, porque está bloqueada la posibilidad de actuar sobre los objetos y de intercambiar puntos de vista con los demás. Por consiguiente, la posibilidad de desarrollar un mundo interior de ideas, se ve reducida. Algunos niños son tan "agradables", pasivos y conformistas que la primera preocupación del profesor en lo que se refiere a esos niños ha de ser que desarrollen su autonomía y su capacidad de reafirmación. Otros niños que están constantemente reprimidos en casa, estallan en una agresividad incontrolada cuando la represión desaparece en la escuela, creando así problemas de supervivencia para el grupo.

La mayoría de los niños son extraordinariamente resistentes y tienen capacidad de adaptarse a las dos formas, la de casa y la de la escuela. De cualquier manera, siempre estarán en situación conflictiva si la casa sigue siendo represiva o incompatible por otras razones con la escuela. La educación de los padres ⁽⁴⁾, por consiguiente, es importante para la realización de un programa piagetiano.

Es relativamente fácil convencer a los padres de lo que estamos haciendo en la escuela, pero conseguir que ellos intenten cambiar sus actitudes educativas en casa, es otra cuestión. Los padres han tenido veinte años o más en los que han desarrollado fuertes hábitos, creencias y formas de relacionarse con la gente. Incluso los niños de cuatro años han adquirido ya muchos hábitos que son difíciles de olvidar y orientar en otro sentido. Más aún, la fuerza de las formas de relacionarse uno con otro después de cuatro años de vivir juntos, no es fácil de cambiar.

Hemos intentado diferentes formas de trabajar con los padres. Los detalles de estos intentos no harían salir del tema de este capítulo, pero nos gustaría mencionar que los padres que cambiaron como resultado de nuestro trabajo, son los que ya habían valorado la autonomía del niño.



Entre paréntesis nos gustaría añadir que la adolescencia (antes de ser padres) es quizás la edad en que la educación de los padres puede ser más efectiva. Ya que el adolescente no está cargado con la responsabilidad de atender a las necesidades del niño para su supervivencia, puede considerar las posibilidades de prácticas educativas sin la presión de las preocupaciones prácticas que a menudo canalizan las energías de los jóvenes padres. Es cierto que el adolescente puede no tener una motivación inicial para pensar en serio cómo educará a sus propios hijos en un futuro. Sin embargo, está preocupado, de forma vital, por cómo le han educado sus padres. Puesto que el adolescente está todavía, normalmente, bajo el dominio del adulto de una u otra forma, la autonomía es una preocupación esencial para él y puede fácilmente entender los efectos de la coacción.

El trabajo de Piaget ha demostrado que el desarrollo cognoscitivo del adolescente le permite considerar el mundo de "lo posible" por el hecho mismo de imaginar un mundo socio-político nuevo. En esta capacidad de elevarse por encima de la realidad presente la que a menudo se expresa en el idealismo adolescente. Puesto que muchos adolescentes se interesan por cuestiones de moralidad o de la naturaleza humana y de hecho son capaces de concebirlas en nuevas circunstancias, la adolescencia parece ser un buen momento para educar a los futuros padres⁽⁵⁾.

D. La formación del personal

En la formación del personal se incluye al cocinero, al conductor del autobús y el director y cualquiera que ejerza un poder político que pueda interferir con la realización de un programa. Esta formación del personal de ayuda se puede hacer principalmente a través de comunicaciones informales. No vamos a tratar en esta parte de la formación del personal y nos limitaremos a la formación de los profesores, centrándonos en cómo empezar y en los objetivo y en la forma de esta formación.

¿Cómo empezar?

La mejor forma de comenzar la formación de educadores piagetianos es seleccionar profesores ya muy experimentados en los métodos «Child-development»⁽⁶⁾.

Nos hemos dado cuenta de que educadores que no saben llevar una clase están demasiado preocupados por los problemas de supervivencia para que puedan prestar una atención adecuada a las ideas de Piaget. Cuando los niños se pegan, lloran y corren a ciegas, no es momento de decir al educador que se preocupe de pequeños detalles como el de hacer una actividad de conocimiento físico.

Un buen profesor «Child-development» tiene las siguientes características:

- 1) está centrado en el niño;
- 2) se lleva bien con los niños;
- 3) lleva la clase como si fuera sola (sin tensiones).

Por "centrado en el niño" entendemos una actitud caracterizada por un continuo conocimiento de las necesidades y experiencias del niño y un continuo esfuerzo por actuar de forma que se faciliten las cosas desde el punto de vista del niño. El educador centrado en el niño se preocupa de su dinámica psicológica y piensa en el contexto socio-emocional en el que se comporta y desenvuelve. Es un profesional que continuamente intenta definir lo que psicológicamente conviene a cada niño y cómo cada uno se desarrolla interpersonalmente e intrapersonalmente. El profesor centrado en el niño, no debería leer el periódico ni charlar con otros adulto en clase ni en el patio de recreo. Ignora las visitas, para observar activamente, evaluar y unirse al juego de los niños. Al buen educador «Child-development» le gusta la compañía de los niños y se lleva bien con ellos, estableciendo una comunicación que engendra confianza. Con seguridad y confianza en sí mismo, el educador respeta a los niños como seres individuales, son sentimientos, ideas y deseos únicos. No es autoritario, distante, condescendiente o «agradable» con los niños, sino



que se comunica de forma honrada, directa y sin falsedad.

Un buen educador no sólo se centra en el niño en función de las relaciones individuales, sino también organiza a todo el grupo para que los niños se ocupen constructivamente en actividades de su elección. Comunica las normas necesarias para proteger los derechos individuales y evitar conflictos. No queremos decir con ésto que nunca haya conflictos en una clase por muy bien llevada que esté. Se supone que surgen siempre. Si no los hubiera, sospecharíamos que existía una represión que anularía la autonomía de los niños. El profesor ayuda a los niños a utilizar las situaciones de dificultades interpersonales para desarrollar su capacidad de resolver sus problemas por sí mismos.

Es importante escoger buenos profesores «Child-development», pero es igualmente importante que el profesor desee y escoja una formación piagetiana para llegar a ser un mejor educador. La formación (7) tiene éxito sólo cuando el profesor toma parte activa en construir su estilo particular y método de enseñanza. Las críticas que proceden de los formadores no sirven de nada si el propio formado no desea criticar su propia forma de enseñar. La iniciativa de cambio debe de venir del enseñante y no de la persona que forma al enseñante.

Entre los enseñantes con los que no tuvimos éxito en la formación, incluso después de un año, estaban los que no habían escogido por sí mismos el participar en un programa de Piaget. Estaban allí simplemente porque una decisión institucional se lo había impuesto (8). El resultado de esta falta de interés por su parte fue que cuando nosotros intentábamos discutir con ellos sus métodos de enseñanza, ellos simplemente se limitaban a escuchar pasivamente. No es que se mostraran hostiles o reacios al programa impuesto. Al contrario, y de hecho, mantenían una actitud de cooperación y querían intentar realizar las actividades *para nosotros los investigadores*. Lo que estaba equivocado era el factor más importante: la convicción de que ellos querían aprender nuestros métodos *por sí mismos y para sus niños*. Así, pues, nunca lucha-

ron seriamente con el laborioso proceso necesario para la evolución. Estos profesores estaban justo al lado opuesto de lo que nos decían: «Ayúdenos a ser mejores educadores» y los que a veces no aceptaban nuestros consejos y se hacían críticas en las que nosotros ni siquiera habíamos pensado.

Una segunda razón de nuestra falta de éxitos en la formación de algunos profesores era que no podían, honradamente, superar su imagen de buen profesor: el que *dice* a los niños lo que tienen que pensar, hacer y decir. Nunca eran capaces de estimular a los niños a decir exactamente lo que pensaban. Nuestro servicio de formación parecía que ponía a estos profesores en un aprieto, lo que daba por resultado el que ellos forzaran a su vez a los niños. Por ejemplo, estos profesores aprendieron a preguntar a los niños lo que estaban pensando, pero el tono artificial de su mensaje y sus reacciones ante las respuestas «incorrectas» de los niños, hacía que éstos intentasen decir lo que el profesor tenía en la cabeza. Tales profesores nunca observaron al niño en una actividad y a menudo imponían sus ideas impacientemente. Para ellos el educador piagetiano era demasiado inactivo y algunos parecían incapaces de perder el hábito de hablar constantemente a los niños.

El mejor momento para comenzar esta formación es, sin duda, a nivel de estudios, antes de que el futuro profesor haya desarrollado una serie de ideas y hábitos que están en contradicción con los principios piagetianos.

Los objetivos de la formación

Perseguimos dos fines:

- 1) hacer que los profesores se descentren y que imaginen lo que ocurre en la mente del niño en cada momento; y
- 2) hacer que sean capaces de justificar las decisiones pedagógicas basándose en el momento de pensar en los niños.

El fin primordial de la formación de profesores piagetianos es, probablemente, que desarrollen



su sensibilidad y su capacidad de percibir lo que el niño piensa en una situación determinada. Por ejemplo, hemos descubierto que incluso el mejor profesor «Child-development», que sabe muy bien evaluar dinámicas socio-afectivas, se siente incapaz en generar para explicar cómo piensa un niño de cuatro años cuando juega al «Duck, duck, goose»⁽⁹⁾.

Esta profesora se centra en enseñar a los niños a jugar, pero no en ver lo que ocurre en las mentes de esos niños. Por ejemplo, algunos niños tocan sólo algunas cabezas según van alrededor del círculo, diciendo: «Duck, duck...» Si el profesor no capta el significado de tal conducta, no tiene base para decidir qué hacer a continuación. La teoría le ayuda a comprender que esta conducta revela una incapacidad de poner una serie de objetos (en este caso niños) en orden. Una vez que ha comprendido la razón de esta conducta, puede intentar encontrar una forma de organizar los niños a fin de que pongan cada objeto en orden sin saltarse ninguno⁽¹⁰⁾.

Cuando el profesor sabe evaluar mejor el pensamiento de los niños e intervenir ocasionalmente y de forma reflexiva, desarrolla nuevos criterios para poder evaluar a los niños y a sí mismos. Estos criterios se refieren más a lo que los niños hacen que a lo que el profesor hace. Por ejemplo, nosotros queremos que los profesores consideren una actividad como buena si es que los niños participan en ella de forma espontánea, y que consideren que su enseñanza es válida si se inspira en que los niños expresan sus propias ideas.

Tipo de formación

Teniendo buenos profesores «Child-development», nuestros métodos de formación están basados en la idea piagetiana de que los profesores también deben de construir su propio estilo de enseñanza y sus propios métodos. La autonomía es importante a todos los niveles del desarrollo.

El desarrollo de un profesor piagetiano requiere una considerable inversión de tiempo y

de energía para ayudarle a reflexionar sobre sus problemas y dudas. Podemos resaltar tales cosas como criterios para unas buenas actividades y principios de enseñanza, pero un profesor tiene que experimentar sus ideas, pensar en las reacciones de los niños, cometer y reconocer equivocaciones y poco a poco modificar sus sistemas de evaluar y de enseñar a los niños. Hacemos hincapié en el hecho de que la libertad para cometer equivocaciones debe de ser reconocida por todos los implicados. también los adultos construyen su conocimiento haciendo las cosas mal en muchas ocasiones.

Normalmente, hemos empezado la formación de los profesores con una semana de conferencias referentes a las implicaciones pedagógicas de la teoría de Piaget, con una serie de diapositivas y discusiones sobre las líneas generales del programa. Recomendamos que los profesores que empiezan con este cursillo de formación hagan pasar las pruebas de Piaget para convecerse del valor de estos descubrimientos y para que empiecen a adquirir práctica en cómo hacer preguntas en *función de lo que el niño dice* de un momento a otro. A menudo, hacemos estas demostraciones con niños. La formación continúa entonces en el contexto de la enseñanza en clase. Planificamos con los profesores qué actividades tendrán lugar durante una semana y cómo deberían llevarse a cabo o realizarse. En un momento dado, se graba una actividad cualquiera y se estudia y discute con el profesor. esta discusión se centra en sí la actividad era apropiada para aquel grupo concreto de niños, en lo que significan las reacciones de los niños y en cómo el profesor intervino en relación a la conducta del niño, momento a momento. Las discusiones con los profesores sobre sus propias actividades son fundamentales para su formación, porque el profesor puede intervenir como observador y decidir por sí mismo cómo se podía haber llevado a cabo una actividad de forma más completa.

Además de las sesiones individuales con los profesores, creemos que son importantes los encuentros semanales con grupos enteros de profesores. Tales reuniones dan oportunidad



no sólo para hacer una planificación general, sino también para discutir los problemas y éxitos obtenidos en clase. Es importante que los profesores intercambien sus propias experiencias. Así como hay cosas que los niños aprenden mejor a través de sus compañeros que a través del profesor, éstos a su vez aprenden más con otros compañeros que con un teórico. Los profesores tienen intereses, problemas y perspectivas que son diferentes de los de los teóricos o de los formadores de enseñantes. Si un profesor dice a los otros: "He intentado con A y con B y parece que el B va mejor", estas palabras tienen el impacto que nadie más puede crear en el grupo. Después de oír estas observaciones, los profesores tienen ganas de intentar tanto con A como con B y de comprobar si obtienen los mismos resultados. Es importante que los profesores intercambien ideas entre ellos porque los formadores no pueden estar presentes todo el tiempo y los profesores pueden colaborar entre ellos a resolver los problemas que surjan. De hecho, las discusiones que tienen los diferentes profesores respecto a sus incertidumbres, problemas, satisfacciones, y comprensión de casos concretos, reflejan un auténtico deseo, por parte de cada profesor, de llevar a cabo un programa piagetiano de manera propia.⁽¹¹⁾

E. Sistema de transmisión

Nos resulta difícil discutir un «sistema de transmisión» cuyo objetivo sería llevar a cabo nuestro programa, pues no es algo que pueda «transmitirse» en el sentido normal de la palabra. La teoría de Piaget no es un «programa» específico que se puede dar a los profesores como se da un libro de recetas. Sólo podemos dar unos principios generales y unos cuantos ejemplos de actividades.

Es imposible «transmitir» nuestro programa por tres razones. En primer lugar, el especificar lo que se enseña y cómo se enseña, debe de ser el resultado de la consideración de gran número de factores por parte del profesor. Puesto que el fin de nuestro programa es promover el

desarrollo socio-afectivo y cognoscitivo del niño, su puesta a punto constituye un arte que requiere un equilibrio entre cosas como el medio físico, el clima socio-afectivo de cada niño, la dinámica de las relaciones entre los niños y los profesores y las consideraciones específicas cognoscitivas de cada momento. Esta clase de decisiones no se pueden predecir. El profesor piagetiano es un profesional que hace juicios profesionales y no un técnico que experimenta con los niños.

En un segundo lugar, el contenido específico de nuestro programa está muy influenciado por las ideas e intereses de los niños. Aunque el profesor planifique de antemano ciertas actividades, debe de estar siempre preparado para cambiar sus planes y seguir los intereses de los niños. Lo que un profesor decide enseñar y cómo se decide a intervenir en una actividad, están determinados, en gran parte, por cómo reaccionan los niños ante una situación que el profesor organiza o prepara. Cada grupo de niños tendrá diferentes ideas e intereses y por consiguiente la prescripción es imposible. Cada profesor debe crear y modificar su programa constantemente.

En tercer lugar, no podemos «transmitir» nuestro programa porque cada profesor debe definir su propio proceso de desarrollo no podemos predecir cómo se expresa este proceso en el programa. Algunos profesores captan la teoría desde la primera semana de orientación y son excelentes y sensibles profesores desde un principio. Algunos no se hacen con teoría hasta después de pasadas unas semanas, pero son muy buenos en clase desde el principio. Algunos son buenos en áreas muy concretas (como el juego simbólico o ritmo). Otros empiezan muy bien, tanto en la teoría como en la práctica, pero llegan a un límite en donde encuentran dificultades a la hora de descentrarse y de entrar en el mundo interior del niño. Finalmente, como ya hemos dicho anteriormente, algunos profesores intentan todo lo que les sugerimos, pero su personalidad y creencias les hace imposible llevar sus ideas a la práctica. Cada profesor tiene, pues, un conjunto diferente de necesidades de aprendizaje y no se puede



definir un curso destinado a «entregar» un profesor piagetiano.

Aunque no podemos «transmitir» un programa piagetiano en la forma que los programas normalmente se transmiten, hay unas condiciones necesarias para su puesta en práctica. Hemos ya mencionado la importancia de comenzar con un buen profesor «Child-development» ya formado que quiere continuar su formación con los métodos piagetianos y la importancia

del proceso continuo de esta formación en el contexto de la clase. Vamos a apuntar una última condición. La realización de este programa requiere una ayuda por parte de la administración. Por ejemplo, debe de haber posibilidad de hacer consultas individuales con los profesores y reuniones por grupos. Debe de haber, pues, fondos suficientes para una formación regular y para una consulta con especialistas en rítmica, música, etc.

Notas de la lectura

¹ Más adelante, durante el curso, después de que los niños han tenido muchas experiencias de estas actividades, se reduce la necesidad de que el profesor inicie la actividad. Los mismos niños empezarán a jugar y a menudo querrán jugar de nuevo con materiales ya utilizados anteriormente en actividades de conocimiento físico. Hasta que los niños adquieran este tipo de iniciativa, los profesores organizan su jornada con antelación, de forma que uno de ellos se pueda dedicar por completo a la actividad planteada mientras que el otro circule más libremente ente los niños que se dedican a otras actividades.

² Después de esa experiencia inicial con los rodillos, este material formó parte del equipamiento de la clase y los niños lo utilizaban espontáneamente y una y otra vez, inventando juegos diferentes.

³ Esta prueba, lo mismo que otras, se puede encontrar en Kamii, 1971.

⁴ Creemos que es quizá pretensioso hablar de la «educación de los padres», porque no podemos presuponer que los valores de los educadores y los antecedentes culturales sean superiores a los de los padres, o que los profesores conozcan más del niño que sus propios padres. Sin embargo, nos tomamos la libertad de decir «la educación de los padres» porque creemos que el entender la importancia de la autonomía es una cuestión que está dentro del dominio de la educación. Creemos también que, aparte

de la autonomía, hay más cosas que incluyen la educación del niño. Nos limitamos a ellas (autonomía) porque es esencial en la teoría de Piaget y porque la educación de los niños en un sentido amplio va más allá del contexto de este trabajo.

⁵ La experimentación en las escuelas secundarias, conjugada con un trabajo práctico en los jardines de infancia (por ejemplo, Erickson, 1966), parece ser muy prometedora.

El estudio longitudinal de lo que ocurre cuando estos adolescentes llegan a padres parece una tarea que vale la pena acometer.

⁶ Desde el primer día, los profesores «Child-development» que están interesados por la teoría reaccionan ante las ideas de Piaget con fascinación y entusiasmo. En general, cuanto más experimentados estén y mejor formados, más aprecian las ideas de Piaget. Educadores que han tenido una experiencia de 30 años de clase, dicen: «Ahora entiendo por qué he estado haciendo todas las cosas que he estado haciendo. Veo que podría haber hecho algunas cosas de otra forma si hubiera conocido la teoría de Piaget». La teoría les da nuevos instrumentos con los que observar a los niños y les permite ver las cosas que siempre estuvieron ahí pero que nunca percibieron de una forma explícita. La teoría, pues, hace que los educadores maduren profesionalmente.

⁷ Este término no es muy afortunado pues sugiere, o parece que quiere decir, que el que forma hace alguna cosa al formado. Los anima-



les pueden estar formados de esta manera, por refuerzo, pero los seres humanos se desarrollan por sí mismo, más que ser «formados».

⁸ No queremos decir que todos aquéllos que no escogieron esta actividad no aprendieran nuestros métodos. Algunos lo hicieron o incrementaron su deseo por aprender, a pesar de su inicial falta de elección.

⁹ «Duck» = pato; «goose» = ganso. Este juego (Tiemersma, 1952, pág. 56) se juega así: Un jugador corre alrededor del círculo formado por los demás jugadores golpeando a cada uno en la cabeza y diciendo: «Duck, duck, duck...». Cuando llama a alguien "Goose", corre todo lo que puede al tiempo que el «Goose» se levanta rápidamente de su sitio y le persigue alrededor del círculo. Si el jugador llega al sitio vacante sin ser tocado (alcanzado), se sienta y el «Goose» hace lo que hacía el jugador al principio (empieza a dar vueltas por el círculo de jugadores).

¹⁰ Por ejemplo, puede preguntar casualmente a los niños: «¿Ha golpeado John a todos los niños en la cabeza?» y estimula a que los «ducks» que falló el compañero, se quejen.

¹¹ Hasta ahora, la formación de profesorado, a la que nos hemos dedicado intensamente, ha estado limitada en relación a nuestro propio trabajo de investigación. Así, pues, el hecho de que tanto profesores como formadores experimenten, cometan equivocaciones y no tengan resueltas todas las incógnitas, ha contribuido a mantener una actitud de apertura y una común búsqueda de nuevos métodos de enseñanza. Sin embargo, no hay razón para que tal actitud no se establezca en ningún otro grupo de profesores que intenten llevar a cabo un programa piagetiano. En realidad, la flexibilidad, un intento de experimentar y una actitud abierta hacia posibles cambios en los sistemas de enseñanza, son las características de nuestros mejores y más experimentados profesores.



BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ARROYO, Margarita. *Pensar la calidad de la educación desde el niño. Una perspectiva general.* (Serie Documentos de Trabajo de la Fundación. Preescolar 1). Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, México, 1994.
- GUZMÁN, Juan Luis. *Conferencias de César Coll.* Cara de la Cultura del Maestro Mexicano, A.C., México, 1993.
- SEP. Dirección General de Educación Preescolar. *Programa de Educación Preescolar*, México, 1979.
- SEP. Dirección General de Educación Preescolar. *Programa de Educación Preescolar. Libro 1.* México, 1981.
- PÉREZ Alarcón, Jorge. Nezahualpilli. *Educación Preescolar Comunitaria.* Centro de Estudios Educativos, México, 1986.
- WALLON, Henry. *Del acto al pensamiento.* Buenos Aires, Psique. 1978.
- DOMÍNGUEZ Hidalgo Antonio. *Métodos globalizadores.* México, C.E.C.S.A., 1982.
- BALLESTEROS, Emilia Elías de. *La globalización.* México, Patria, 1965.
- VARIOS autores. *Recursos para el Desarrollo Profesional. Modelo de Investigación en la Escuela.* Sevilla, 1993.
- SEP-DGEP. *La práctica docente y los procesos de diferenciación en la relación docente-educando.* México, 1988.
- SEP-DGEP. *Situación Actual de la Enseñanza de la Matemática en el Nivel Preescolar*, México, 1990. (mecanograma).
- FREINET, Célestin. *Los planes de trabajo.* Barcelona, Laia, 1979. (Biblioteca de la Escuela Moderna, No. 13).
- SEP. *Bloqueo de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños.* México, 1993.
- VARIOS autores. *Aportaciones a la didáctica de la educación superior.* ENEP-I, U.N.A.M., México, 1979.
- NEMIROVSKY, Miriam. *La integración de contenidos. El papel de lo general y lo específico; "¿Un problema didáctico?"* Ponencia presentada en el seminario "Educación de Fin de Siglo". Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano. México, Octubre 1994.
- KAMII, Constance. *La teoría de Piaget y la educación preescolar.* Madrid, Visor, 1985. (Aprendizaje).



**METODOLOGÍA DIDÁCTICA Y PRÁCTICA DOCENTE EN EL JARDÍN DE NIÑOS
ANTOLOGÍA BÁSICA**

PARTICIPARON EN SU ELABORACIÓN:

**MA. GUADALUPE BONFIL Y CASTRO
UNIDAD AJUSCO**

**ALMA DEA CERDÁ MICHEL
UNIDAD AJUSCO**

**ROSA MARÍA CRUZ GUZMÁN
UNIDAD AJUSCO**

COORDINACIÓN DEL PROYECTO:

XÓCHITL LETICIA MORENO FERNÁNDEZ

Esta obra se imprimió en
Corporación Mexicana de Impresión, S.A. de C.V.
en Junio de 1995, con un
tiraje de 3,242 ejemplares
Gral. Victoriano Zepeda No. 22, Col. Observatorio,
C.P. 11860, México, D.F.

