

Maestría en Pedagogía

Tesis

“LA LIBRE EXPRESIÓN ESCRITA Y SU RELACIÓN SOCIAL
CON LA VISIÓN DE MUNDO PARTICULAR DEL NIÑO DE
SEXTO GRADO DE PRIMARIA”

Que Para Obtener el Grado de:
Maestro en Pedagogía



PRESENTA:

José Luis González Segura

Directora de Tesis

Mtra. Sandra Cantoral Uriza

México, D.F. Abril de 2001.

MVA-18-III-02

DEDICATORIAS:

A mi esposa Profra. Elia Ramos Benítez, mis hijas Tania Isabel y Mariana González Ramos, por los momentos quitados al verdadero encuentro de atención y afecto.

A todos los niños y las niñas:

Quienes en una Propuesta Pedagógica, justa, ética y democrática esperan ser entendidos, formados y tratados en su totalidad como verdaderos sujetos histórico sociales; y esperanzados todos en una enseñanza concreta viable se les apoye honestamente cómo aprender a pensar críticamente los contenidos sustantivos de su propia realidad.

Dedico este Trabajo al Jurado Revisor integrado por la Dra. Rita Dromundo Amores, Dr. Francisco Villalpando Sánchez, Mtra. Verónica Abigail Hernández Andrés, Mtra. Celia Aramburu Ceñal, quienes con sus reflexivas sugerencias y observaciones permitieron el desarrollo cualitativo del mismo.

De manera muy especial, con todo el afecto y agradecimiento a la Mtra. Sandra Cantoral Uriza, por sus orientaciones comprensivas, reflexivas y críticas que en colectivo permitieron contribuir en esta concreta formación.

INDICE

PAGINA

INTRODUCCION.....	1
CAPITULO I.- LA TEORIA CRITICO-SOCIAL ANTE LA CONCEPTUACION DEL PENSAMIENTO PARTICULAR.	
1.1 <i>La teoría crítica: Postura emergente en el análisis del contenido social.....</i>	8
1.2 <i>La constitución de conciencia en el sujeto.....</i>	19
1.3 <i>Concepto de pensamiento.....</i>	24
1.4 <i>Bloque de pensamiento e ideología.....</i>	27
1.5 <i>El referente y su referencialidad.....</i>	34
1.6 <i>El sujeto particular.....</i>	40
1.7 <i>La conceptualización de niño- hombre como sujeto histórico particular.....</i>	43
CAPITULO II.- EL COGNOSCITIVISMO Y LA SOCIOLINGÜISTICA PERSPECTIVAS ANTE PENSAMIENTO, CONCIENCIA Y LENGUAJE.	
2.1 <i>El cognoscitivismo: su postura ante conciencia, pensamiento y lenguaje... </i>	62
2.2 <i>La sociolingüística: su postura ante conciencia y lenguaje.....</i>	84
CAPITULO III.- ANALISIS CRITICO DEL CURRICULUM DE EDUCACION PRIMARIA CON RESPECTO A LA PROPUESTA DE LA EXPRESION ESCRITA.	
3.1 <i>La propuesta pedagógica para la enseñanza de la escritura.....</i>	102
3.2 <i>Los contenidos pedagógicos para la escritura.....</i>	116

**CAPITULO IV.- PRODUCCION ESCRITA Y PENSAMIENTO PARTICULAR
DEL NIÑO DE SEXTO GRADO.**

<i>4.1 El contenido cultural en lo escolar.....</i>	<i>122</i>
<i>4.2 El lenguaje y la dinámica escolar.....</i>	<i>125</i>
<i>4.3 La innovación en el currículum escolar.....</i>	<i>127</i>
<i>4.4 El profesor sujeto de la intervención curricular.....</i>	<i>128</i>
<i>4.5 La intencionalidad de la acción lectora.....</i>	<i>131</i>
<i>4.6 La actividad lectora: ¿ Herramienta de resignificación del conocimiento?.....</i>	<i>132</i>
<i>4.7 El niño ante la escritura.....</i>	<i>134</i>
<i>4.8 ¿ Qué expresan los niños sobre los objetos con contenido social y cultural?.....</i>	<i>137</i>
<i>CONCLUSIONES.....</i>	<i>164</i>
<i>BIBLIOGRAFIA.....</i>	<i>170</i>
<i>ANEXOS.....</i>	<i>173</i>

INTRODUCCION

El objeto de Investigación denominado “LA LIBRE EXPRESION ESCRITA Y SU RELACION SOCIAL CON LA VISION DE MUNDO PARTICULAR DEL NIÑO DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA ” se apoya en la siguiente *tesis* :

“Los referentes que constituyen y que predominan en el pensamiento del niño-hombre se objetivan en conceptos y opiniones concretas de uso cultural y se condensan en las ideas particulares expresadas en la escritura; donde tales ideas muestran una visión concreta del mundo particular de cómo los niños reconocen su propia realidad”.*

Contiene desde su *Intencionalidad Investigativa*: Explicar desde una postura crítica que la constitución de referentes del pensamiento del niño-hombre, se articulan diferencialmente con los ámbitos de indagación del esquema de investigación:

1. LA TEORIA CRITICO SOCIAL ANTE LA CONCEPTUACION DEL PENSAMIENTO PARTICULAR.

El objeto de investigación en su construcción mediadora, reconoce que la teoría Crítico Social y el Pensamiento Particular del niño-hombre como sujeto en

* Para esta investigación la categoría de niño – hombre, se propone con la intención de condensar a todos los niños y las niñas que históricamente como sujetos sociales, desde que nacen han vivido y se han desarrollado a partir de un proceso dialéctico que los concreta, los forma, les da vida y los contiene en; y hacia su particular estado de ser: hombre o mujer. Esta postura de reconocimiento social incluye que los niños desde un proceso de constitución se constituyen desde distintos referentes apropiados desde su propia realidad que se estructuran en su bloque de pensamiento y que dan cuenta de su particular tipo de conciencia reflejados en un proceso continuo de transformación para llegar a: ser hombre y ser mujer. Así mismo no se niegan, sino que se discuten las otras conceptualizaciones y aportaciones de la tradición psicológica que han acuñado, legitimado y dado tratamiento de un modo genérico a los periodos, clasificaciones o etapas del desarrollo de la vida del niño que finalmente lo describen como el individuo de la: infancia - infante, niñez – niño, púber – pubertad, pre – adolescente - adolescencia y que desde esta mirada diferente; hoy nos sirven de referentes para un distinto tratamiento categorial.

construcción busca recuperar a través de la razón dialéctica, cómo se condensa y objetiva la conciencia social en la conciencia particular del niño. Es inherente además de ese niño-hombre el reconocer su visión concreta del mundo y la vida cotidiana donde realiza una práctica social reflejada en sus acciones, sus ideas y sus pensamientos subjetivados y objetivados desde lo individual y lo colectivo.

Implica también el abordaje de cómo las instancias educativas (familia, iglesia, medios de comunicación) y particularmente la escuela quien formalmente lo educa, le proporcionan una serie de distintos referentes, que promueven la constitución de su conciencia.

2. EL COGNOSCITIVISMO Y LA SOCIOLINGÜÍSTICA: PERSPECTIVAS DE PENSAMIENTO, CONCIENCIA Y LENGUAJE EN EL AMBITO ESCOLAR

Las posturas ante pensamiento, conciencia y lenguaje servirán como referentes de análisis y entramado categorial. Donde PIAGET y VIGOTSKI reflejan ópticas teóricas distintas de cómo lo que se configura, se piensa y se dice, adquiere un desarrollo particular de formación cultural y educativa en el sujeto, a partir de las distintas expresiones y modos de actuar.

Al mismo tiempo, es importante discutir y analizar críticamente esas concepciones a partir de sus referentes teóricos para encontrar explicaciones y aportaciones concretas de cómo conciben al sujeto en formación desde la postura Psicogenética y Psicosocial.

Implica cómo a partir de las tesis y conceptualizaciones, estos dos autores son recuperados por el Sistema Educativo Nacional, a través del plan de estudios y de los fines del currículum escolar del nivel de educación primaria.

3. ANALISIS CRITICO DEL CURRICULUM DE EDUCACION PRIMARIA CON RESPECTO A LA PROPUESTA DE LA EXPRESION ESCRITA.

Otro ámbito de análisis crítico, es el pedagógico desde el plano curricular, quien normativamente desde el plano del deber ser, circunscribe a través del plan y programa los contenidos y las actividades educativas que se deben abordar desde el periodo escolar y en espacio a través del proceso formativo de la enseñanza en el aula.

En tiempo y espacio, se realizan las formas de comunicación oral y escrita donde el niño a través de lo que se le enseña normalmente recibe órdenes, prescripciones, diálogos, e interacciones como situaciones comunicativas aprendidas y practicadas desde los contenidos y actividades para la enseñanza y que de distintos modos reflejan formas y constituciones de ideas y pensamientos expresados por los niños desde las prácticas del lenguaje oral y escrito.

4. PRODUCCION ESCRITA Y PENSAMIENTO PARTICULAR DEL NIÑO DE SEXTO GRADO.

En este ámbito de investigación, se trata de conocer que la expresión escrita, se manifiesta particularmente desde la interpretación que hacen los niños de los objetos específicamente conceptuados con una interpretación de contenido cultural y social y que dan cuenta de diversas maneras su particular expresión ante la vida cotidiana.

Para nuestro caso, se captaron las muestras* de expresión escrita (cuestionarios con preguntas abiertas) realizadas con los niños de sexto grado de primaria del turno matutino adscritos a la Escuela “Lic. Benito Juárez García” de Coatzacoalcos Veracruz, donde expresaron su pensamiento o su visión particular de la vida cotidiana y social que se concatena con diversos referentes que promueven ordinariamente la constitución de su conciencia.

Para la parte de información descriptiva, la captación de datos como entidades simbólicas (mensajes) en este capítulo se explican desde la técnica de análisis de contenido¹ lo que dijeron u opinaron de los objetos de uso cultural y social, para conocer *la visión de mundo particular del sujeto en formación y su proceso natural y social de ser: niño-hombre y niña-mujer.*

Los siguientes incisos consideran el eje de las preguntas planteadas por los aspectos de información captada:

- a) La importancia que el niño da a su “yo” como identidad individual, desde el plano de la familia, la escuela y la comunidad.
- b) La identificación y “Su posible solución” a los problemas que se presentan en su entorno social.
- c) La importancia que el niño-hombre adquiere al escribir sus pensamientos.
- d) Lo que le gustaría escribir libremente desde sus ideas o sus pensamientos.

* Se aclara para este caso de investigación, que decir muestra es considerar la aportación de una evidencia libre en lo escrito con fines de reflexionar críticamente el pensamiento o la idea plasmada por el niño-hombre, como una expresión de su particular visión desde lo individualcolectivo. Por lo que aquí no se refiere a la descripción del concepto estadístico de “población y muestra” vertido en la lógica instrumental positivista.

¹ KLAUS Krippendorff. Metodología de análisis de contenido Ed. Paidós. Barcelona. 1990.p.7. “El análisis de contenido puede llegar a convertirse en una de las más importantes técnicas de investigación de las ciencias sociales. Procura comprender los datos, no como un conjunto de acontecimientos físicos, sino como fenómenos simbólicos, y abordar su análisis directo...la tarea de analizar algo tan obviamente simbólico, reconociendo su papel social, sus efectos y sus significados”.

- e) Los asuntos, temas o problemas de índole particular, familiar o social sobre los que le interesaría escribir.
- f) La lista de preocupaciones temáticas de mayor a menor importancia, abordadas en forma individual y colectiva y
- g) Opiniones escritas que se expresan a partir de la lista de preocupaciones temáticas.

La implicación de tales referentes proviene del acto de la interrelación e interacción que ese niño-hombre tiene con su familia, la escuela y su contexto intercultural social que pueden ser vistos como parte de una condensación particular de lo social.

Nuestra problemática principal se abordó teóricamente, desde una concepción de la totalidad, cuya categoría es el pensamiento particular del niño, considerando la transformación del niño en hombre constituido a través del devenir histórico social, es decir desde una fundamentación dialéctica.

En este sentido se plantea: *¿Cómo el niño de sexto grado de primaria refleja su pensamiento particular, a partir de lo que él puede escribir libremente?*

Partimos también que el niño-hombre es un particular condensado, desde lo individual colectivo, cuyo referente es la subjetividad - objetividad de su realidad concreta.

Nos apoyamos en P. Berger y T. Luckman, H. Zelman y A.Heller; quienes desde sus ópticas reflexionan acerca de la construcción de la realidad, la historia y la cotidianidad.

Implicó también el abordaje y explicación categorial de la historicidad del sujeto, su identidad cultural, el sujeto particular, la praxis (cultural-educativa), la escuela, la familia, la conciencia en sí y para sí.

Para la explicación de las categorías anteriores también nos fundamentamos, en los referentes de Hegel, Marx, Gramsci, Horkheimer, Kojeve, Hyppolite, Covarrubias, Freire y Cantón. Ya que precisamente nuestra explicación abordó la reflexión epistemológica de cómo los adultos están objetivados socialmente en los niños y cómo los niños están condensados y expresados de distintas maneras en los adultos a través de un proceso social dialéctico que implica un proceso cultural educativo, como parte de un proceso de desarrollo y objetivación histórico social.

Nuestra Problematización Investigativa, se sustenta en que la constitución de la conciencia del sujeto se procesa desde la infancia, donde se obtienen vivencias y experiencias interiorizadas y exteriorizadas desde lógicas y bloques de pensamientos distintos que derivan en diferentes formas y modos de apropiación de lo real. Donde además el sujeto en un proceso de construcción – reconstrucción – construcción; es objetivado por sus formas de producción cultural donde también es capaz de encontrar respuestas autónomas, que lo lleven al reconocimiento de sí mismo y los demás.

La Importancia Científica y Social de ésta investigación socio-educativa, se encuentra fundamentada desde la vertiente Teórica Social, de la Dialéctica Crítica, cuya fundamentación epistemológica se encuentra vertida en las tesis de Hegel, Marx, Gramsci, entre otros más. Quienes manejan en su entramado categorial, los conceptos de historicidad, sujeto histórico, praxis, cultura, intelectual, totalidad, conciencia infantil, ser en sí y para sí, bloque histórico, bloque de pensamiento, lo individualcolectivo (léase así), identidad, familia, escuela, aparato generador de

conciencia, dialéctica, eticidad, utopía posible, subjetividad, objetivación social, resistencia, libertad; entre otros conceptos y categorías.

En consecuencia, *la interrelación del entramado categorial, permitirá explicar la visión de mundo particular del niño-hombre de sexto grado de primaria y su concatenación social, a través de su proceso particular de libre expresión escrita.*

CAPITULO I: LA TEORIA CRITICO – SOCIAL ANTE LA CONCEPTUACION DEL PENSAMIENTO PARTICULAR

1.1 LA TEORIA CRITICO SOCIAL: POSTURA EMERGENTE EN EL ANALISIS DEL CONTENIDO SOCIAL

La Dialéctica crítica en un esfuerzo de analizar y reflexionar para transformar la realidad social, enfatiza que la concepción dialéctica de la totalidad, no la piensa como estructura ni como sistema; si no como *orgánica, viva, dinámica en trascendente movimiento*, ya que concibe la realidad como multiplicidad de partes que se condensan en la trama del todo social. Además la reconoce como la incidencia de hechos múltiples que se entrecruzan en ese todo social desde distintas maneras.

La sociedad como parte de su historia, ha elaborado formas y tendencias de organización con apariencias democráticas, donde la fuerza por mantener el poder y la dominación social a veces abierta o silenciosa se ejerce desde la relación social de la lucha de clases.

Esta lucha adquiere su justa dimensión a partir de los conflictos contradictorios emanados principalmente por los intereses de quienes ostentan el poder del “orden”, del estar “estado” de cosas, de las instancias de legitimar “las instituciones” [como el caso de la “Escuela Pública” encargada de dirigir las formas de transmisión “los discursos político pedagógicos” y la socialización de los sujetos a través de “los procesos educativos”] plasmadas como intenciones en el total de las distintas acciones económicas, políticas, culturales y sociales; todas ellas dadas como el modo de predominancia de clase en todo el entramado del tejido social.

Otra categoría para el análisis de lo social es: “ La parte, en cuanto condensación del todo, es también síntesis de multiplicidad de determinaciones que la hacen concreto real. No existe en la realidad base ni sobreestructura, causa ni efecto, determinante en sí, ni determinado en sí, porque todos los componentes de lo real son emisores y receptores de determinación cuya existencia está marcada por el todo social ”.²

Hablar de la parte es considerar una perspectiva múltiple de identidades particulares, destinada a considerar a todos los sujetos e instituciones que cultural y educativamente expresan desde sus propios referentes distintas manifestaciones e inclinaciones de su particular estado de ser contemplados desde su propia realidad, considerándose a partir de aquellos hechos histórico sociales, que tienen su origen en un punto de partida y un punto de llegada a través de su historia expresada como un acto de formación social que presenta distintos modos de constituciones de conciencias desde lo individual y lo colectivo.

En tal sentido, se implica conceptualmente la categoría ontológica de **totalidad** que “...significa pensar al mundo como unidad viva en movimiento y cambio; organicidad de las partes aparencialmente diferentes y autónomas; condensaciones múltiples del todo en la parte; vida de lo múltiple en lo concreto con diferencialidad expresiva ”...“ Ya que la totalidad es síntesis del todo en la parte, existencia de lo universal en lo particular y unidad de lo múltiple en lo concreto ”.³

Se manifiesta pues, que el mundo social es constituido, formado y conformado dialécticamente, como una totalidad orgánica que contiene múltiples sentidos y formas de vida, que son elaborados y plasmados en una dinámica social compleja que se encuentra imbricada constantemente en la expresión de los diferentes actos particulares de la vida cotidiana de los individuos.

² COVARRUBIAS Villa F. LAS HERRAMIENTAS DE LA RAZON. UPN. 1995. P.87.

³ Ibíd. P.87.

En tal sentido de la totalidad, a través de los hechos y las acciones de los individuos, se presenta predominantemente la negación y la contradicción en la visión de la formación económica- social y cultural actual; “*quién normalmente es pensada, concebida y elaborada*”^{*} sobre la dinámica del mercado global, donde las relaciones entre individuos y grupos sociales no tienen lugar directamente, como encuentros humanos de cooperación; si no a través del mercado como relaciones de compra – venta, donde el hombre es sólo objeto y mercancía en tanto fuerza de trabajo.

En la sociedad capitalista hoy prevalece la *conciencia ordinaria*, plasmada con una “*neutralidad ideológica*” difundida por el Sistema económico neoliberal; que se caracteriza por la forma inmediata de percibir la realidad, “es la certeza inmediata, activada a la vida cotidiana, preocupada por la subsistencia práctico-utilitaria enmarcada en el ejercicio del sentido común”.⁴

La sociedad hoy, es dirigida principalmente desde el instrumento de la globalización económica, donde las relaciones sociales de patrones y trabajadores son expresadas a partir de las características de la fuerza de trabajo hombre – mercancía, conceptuado y contenido por el cúmulo de conocimientos, experiencias, habilidades, actitudes, eficiencia y productividad; y el objeto como producto – calidad, en una palabra; las necesidades actuales exigidas desde la cultura laboral del capital salvaje en el ámbito de la producción.

^{*} Se entrecomilla el parafraseo de la idea DURKHEIMNIANA concebida en “EL SUICIDIO”; de que **sólo los que saben tienen que pensar** en un proyecto político de sociedad como estructura social, para ser concebido y aplicado, ejercido o accionado por los otros que no se deben preocupar por pensar en las diversas problemáticas que vive la (su) sociedad; sino que tienen que apoyar con lo mejor de su fuerza de trabajo para aumentar el proceso acumulativo de la producción, como parte del bien común de toda sociedad, y por la otra parte el aprender a desarrollar sus habilidades formativas y su escala actitudinal en la escuela, para el encuentro exigido por el binomio escuela-trabajo.

⁴ Covarrubias Villa F. La teorización de procesos históricos sociales. Volición, ontología y cognición científica. Ed. UPN. México 1995.p.6.

Se añade que este periodo de supremacía del imperio burgués tecnocrático, sustentado por el –neoliberalismo a ultranza- ha promovido por una parte, la herencia de la producción económica y cultural fuertemente institucionalizada, desde una estrategia desgarradora a través de los instrumentos del mercado económico (Fondo Monetario Internacional, Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico, Tratados de Libre Comercio, Bolsas de Valores, Tasas de Interés bancario, Producto Interno Bruto, capitales golondrinos, inflación, dependencia tecnológica, elecciones presidenciales en otros países -por ejemplo E.U.A.-, y todo lo demás que se les ocurra para promover toda desestabilización que no permita el desarrollo económico de los países pobres, etc.). Por otra parte, queda la libre asociación de empresa para el crecimiento y expansión del capitalismo. Y como “consecuencia natural de la lucha de intereses”, la desaparición, muerte o sobrevivencia del uno por el otro –capital por capital- desde la aberrante conciencia práctica-utilitaria de los dueños del capital.

En tal sentido, el tipo de conciencia capitalista es de un modo apropiada por el trabajador, implícita incluso desde todo el proceso de la escolarización, como es el caso de la Educación Mexicana donde “ **ARTICULO 10...**Las instituciones del sistema educativo nacional impartirán educación de manera que permita al educando incorporarse a la sociedad y, en su oportunidad, desarrollar una actividad productiva y que permita asimismo, al trabajador estudiar...**ARTICULO 45.** La formación para el trabajo procurará la adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas, que permitan a quien las recibe desarrollar una actividad productiva demandada en el mercado, mediante alguna ocupación o algún oficio calificados”⁵, es decir el estudiante futuro trabajador, o el estudiante – trabajador, tiene que acceder a las exigencias institucionales de la escolaridad a través del diploma o certificación,

⁵ SEP. Artículo 3º. Constitucional y Ley General de Educación. México. 1993. p. 54-71.

como llave para tener oportunidades de empleo en el trabajo de la producción y del servicio.

Se refleja pues un proceso formativo de escolarización, que en la apariencia del “en sí” el sujeto hace suyo el capital (la empresa) por la cual trabaja y vive, apoyando al máximo el proceso de la producción. Aceptándose ideológicamente como el trabajador (capacidad-fuerza), (tiempo-producto), (utilidad-calidad) y olvidándose de él, como el sujeto vivo que hace con su fuerza y creatividad el trabajo producido.

Por lo que “...La conciencia ordinaria ve en el proceso por el que se afirma y se instaaura su negatividad, la negación de su propia realidad; pero de este nihilismo extrae la satisfacción de vivir”.⁶

Se encuentra, que el fin actual de la relación laboral es plasmada totalmente a partir de la perspectiva cosificadora de “lo que el trabajador es”, (visto desde la exigencia para el campo de trabajo productivo) y sobre la base de las necesidades que exige el mercado laboral para el proceso de la producción del mercado mundial y local.

Sin embargo esta sociedad muy poco es pensada y constituida por los planteamientos y propuestas de la sociedad civil, para la democratización cultural y social del sujeto, como la forma inherente para el desarrollo humano, que tiene todo el poder de emanciparse para la construcción creativa del uno con el otro en la transformación del campo productivo, cultural y social.

Este tipo de relación económica social refleja más la polarización actual entre las clases sociales; donde las posibilidades de colaboración recíproca y de ayuda mutua

⁶ SEBAG L. Marxismo y Estructuralismo. Tr. Ignacio Romero S. Ed. S. XXI. México. 1969. p.20.

se han negado y *de-formado* desde las prácticas cotidianas de contenido social, con un reflejo predominante desde lo pragmático-utilitarista.

El punto de llegada en el ámbito de lo cotidiano, es que el sujeto se subsume en su propia individualidad, cuya postura es de permanencia, lucha y defensa del espacio vital “como lo único que puede y debe defender”; actuando del modo más egoísta “constituyéndose de un modo ordinario, para ser constituido cotidianamente así”, y a veces sin la más mínima intención humana de apoyar al otro, reflejándose en sus problemáticas sociales sin más desde lo que piensa y cree en el sentido común; porque finalmente lo que vale es el mundo material de la relación contrato - negocio, la forma de luchar para ganar, es decir; la formación económica - social cuya tradición formativa cultural, educativa y contradictoria está basada en sobrevivir.

“Heller las llama necesidades “manipuladas”, quienes se satisfacen con objetos cuantificables que se adquieren con dinero; la prevalencia de estas necesidades cancela la heterogeneidad en la medida que se traducen en una sola: la necesidad de tener”⁷. Se mira un profundo hedonismo en el sujeto práctico – utilitario que sólo busca la necesidad de tener para el consumo (extremado en el consumismo) de su espacio vital – material; *es la materialidad de las cosas que se convierten en necesarias y no la materialidad expresada en desarrollo para el crecimiento del valor humano como fuente de eticidad en y para la vida existencial y práctica.*

Esta visión pragmática considera la no-existencia del sujeto en tanto individuo que tiene necesidades, voluntades, proyectos, intenciones, etc. , y que lo pone en un lugar de cosificación y utilidad mercantilista, donde “quizá” sus preferencias se

⁷ HELLER A. *Teoría de las necesidades en Marx*. Citada por María Teresa Yurén Camarena en Pedagogía, Revista especializada en Educación. Tercera época Vol.11 Núm.9 Invierno/1996.UPN.México.p. 17.

inclinen solamente a la satisfacción de sus necesidades existenciales y materiales de su mundo vital.

Se muestra pues que "...La conciencia se mueve en realidades múltiples, y entre ellas se presenta la realidad por excelencia que es la realidad de la vida cotidiana...el mundo de la vida cotidiana esta dominado por la conciencia pragmática: lo que hago, lo que he hecho, lo que pienso hacer, interesado por los objetos que intervienen en mi vida diaria".⁸

A través de esto se recupera "...en términos generales, la concepción de Jürgen Habermas, entendemos por "socialización" una red de interacciones gracias a la cual el individuo se constituye como tal, adquiere una identidad, al mismo tiempo que constituye a la sociedad cuyos órdenes normativos asume y contribuye a estabilizar. Por enculturación entendemos el proceso gracias al cual una persona como sujeto se configura como sujeto capaz de lenguaje y acción y, consecuentemente, capaz de mantener los saberes transmitidos en el ámbito de una determinada tradición cultural. Gracias a estos dos procesos –dice Habermas- el organismo queda estructurado y penetrado por plexos (formas de motivaciones y competencias que configuran aprendizajes) de sentidos sociales y culturales, es decir se configura como persona".⁹

En tal sentido y ante el ejercicio de la contrariedad social, la Escuela Pública Mexicana como institución, tiene entre sus fines formativos para los sujetos escolares la base del artículo tercero "...La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a

⁸ BERGER P., T.Luckman. La construcción social de la realidad. Amorrortu Buenos Aires 1978. p.38.

⁹ Jürgen Habermas. *Teoría de la acción comunicativa*. Tr. M. Jiménez Redondo, Buenos Aires. Taurus 1989. Citado por María Teresa Yurén Camarena en: *Pedagogía. Revista especializada en educación*. Tercera época Vol.11 Núm.9 Invierno 1996.p 19.

la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”

“II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios”

“a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;”

“b) Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y

“C) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio hacia la dignidad de la persona y la integridad de la familia la convicción por el interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos”.¹⁰

Fines educativos socialmente establecidos y negados en la práctica desde el acto de la enculturación. Dando forma y vida a lo socialmente convenido y establecido a través de los procesos de transmisión como el acto de enseñar y a los procesos de apropiación como el acto de aprender a través del currículum escolar. Donde se

¹⁰ SEP. Artículo 3°. Constitucional y Ley General de Educación. México 1993. p.27-28.

concibe el currículum implícito de los fines de la educación que la escuela debe *“formar y preparar a sus generaciones para la vida y para las exigencias del mundo del trabajo y la sociedad”*.

Por ello, pese al conformismo, el escepticismo y el pragmatismo que se expresan como actitudes dominantes de nuestra Política Educativa actual, se mantiene el ideal diferenciado de una comunidad en la que se realice a través de una verdadera y significativa praxis educativa, la libertad de cada uno y de todos, se respeten sus derechos humanos y se hagan realidad los valores personales y sociales que dignifican la vida, como una postura que abre el abanico de la recuperación y la casi olvidada sensibilidad humana.

Se contrapone esta postura diferente de vida, por aquella de sobrevivir, la cual tiende a revalorar conscientemente el quehacer formativo, educativo y ético – social, cuya búsqueda y encuentro cultural sea el vivir desde la dignidad, la creatividad y el desarrollo potencial del sujeto que vale en lo individual y lo colectivo.

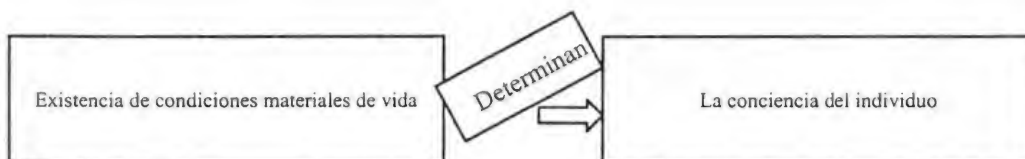
Se vislumbra la posibilidad existente de un diferente proyecto educativo desde la postura dialéctica – crítica, quien recoge una propuesta pedagógica, que pondere un sujeto particular condensado a partir del todo social, recuperado en su saber y experiencia a partir del análisis crítico del contenido (aprendido), en el que por tradición cultural ha sido formado y constituido en su propio tipo de conciencia; donde viva en la diferencia una alternativa pedagógica con contenido social que lo forme en la reflexión y le permita contribuir hacia la toma consciente de decisiones de su aquí y ahora, como parte del momento histórico social.

Vale recuperar la idea que desde la óptica materialista dialéctica Marx: “ planteó en sus escritos que no es la conciencia de los hombres lo que determina las condiciones

materiales de su vida , sino por el contrario son éstas las que definen a la conciencia del sujeto”.¹¹

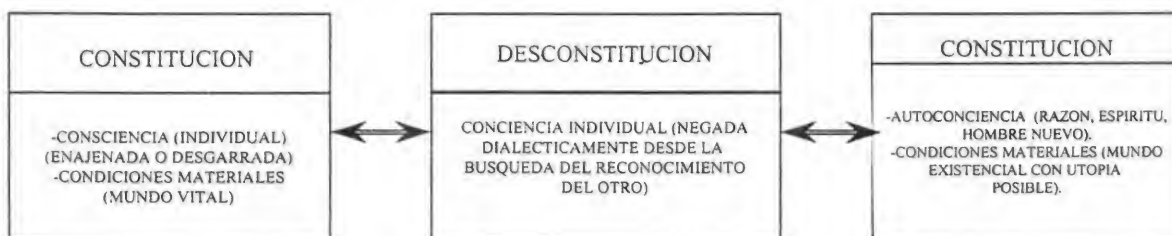
Reflexionando la idea marxista se refleja que:

esquema 1: Las condiciones materiales objetivan la conciencia del sujeto .



Sin embargo, no se puede pensar mecánicamente como un antecedente consecuente. Si no que se refleja un proceso dialéctico de la praxis educativa que considere:

Esquema : 2 Posibilidad dialéctica de una nueva constitución de sujeto ético.



Es decir el sujeto óntico, puede presentar una conciencia individualcolectiva (léase así) desde una predominancia pragmática utilitarista, mágica, religiosa o teórica, que cuando ésta se condensa en múltiples contradicciones sometidas al análisis de la reflexión y la praxis, vive y puede repensar su realidad a tal grado de incidir en una

¹¹ Marx: citado por Cantoral Uriza Sandra. “Concepto de mente y bloque de pensamiento”.Mecanograma. 1997,p.23.

constitución de autoconciencia y razón; “ Que le permitan pensar al mundo y con el mundo ” ¹² desde una utopía posible construida con la participación democrática y justa; y con *la honesta intención de que en el beneficio de la razón colectiva todos cabemos.*

Apoyándonos en la utopía posible, esta se expresa como un producto de la imaginación desbordante y fértil que parafraseando a Makarenko se muestra como “un poema pedagógico”, una “sacudida” a la somnolienta conciencia de la humanidad, una recuperación de la sensibilidad humana, una alerta ante el futuro, una anticipación del itinerario de la conciencia, por-venir, pre-visión, de lo que es posible hacer y construir; y sobre todo desde una nueva cultura ético-social emancipadora ejercida desde el reconocimiento de la totalidad, la pluralidad y la particularidad de todos los sujetos.

Donde vale la pena recuperar, que el hombre transforma el medio en su propio mundo, que es inventado y recreado con una imaginación basada en su propia realidad que imprime un sello de imágenes tejidas de futuro y porvenir “...cotejando las nuevas imágenes con la trama del pasado, pero pensándolas como si fuera presente ”. ¹³

Es la imaginación constructiva y contenida en el sujeto, un acicate de la razón; ya que abre horizontes proponiendo vías intransitadas a través de encuentros y desencuentros inéditos que no se esperaban encontrar. Por lo tanto “...*le ofrece a la reflexión racional campos que ella no hubiera osado descubrir* ”. ¹⁴

¹² FREIRE Paulo. La educación como práctica de la libertad. Ed. Siglo XXI. México. 1982.p.100.

¹³ Covarrubias. Op. Cit. P. 40

¹⁴ NOEL Lapujade María .Filosofía de la imaginación. Ed. Siglo XXI. Editores. México 1998.p. 35.

Entonces pensar al individuo desde la postura crítico social de la realidad, es posible desde el camino de la recuperación epistemológica de la dialéctica en la mirada de Zemelman que consiste en tomarla como “ *una forma de razonamiento que responda a una visión de la realidad que sea capaz de transformarse en actividad concreta de conocimiento* ”.¹⁵

1.2 LA CONSTITUCION DE CONCIENCIA EN EL SUJETO

“... El ser humano es síntesis de naturaleza y sociedad en indisoluble unidad. La mutabilidad de lo real es producto de su contrariedad constitutiva inmanente; expresada como devenir”.¹⁶

Pensar quién soy –el propio ser-¹⁷, es explicar cómo está constituido, formado y socializado desde los patrones culturales implicados en el currículum social e institucional de la vida comunitaria, familiar, escolar, etcétera; en sí toda la sociedad. Esto convierte en una necesidad el descubrir las formas dinámicas que nos han constituido subjetivado y objetivado culturalmente como sujetos, considerando también la incidencia de tales procesos educativos que contienen un currículum implícito y oculto que genera todo un análisis que permita explicar quién soy como sujeto histórico – social.

No se trata pues de explicar un hombre en abstracto o idealizado a partir de la nada, sino que se trata de recuperar en este breve espacio al hombre de carne y hueso,

¹⁵ ZEMELMAN Hugo. Uso crítico de la teoría .Citado en Covarrubias Villa F. Las herramientas de la razón .p.80.

¹⁶ COVARRUBIAS, Villa Francisco. Ibid. p. 10.

¹⁷ “Por lo que hace ser desde una existencia social son el conjunto de las condiciones de la vida material es decir, ante todo el modo de producción de los bienes materiales. La existencia social determina la conciencia social de los hombres”.Diccionario Filosófico Abreviado.Ed. Quinto Sol. México. 1990.p.462.

como ser social que "...lo hace ser desde una existencia social son el conjunto de las condiciones de la vida material es decir, ante todo el modo de producción de los bienes materiales. La existencia social determina la conciencia social de los hombres".¹⁸

Se busca incidir en el sujeto que desde una existencia social, está constituido de múltiples potencialidades que es necesario redescubrir, es hablar de aquel hombre particular que siente y piensa lo que hace y lo que dice, para tratar de explicar su presencia y su acción en este mundo lleno de complejidades que elaboran la vida cotidiana.

Si el hombre transforma la naturaleza, el hombre se transforma así mismo, ya que el hombre es materia pensante; materia que implica la posibilidad de generar pensamiento, generar su historia; *plasmear su historicidad*.

Dentro de ese proceso de historicidad finita-infinita, el sujeto está constituido por multiplicidad de incidencias, constitución inacabada de un proceso en el que el sujeto está constituido y constituyéndose en forma dialéctica; "...donde el todo vive sintéticamente de un modo determinado en el sujeto, siendo éste la condensación más enriquecida; es devenido y deviniente en ese proceso de totalidad histórico-social".¹⁹

El hombre, desde que es conceptuado como un niño hasta ser adulto vive su particular proceso de enculturación, proceso que desde el nacimiento se apropia de distintos aprendizajes sociales, muy pocas veces reflexionados y críticos, que los ejerce ante la experiencia de la vida de distintas maneras: vivir en la dependencia,

¹⁸ Ibid.p.402.

¹⁹ MARX Carlos. Manuscritos de 1844.Economía política y filosofía. Ed. Cartago. Buenos Aires. Tr. Francisco Llorente. p.135.

acciones condicionadas socialmente, acatamiento de prácticas obligatorias, normas sociales impuestas y la contradicción de las mismas se muestra en; ejercer plenamente su creatividad, buscar su propia autonomía, libertad en el actuar, búsqueda de la independencia, etc.

Se ve más el camino de la posibilidad que abre vías de alternancia en el proceso de la alteridad, al sujeto particular y concreto que vive un proceso dialéctico a partir de la elaboración y reelaboración de esquemas de pensamiento y lenguaje individual para su particular acción, ejercida ésta por la predominancia del gusto, la creatividad, la imaginación, el interés, la motivación, el proyecto de vida: *contenido en y por su propia razón*.

Así mismo, el hombre se apropia de su ser universal de una manera universal por tanto, como hombre total. Donde cada una de esas relaciones humanas con el mundo, se refleja la totalidad del ser; ¿quién es? (Aquí y ahora), donde manifiesta; ¿qué es lo que quiere? (Su “yo”: deseo); dónde su intencionalidad concreta presenta ¿qué tipo de proyecto de vida particular anhela?.

En síntesis: dice Gramsci “ digamos, pues que el hombre es un proceso, el proceso de sus actos”,²⁰ o bien en términos de la interpretación Hegeliana quien recupera que “... La conciencia es para sí misma su propio concepto ”.²¹

Puede mencionarse que el hombre en cuanto es hombre es eminentemente social, es decir está siempre modelado y configurado por un ambiente histórico, del cual es imposible desprenderlo. Es la existencia del hombre que en su negación busca el

²⁰ GRAMSCI, Antonio . La formación de los intelectuales . Ed. Grijalvo .Tr.Angel González V. México 1963.p.92.

²¹ HYPPOLITE ,Jean. Génesis y estructura de la fenomenología del espíritu de Hegel .Ed. Península .Tr. Francisco Fernández. P.17

desarrollo a través de la invención cultural de su historia que deja ver el proceso de crecimiento que conlleva el acto consciente de su propia humanización.

En tal sentido de conflicto y contradicción el hombre es pues, sujeto individual, encarnación inmediata de su sociedad, es decir de un tiempo social con ritmos y cadencias, de un proyecto histórico; que conlleva “*ese tipo de sujeto y ese tipo de sociedad*”. Se alude a esta idea materializada, porque los momentos históricos tienen su propia diferencialidad, donde ningún momento histórico y ningún sujeto son iguales a otro, sino que se expresan en particularidades de tiempos y sujetos distintos, condensadas desde lo individual y lo colectivo dentro de la totalidad del entramado social.

Por otra parte, llama la atención lo dicho por Covarrubias que “... es a partir de la concepción ontológica asumida que el hombre realiza su práctica y es la práctica el principal constructor de conciencias. Se vive como se piensa y se piensa como se vive, porque en la concepción ontológica está implicado el deseo de futuro que orienta la práctica humana sintetizando el pasado y el futuro en el presente ”.²²

“ Uno es lo que lee, lo que ve, lo que escucha, lo que hace desde los actos de la vida cotidiana ”. (Opinión de un individuo participante del programa “Diálogos en Confianza”. Canal 31 TV CABLE-14-05-2000).

De esta manera pensar el presente es al mismo tiempo pensar el pasado y el futuro, porque el presente es la síntesis de pasado y futuro; en el hoy.

Pero... ¿ *Cómo vivimos el hoy, desde el proyecto histórico social en lo político y lo ideológico?* .

²² Covarrubias Villa Francisco. Op. Cit. P. 130.

La preocupación por la falta de un compromiso eminentemente crítico social, es cómo promover un diferente bloque de pensamiento social, donde se presente un abanico de posibilidades que tiendan a superar dialécticamente la conciencia ordinaria y se trascienda hacia procesos de entendimiento, autoconciencia y razón.

“...La vida de muchos hombres termina sin que se haya producido ni un solo punto crítico semejante”.²³ Tal tipo de vida, se debe al costumbrismo que el sujeto de la conciencia ordinaria asume, subsumiéndose hacia la propia necesidad de subsistir por luchar para su existencia, es decir el vivir para el cuidado pleno y en muchas ocasiones perdido en su propio espacio vital.

Por otra parte como señala Heller “...la homogenización abierta a lo específico no deja de ser excepcional, puntual, más que en aquellos individuos *cuya pasión principal se orienta a lo específico, si es que tienen, además, la capacidad de realizar esa pasión...* a propósito del gran estadista, del revolucionario profesional, del gran artista, del gran científico, hay que decir, además, que no sólo su pasión principal, sino también *su trabajo principal, su actividad básica* promueve la elevación a lo específico y la acarrea consigo”.²⁴

Por lo que se da la posibilidad de plantear y reflexionar en forma concreta: ¿ *Qué y cómo educa la Institución Escolar como aparato generador de conciencia, que se encarga de difundir la cultura dónde el objetivo principal es la formación del sujeto en proceso de desarrollo social?*

“...En el espacio escolar tienen lugar algunas redes de interacción a las que debiera ponerse especial atención. La primera...“estructura básica escolar” entendemos el

²³ HELLER Agnes. Historia y Vida cotidiana . Ed. Grijalbo. México. 1985. p.54.

²⁴ HELLER A. Ibid.p.54.

conjunto de regulaciones que dan forma a las interacciones que se realizan en el espacio escolar, o con relación a éste y en virtud de las cuales se distribuyen los derechos, deberes, formas de participación y beneficios que corresponden a cada uno de los protagonistas en el proceso educativo. La segunda “método pedagógico” entendemos un sistema de principios y reglas conforme a los cuales se organizan en el aula las interacciones que están implicadas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Es en esos dos ámbitos que el educando internaliza normas y principios de acción. Consecuentemente será poco efectivo tratar de formar individuos democráticos en estructuras de interacción que limitan la participación, o tratar de formar individuos tolerantes en un ambiente en el que es frecuente la burla, la discriminación y el dogmatismo”.

“...La educación entendida como formación, supera los procesos de socialización y de enculturación por cuanto se vincula con la utopía y la esperanza y queda imbricada en la eticidad...La formación demanda del docente un trabajo planeado, organizado, deliberado, reflexivo, crítico y abierto a un horizonte axiológico que adquiere concreción en determinados derechos e ideales...Con este criterio, el educando no ha de repetir, sino que ha de aprender a problematizar, a argumentar, a criticar, a comunicar, a buscar explicaciones, a interpretar, en suma a pensar”.²⁵

1.3 CONCEPTO DE PENSAMIENTO

Actualmente los especialistas en fisiología, neurología, psicología, psiquiatría, antropología, sociología, etc. Tienen un interés compartido en el tema de la mente; señalan que, así como no existe una división de la conciencia, tampoco existe una división de la mente.

²⁵ Pedagogía Revista especializada .Op. Cit. p.20-21.

Por consiguiente los conceptos de mente y conciencia, los muestran estrechamente relacionados, los unen cuando se designa a la Psicología como el estudio de la mente y / o la conciencia.

“ ...Aunque la conciencia y la mente se encuentran muy relacionadas, sus connotaciones son diferentes. Por ejemplo perder la conciencia no es lo mismo que perder nuestra mente. Todos perdemos la conciencia cuando nos quedamos profundamente dormidos; esto es anormal. Pero es claro que perder nuestra mente es anormal ”.²⁶ Al parecer Ballin, nos habla de dos procesos diferentes paralelos, pero que tienen interrelación el uno con el otro. Al respecto se puede plantear la siguiente cuestión:

¿ Cómo interviene un (os) proceso(s) mental(es) subjetivo y objetivo para llegar a un posible estado de conciencia?.

“...La conciencia es, de una parte, conciencia del objeto y, de otra, conciencia de sí misma; conciencia de lo que es para ella lo verdadero y conciencia de su saber de ello. Y en cuanto que ambas son para ella misma, ella misma es su comparación; es para ella misma si su saber del objeto corresponde o no a este”.²⁷

Podríamos decir, que un proceso mental, es una figura o un esquema del pensamiento contenido desde la subjetividad y objetividad del sujeto, cuya fuente de apropiación son los objetos contenidos de su propia realidad y que a través de la incorporación de los distintos “procesos mentales”, “de los procesos de asimilación, acomodación y equilibración”(Piaget), y del “bloque de pensamiento” se incorporan y toman vida en la conciencia del sujeto y a partir también del contenido de su pensamiento, de su conciencia y de sus actos.

²⁶ BALLIN K.David. El concepto de la conciencia. Ed. F.C.E. México. 1989,pp.288.p.15.

²⁷ SEBAG L. Marxismo y Estructuralismo. Tr. Ignacio Romero S. Ed. S. XXI. México. 1969.p.21.

“ Por ejemplo mucha gente no se confundiría con un enunciado sencillo como “estoy consciente”. Entendería que significa saber lo que está sucediendo, percatarse de las cosas circundantes y que se es sensible a los deseos internos, los dolores, pensamientos y sentimientos. Ese entendimiento está de acuerdo con la derivación de la palabra latina *scire* “saber”, raíz del término ciencia. Por lo tanto la palabra “conciencia” denota la capacidad para la reflexión en el sentido de saber lo que uno sabe o de ser capaz de pensar acerca de lo que uno sabe ”.²⁸

Se puede añadir otra idea esquemática como parte de la razón histórica del sujeto individual y colectivo que puede ser:

<p><i>MENTE : PROCESO COGNITIVO, PROCESO INTELLECTUAL, PROCESO MENTAL, ESQUEMA, BLOQUE QUE DE PENSAMIENTO.</i></p>	<p><i>CONOCIMIENTO PROCESO MEDIADOR DEL SABER – SUJETO Y SABER-REALIDAD.</i></p>	<p><i>CONCIENCIA AUTOCONCIENCIA ESPIRITU – RAZON.</i></p>
--	--	---

Concretamente, el concepto de pensamiento hace referencia a las múltiples formas estructuradas del conocimiento, es decir, a lo que queda apre-hendido, internalizado y constituido como un bloque, como una configuración esquemática, a través de los referentes constituidos en la conciencia; caracterizados desde las diferentes formas de apropiación de lo real, donde cada sujeto particular proyecta y expresa el tipo de conciencia que en sus actos contiene.

²⁸ *Ibíd.* P.18.

Ante particular conceptualización, no se puede soslayar el status privilegiado que guarda la Escuela Pública como “lugar que forma”, “como establecimiento que promueve el conocimiento científico”, “el saber”.

Para la Escuela Pública actual del nivel de Educación Primaria, el concepto de pensamiento es mayormente pensado desde el discurso del deber ser, como la forma del binomio de enseñar - aprender vertido en el currículum institucional oficial.

Visto de otra manera: ¿Qué se va a aprender?. Asunto que plantea la caracterización de las metas, los objetivos y los contenidos temáticos planteados en los planes y programas de cada grado y asignatura.

¿Cómo se va a aprender?. Vertido como la estrategia o propuesta pedagógica “que puede ser modificada pero que a la vez es norma pedagógica”, que conlleva muchas veces implícita o explícita la forma o el modo de aprender el contenido para el aprendizaje. En sí es la guía que adopta, da seguimiento y ejecuta el docente, que lo lleva “pedagógicamente de la mano” para el logro de los objetivos de aprendizaje.

¿Para qué se va a aprender?. Es el planteamiento del contenido formativo escolar entramado en la vida social. Donde la tarea de la escuela es vista para preparar al educando en el aprendizaje de conocimientos, hábitos, habilidades, destrezas, actitudes, etc.

1.4 BLOQUE DE PENSAMIENTO E IDEOLOGIA

“...El pensamiento desempeña un papel inmenso en la vida social. Permite a los hombres conocer las leyes objetivas de la naturaleza y de la sociedad y obtener

provecho de ellas en su actividad práctica”²⁹ producto superior de una materia orgánica particular, el cerebro proceso activo del reflejo de la realidad objetiva en las representaciones, los conceptos, los juicios, etcétera. El pensamiento se haya siempre ligado a una forma determinada del movimiento de la materia. El pensamiento humano, forma superior, cualitativamente nueva de la actividad psíquica, nació gracias al trabajo sobre la base del desarrollo social.

“...El pensamiento tiene por base inmediata las percepciones y representaciones provocadas por la acción de la naturaleza sobre los órganos de los sentidos en el curso de la actividad práctica de los hombres. Ahí reside la fuente del pensamiento. Al margen de éstas imágenes percepciones, representaciones, el pensamiento se haya desprovisto de todo contenido”.³⁰

En tal sentido, el pensamiento del sujeto se constituye a partir de los referentes que le presenta su particular realidad, donde los objetos reales y concretos son la fuente, la materia prima que “está ahí” que adquiere vida y movimiento en su dinámica, y que en el abordaje que realiza el sujeto con el objeto, cuya herramienta cognoscitiva es la parte epistémica del saber y junto con la experiencia abstrae, apropia la realidad y le da forma de distintas maneras y ópticas; lo que permite que se produzca y desarrolle el conocimiento, como parte del entendimiento, razón y tiempo de su particularidad histórica.

“...Conocimiento Social. Conocimiento que el sujeto tiene del medio social en el que se desenvuelve y de las relaciones que en el se producen. Hace referencia tanto a la comprensión de la realidad social (adquisición de conceptos tales como pobreza, riqueza, valor del dinero, formas de gobierno...) como a la forma en que percibimos

²⁹ M. Rosental ,P. Iudin. Op. Cit., p.402-403.

³⁰ *Ibíd.* p. 535.

y conceptualizamos a las otras personas y comprendemos sus pensamientos, emociones, sentimientos, intenciones y puntos de vista”.³¹

Asimismo se añade que“...El bloque histórico debe ser considerado también como...“el punto de partida para el análisis de cómo un sistema de valores culturales (lo que Gramsci llama ideología) penetra, se expande, socializa e integra un sistema social”...El rol esencial de la filosofía en el seno del bloque histórico se manifiesta por su influencia sobre las concepciones del mundo propagadas entre las clases auxiliares y subalternas: el sentido común ”.³²

Para Gramsci, la Escuela Pública es un elemento constitutivo del bloque histórico, que desde el currículum y el plan de estudios plantea una postura ideológica, como la forma de lo que se debe aprender del amplio contenido de aprendizaje social, como la visión legítima y legitimada del saber y aprender; y como el conjunto de conocimientos para la vida y el trabajo.

No se olvida tampoco, que la escuela predominantemente transmite desde la disciplina escolar, a través de las actividades escolares cotidianas los hábitos y las costumbres comúnmente vistas desde“...El folklore”...“concepción del mundo”, a pesar de su carácter primitivo e incoherente. Su incoherencia se explica por el origen social de esta variedad de ideologías: el folklore es una concepción del mundo “no solo no elaborada y [sino] también asistemática”.

En tal sentido, la clase social predominante, promueve su hegemonía de clase, en las clases sociales subalternas a través de la creación de sus concepciones del ser, la vida, la necesidad del conocimiento, las creencias, los saberes, la experiencia, etc.,

³¹ LEXICOS. CIENCIAS DE LA EDUCACION.PSICOLOGIA. Ed. Santillana. Madrid.1989.p.102

³² PORTELLI, Hugues . Gramsci y el Bloque Histórico. Ed . S.XXI. México .1982.p.10-21-22.

cristalizadas como concepciones del mundo y del desarrollo de la historia de un individuo y de su sociedad.

“...El hombre es lo que no es y no es lo que es...el hombre nunca se define por su condición presente...el concepto del hombre sobrepasa todas sus realizaciones empíricas...establecido el concepto, éste abre paso a una gama infinita de transformaciones que manifiestan sus posibilidades...el hombre es su propio concepto y puede emprender libremente en su vida cotidiana la realización de las posibilidades que implican el concepto del que es portador. La actividad política es un modo de esta realización”.³³

“... La conciencia, en tanto que espíritu fenomenal que se libera a medida que recorre su camino, de su inmediatez y de su concreción exterior, se convierte en saber puro que toma por objeto esas esencialidades puras, tales como son en sí y por sí. Son los pensamientos puros, el espíritu que piensa su esencia. Su movimiento espontáneo constituye su vida; gracias a él se constituye la ciencia, que es por así decirlo su exposición y representación”.³⁴

Se manifiesta pues, que las diferencias existentes entre las distintas maneras de apropiación de lo real son producto de las variadas formas de vivir la realidad, donde los hombres viven distintas oportunidades de acceso a lo real que se expresan como bloques cognoscitivos diferentes.

Al respecto Covarrubias concibe al “ bloque de pensamiento como el constructo de referentes de diversos modos de apropiación de lo real y que conjugados constituyen la acción gnoseológica de los sujetos durante el proceso de vida ”.³⁵

³³ SEBAG Lucien . Ibídem.p.3.

³⁴ SEBAG L. Op.Cit. P. 33.

³⁵ Covarrubias Villa F. La construcción del conocimiento social desde la dialéctica crítica. Ed. CCH-Sur . México .D.F. S.F. p.15

“...Uno de los aspectos esenciales de la sociedad civil consiste en su articulación interna, es decir en la organización mediante la cual la clase dirigente defiende su ideología. Gramsci califica a ésta organización de “estructura ideológica” de la clase dirigente y entiende por este término “la organización material destinada a mantener, defender y desarrollar el frente teórico ideológico”.³⁶

“...Gramsci distingue en el seno de la estructura ideológica las organizaciones encargadas de la difusión de la ideología de aquellas que incorporan a su actividad general una “fracción cultural”...Las organizaciones culturales propiamente dichas son: La iglesia, la organización escolar y los organismos de la prensa”...la organización escolar ya sea que éste bajo el control del estado o bien de organismos privados, e incluso las universidades populares, forman el segundo conjunto cultural de la Sociedad Civil, donde volvemos a encontrar la gradación de la ideología, esta vez bajo el control de la universidad y de la academia (esta última en la medida que ejerce una función nacional de alta cultura, especialmente como depositaria de la lengua nacional y, por lo tanto *de una concepción del mundo*”.³⁷

Por consiguiente, cualquier tipo de conocimiento es producto de las condiciones sociales, heredadas del pasado y de las prevalecientes en el momento histórico de su generación y apropiación. Se incluye además que a través de las objetivaciones o legados históricos de otros, se pueden caracterizar las *formas* precisas y particulares de cómo se *aprende a sentir y cómo se aprende a pensar para humanizar* la vida cotidiana a través del *hacer político y pedagógico* en el *pleno desarrollo del sujeto*.

³⁶ PORTELLI H. Op.Cit.p.23.

³⁷ PORTELLI H.Op. Cit..p.24.

Por desarrollo del sujeto Hegel señala: *La identidad de los momentos – el ser en sí y la existencia en el ser por sí- (desde el quién soy y para qué existo).* Sólo el hombre es por sí, porque es *capaz de conocerse a sí mismo*; pues este conocerse a sí mismo es, en el espíritu, su *existencia concreta* como tal y su *posibilidad* de cómo *ser libre*: Pues solamente se es libre si, *se sabe lo que se es potencialmente como sujeto individual y colectivo.*

El conflicto contradictorio es que“...La conciencia desgraciada es una conciencia ingenua que ignora todavía su desgracia...es el resultado del desarrollo de la autoconciencia...la autoconciencia es la subjetividad erigida en verdad, pero esta subjetividad debe descubrir su propia insuficiencia...la autoconciencia es la reflexión de la conciencia en sí misma, pero esta reflexión implica una ruptura con la vida, una separación tan radical que la conciencia de esta separación es la conciencia de la desgracia de toda reflexión...Para caracterizar la autoconciencia hay que profundizar sobre la íntima escisión del yo. Ser una autoconciencia solo viva representa poder elevarse a la independencia, oponerse a la esclavitud, y esta independencia en el terreno de la vida se transforma en libertad con respecto a la vida”.³⁸

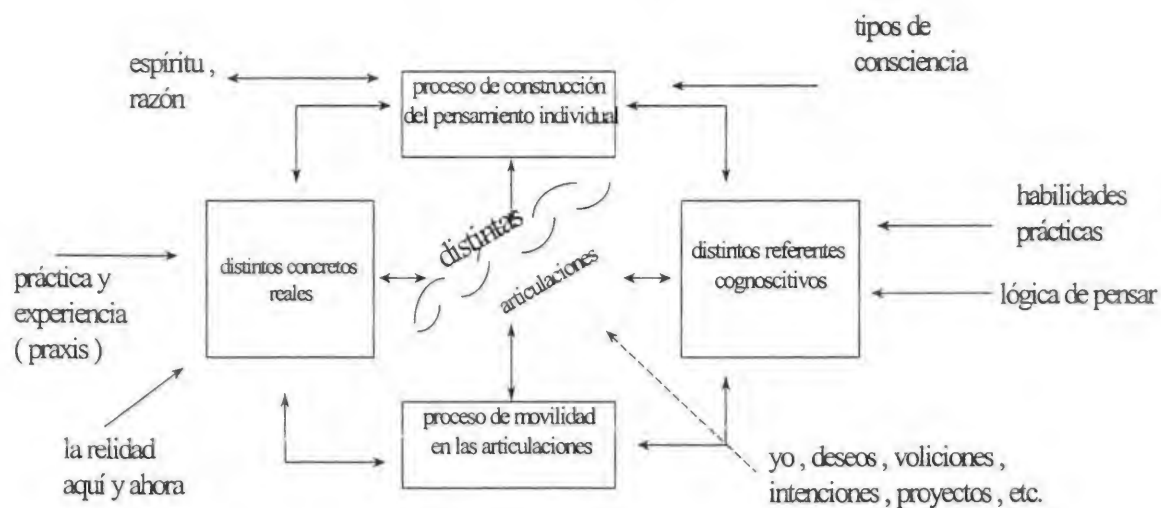
Cuando el sujeto reconoce su deseo consciente de cambiar, no ser él mismo, esta en posición de hacer su propia ruptura, parece empezar un proceso de desgarramiento de lo que posee en su “yo-interior”, produciéndose una transformación cualitativa desde la apariencia, hacia ser “él mismo”, “ser auténtico”, “encontrarse consigo mismo”, para diferenciarse en la posibilidad de crecer conscientemente en su pensar y hacer, y poder ser un sujeto en pleno de su propio despliegue potencial.

³⁸ HYPOLITE Jean. Génesis y Estructura de la Fenomenología del espíritu de Hegel. Tr. Francisco Fernández B. Ed. Península. Barcelona. 1974. pp. 172-175-176.

En la conciencia individual del sujeto, se incorporan referentes de diversos modos de apropiación de lo real; referentes de apropiación cognitiva que a pesar de ser contradictorios entre sí, todos ellos se integran en un solo bloque de pensamiento *individual – social*, como forma general de concebir el mundo.

Sin embargo “...ante distintos concretos reales, son distintas también las articulaciones de los referentes cognoscitivos y por esto; es por lo que en la construcción de pensamientos por un mismo individuo, cambian las articulaciones de una construcción a otra, mostrándose la dominación de un referente o de varios de ellos pertenecientes a un solo modo de apropiación, en cada articulación específica ”.³⁹

ESQUEMA 3: Constitución del bloque de pensamiento individual desde distintas articulaciones y desde los distintos modos de apropiación de lo real .



³⁹ Covarrubias Villa Francisco . Las Herramientas de la razón . UPN . 1995, P. 34.

A partir de que la particularidad concreta del sujeto es cambiante, es inminentemente dialéctica, sufre transformaciones desde distintos tipos de referentes subjetivados y objetivados en lo individual colectivo.

Donde la experiencia y la práctica le conllevan a realizar acciones de avance y retrocesos, de afirmaciones y negaciones, de reconocimiento y autorreconocimiento, de continuidad y discontinuidad, de conciencia y autoconciencia, de espíritu y de razón; donde finalmente le dicte el camino posible a seguir (desde los referentes predominantes) según su propia conciencia individual y sus propias acciones de particularidad.

1.5 EL REFERENTE Y SU REFERENCIALIDAD

Parafraseando a Covarrubias: Se denomina *referente* a los contenidos y formas de lo real que se integran a la conciencia del sujeto; ya que constantemente y de diversos modos en la interacción hombre-mundo, se captan y se perciben subjetiva y cognitivamente informaciones, instrucciones, percepciones, formaciones y deformaciones que se incorporan al bloque de pensamiento del sujeto.

Y en tal sentido "...por absurdo que un pensamiento parezca, es real, es objetividad existente en la interioridad del sujeto, un en sí y por sí ónticos vivientes constitutivamente como sujeto, aunque en la exterioridad no tengan existencia alguna o ésta sea completamente distinta a lo pensado".⁴⁰ Aún cuando la certeza sensible, capte de lo real referentes contradictorios en otros sujetos, esos referentes ónticos y gnoseológicos constituirán la particularidad de contenidos ónticos del sujeto.

⁴⁰ KOSIK K. Dialéctica de lo concreto. P. 61. Citado por Covarrubias Villa F. En Las Herramientas de la razón .UPN. 1995.p.78.

Como ejemplo ordinario encontramos, las distintas ópticas que los sujetos pueden dar a un objeto de la realidad, se expresan pues experiencias y opiniones encontradas, distintas y contradictorias –legitimadas o no– por las distintas fuentes de información y conocimiento, consideradas como el “poder del saber”, que “les hace creer y hacer uso de esa idea, postura o razón” que también es adaptada, negada, indiferenciada o apropiada a partir del encuentro y desencuentro de la misma vida cotidiana.

La relación implícita y explícita del sujeto con la vida cotidiana, se da a partir del uso y utilidad de los objetos, esta relación manifiesta que las explicaciones empíricas, se apoyan en el orden del sentido común, y en la predominancia de una conciencia ordinaria cuyo valor del objeto de la realidad en su actividad se contiene desde su múltiple practicidad.

Desde una connotación importante se añade que “...la vida cotidiana es la vida del individuo. El individuo es siempre y al mismo tiempo ser particular y ser específico”.⁴¹

En cada una de las actividades cotidianas que el sujeto realiza, constantemente esta incorporando distintos referentes a su bloque de pensamiento cuya representación estratégica cognitiva se refleja en variados modos de interpretar, organizar y accionar su concepción sobre la realidad.

Es decir; las acciones prácticas del sujeto, están atravesadas por la lógica predominante de referentes que constituyen su bloque de pensamiento individual y

⁴¹ HELLER Op.Cit. p.42.

que en un *proceso inmanente** de **constitución – desconstitución – constitución** muestra la forma real y concreta de constitución de su conciencia.

Así también en esa constante de predominio y condensación de referentes se realiza un proceso de subordinación –hegemonía (no de homogeneidad, sino de negación y contradicción) que se encuentran en constante lucha, contradicción y aparente equilibración, ya que el sujeto en lo individual y colectivo permanentemente sostiene encuentros y desencuentros con él y con los otros a través de las ideas y las distintas acciones que se materializan en su propia realidad social.

Se propone el siguiente esquema como parte de la referencialidad del sujeto histórico que plantea la búsqueda y la posibilidad de la trascendencia en el plano del particular.

Esquema 4: La historia particular que condensa la conciencia desgraciada y la autoconciencia desde la propia proyección del sujeto histórico individual colectivo



* INMANENCIA: Propiedad de ciertas acciones de permanecer y completarse dentro del sujeto, como las de pensar y querer. Diccionario. Océano Uno. Barcelona. 1990. s/p.

Se incluye otro sentido de mirar al sujeto, que es capaz de vivir intensamente la vida cotidiana pero que también es capaz de analizar y reflexionar detenidamente la dinámica de esa vida particular. Referimos como referente de la referencialidad que: “el hombre aprende en el grupo los elementos de la cotidianidad...actúa por su cuenta...pero no ingresa a las filas de los adultos ni las normas asimiladas cobran <<valor>>, sino cuando éstas comunican realmente al individuo los valores de las integraciones mayores...la vida cotidiana no esta << fuera >> de la historia, sino en el << centro >> del acaecer histórico: es la verdadera << esencia >> de la sustancia social”.⁴²

Entonces permitir y permitirse analizar las acciones cotidianas del sujeto, encontrando otras posibilidades de mediación y explicación del sujeto que vive el aquí y el ahora, es encontrar el despliegue, la potencialización del (en sí) del sujeto para reencontrarse (para sí); de manera distinta pero consciente a partir de la elevación condensada de sus actos que le permiten trascender y trascenderse en su particular momento histórico social.

En este sentido añade Heller : “...Cincinato es un símbolo. Las grandes hazañas no cotidianas que se reseñan en los libros de historia arrancan de la vida cotidiana y vuelven a ella. Toda gran hazaña histórica concreta < legitimada o no > * se hace particular e histórica precisamente por su posterior efecto en la cotidianidad. El que se asimila a la cotidianidad de su época se asimila con ello también el pasado de la humanidad”.⁴³

⁴² HELLER A. Op. Cit. P.42.

* Corchete planteado por el tesista, recuperando aquellos intelectuales orgánicos que de distinto modo han trascendido desde su particular contexto cultural y que han quedado en el anonimato cultural e incluso en el olvido.

⁴³ HELLER A. Op. Cit. P. 43.

“...Las necesidades humanas se hacen siempre conscientes en el individuo como necesidades del YO. El << YO >> tiene hambre, siente dolores igual de naturaleza física que de naturaleza psíquica-, en el << YO >> nacen los afectos las pasiones. La dinámica básica de la particularidad humana es la satisfacción de esas necesidades del << YO >> ”...Todo conocimiento del mundo y toda pregunta referente al mundo que se motivan directamente por ese << YO >> único, por sus necesidades y sus pasiones es una cuestión de la particularidad ”,⁴⁴ el desarrollo del individuo es ante todo – pero en modo alguno exclusivamente – función de su libertad fáctica o de sus posibilidades de encuentro propio en y para la libertad.

Asimismo dentro del proceso de “referencialidad ”* se identifican aquellos aparatos que participan en la formación de conciencia dados en una sociedad histórico-social determinada y concretada en su propio proyecto político-ideológico específico.

A esos aparatos generadores de conciencia, que se caracterizan en las formas de producción y de control de la lógica del capital, Covarrubias los identifica como “...los componentes del aparato de hegemonía (iglesia, escuela, televisión, radio, prensa, familia, sindicato, partidos políticos, etc.) transmiten privilegiadamente referentes de un modo de apropiación echando mano de referentes de otros pero subordinados a la lógica del modo de apropiación que en él predomina ”.⁴⁵

Particularmente en la escuela Pública, la Educación Primaria promueve el variado cúmulo de referentes con contenido temático para el aprendizaje, a través de las

⁴⁴ HELLER A. Op. Cit. P. 43.

* Propongo el concepto de referencialidad, a partir de la concepción de Valentina Cantón A. Donde “... referir puede utilizarse para atribuir cualidades o hechos a personas o cosas ... una atribución en el sentido de creencia objetiva o subjetiva ... a partir de ésta significación de atribución , podemos afirmar que una referencia es, en síntesis una construcción , pero una construcción necesaria para establecer una relación , o bien , para construir un punto a partir del cual pueda establecerse esa relación ” . En 1 + 1 + 1...NO ES IGUAL A 3 . Ed. UPN. 1997. PP. 118-119.

⁴⁵ COBARRUBIAS, Villa Francisco. Las Herramientas de la Razón. UPN. México.1995. P.27.

actividades y ejercicios planteados en los libros de texto y que de distintos modos son elaborados y apropiados para ser “recibidos, concebidos y conceptuados” como aprendizajes acríticos por los alumnos, es decir, la realización y el cumplimiento de las actividades didácticas que marca el programa se expresan como el signo “de haber aprendido” a través de la comprensión, la memorización o el simple análisis del referente como contenido. Asunto pedagógico que no trasciende hacia la posibilidad de la discusión o del debate grupal desde una mirada crítica.

Por otra parte, el referente como “contenido temático” por parte del docente, (quien en su acto formativo docente no fue formado en la reflexión crítica), adquiere normal o cotidianamente su referencialidad cuando en la clase escolar es resumido, abordado, ejemplificado, explicado, analizado, trabajado y depositado en la práctica educativa, a través del ejercicio, actividad, o tarea misma del contenido temático, que muy pocas veces o casi nunca, es abordado, desde el criterio pedagógico de enseñar a pensar a través del análisis y la reflexión crítica del contenido emanado de la propia realidad cotidiana y social entramada en los sujetos.

Desde la referencialidad del aparato de hegemonía, se reconoce también que “...el proceso de constitución de conciencia es un proceso educativo”,⁴⁶ que privilegia a sus propias instancias, quienes al realizar su proceso formativo y de-formativo, en su lógica de enseñanza o de instrucción se limitan a enseñar saberes; más nunca a promover el acto de enseñar a pensar desde una conciencia histórica y activadora que nos permita pensar más consciente y racionalmente el mundo en que vivimos.

Implica que deben marcarse nuevas vías de concebir y desarrollar el concepto de la cultura como práctica educativa, que contenga la capacidad de abrirse a lo posible en el proceso de formación e identificación que contenga múltiples expresiones

⁴⁶ Ibid.P.17.

culturales. Posibilitando el desarrollo del sujeto en su *yo-interior* recuperando su *capacidad de unión, desde el trabajo colaborativo, respetando la diferencia con los otros.*

Recuperando a Marx, sostiene que la expresión *cultural* se transforma en conciencia, pasando del *sujeto - espíritu* al *sujeto – trabajo vivo*, como fuente de vida expresada desde una postura ética de mejorar en lo colectivo.

1.6. EL SUJETO PARTICULAR.

“...Para Hegel, la voluntad es la unidad de...la particularidad reflejada en sí misma y referida, en consecuencia a la universalidad, esto es, la individualidad; ésta es autodeterminación del yo de ponerse en lo uno como negación del sí mismo, en cuanto determinado, limitado, y al mismo tiempo, de quedar, en sí, en la propia identidad consigo y en la universalidad, y de unirse consigo mismo sólo en la determinación ”.⁴⁷

En el reconocimiento de las acciones individuales y colectivas, están presentes actos que permiten la libre búsqueda de querer “saberse, conocerse y entenderse”, es a través del ejercicio de las intenciones volitivas, que los contenidos ónticos -lo que quiere ser el sujeto- se configuran y toman vida a través de los intereses particulares, que en el continuo ejercicio de plasmar los deseos y los proyectos coadyuvan a concretar caminos posibles y viables en el encuentro y desencuentro del uno con el otro.

La particularidad del sujeto es subjetividad/objetividad de la individualidad y de la totalidad, con posibilidades de determinación-indeterminación, desde su propia

⁴⁷ HEGEL F.G.W. Filosofía del derecho parte 7. Citado por cantoral Uriza , Sandra .Concepto de mente y bloque de pensamiento. Mecanograma . 1977. p. 124.

negación, contradicción e indefinición, “...en este proceso el espíritu reconocerá ...el yo que es un nosotros y el nosotros que es un yo. Finalmente el sujeto en Hegel será un sujeto ético, pues a través de la praxis transformadora, que se objetiva también en la relación con los otros, podrá expresarse en su particularidad como sujeto”.⁴⁸

En ese proceso de particularidad social, se presenta al mismo tiempo aquel sujeto que es negado, borrado, tachado, marginado u olvidado; sujeto que está presente en esa cadena del currículum cultural que promueve redes educativas a partir de un deber ser y que en la práctica educativa como práctica social es considerado, expresado, contenido y formado en tanto significaciones y resignificaciones para la apropiación de los contenidos del aprendizaje social.

Es concretamente en ese proceso de negación y contradicción, donde el sujeto histórico particular debe ser llamado, recuperado y reconocido desde el currículo escolar y social, quien constantemente lo ha visto en el trato de la marginalidad como “el que no sabe” en contraposición del que “sí sabe”. Se trata pues, de reconsiderar al sujeto ético desde el derecho y la libertad como parte de una exigencia social, para que plenamente sea visto como un sujeto desencantado y descentrado (postura dialéctica Hegeliana), que desde una formación crítica descubra potencialmente su creatividad y pueda aportar a la construcción diferente de su sociedad.

El juicio particular nos permite pasar, de la lógica estática, a la lógica del movimiento de la significación (con sus ritmos y sus cadencias), donde lo que se expresa es el recorte y el reconocimiento de los diversos, donde se manifiesta el reconocimiento por la diferencia, la diversidad, la heterogeneidad, el matiz; el otro

⁴⁸ Cantón Op. Cit. p.169.

que con su acción imprime un sello no validado, no legitimado, pero que recrea con su particular originalidad creadora de intelectualidad esas nuevas formas de vivir lo real sin soslayar su cotidianeidad.

Tal proceso de significación de lo diverso, se atribuyen como cualidades del campo de la subjetividad, es decir del campo del sujeto, recuperado éste como una categoría que se constituye en el cambio, la transformación, la diversidad subjetiva, el descentramiento, la acción, y el movimiento.

“...En síntesis, lo que el particular nos ha permitido es pasar de una lógica formal abstracta de la inmovilidad y la totalidad, a la lógica dialéctica concreta, de la inmovilidad y la incompletud”.⁴⁹

Cuando hablamos del sujeto, hablamos de un particular descentrado, *un no-todo, un inacabado*; que se encuentra en permanente movimiento, en constante contacto con la cultura y la naturaleza, donde se elaboran y reelaboran bloques de pensamiento que reflejan la propia particularidad a través del entramado simbólico representado por el enlace familiar, la historia particular, la interacción con los otros, el aquí y el ahora, que en ese *devenir-devenido* condensa la historización siempre particular del sujeto. Donde la historia de ese sujeto no es igual a la de los demás, aparenta ser, y es diferente a la del resto de sus congéneres.

Retomando así ese referente referido, se puede resignificar al diferente particular como “... yo soy otro y no me poseo; soy uno más de la serie (1 + 1 + 1...) en la que se han fundido los demás, pero en mi particularidad y, como tal, soy uno de los sumandos y no parte de un total ”.⁵⁰

⁴⁹ Cantón Op. Cit. p.82.

⁵⁰ Cantón. Op.Cit.p. 100.

¿ Qué es lo que hace diferente un sujeto de otro?.

Es precisamente el mundo de la particularidad, orientado desde la intención subjetiva, donde la fuerza del deseo y el interés dan vida y forma a cada uno de los sujetos particulares que buscan trascender en su propia lógica de objetividad.

La trascendencia particular, implica la práctica desgarrada, consciente y crítica de aquellas acciones que han adquirido una significación apariencialmente acabada o constituida y que dan oportunidad a una ruptura de resignificación, donde existe la posibilidad de potenciarse para dejar de ser uno más de la serie.

1.7 LA CONCEPTUACION DE NIÑO-HOMBRE COMO SUJETO HISTORICO PARTICULAR

Pensar la categoría de niño-hombre, es reflexionarla desde el acto de la *formación y constitución de un sujeto*. Significa verlo desde la interrelación e interacción, que él mismo tiene con los otros desde la familia, la escuela y su contexto intercultural social y que pueden ser vistos desde una condensación de lo social en *un constante proceso de conformación de niño-hombre* y desde ésta postura dialéctica se le reconoce como un *sujeto particular* que tiene su propio *devenir histórico social*.

La propuesta de la categoría de niño-hombre se apoya en que: "...Para la filosofía de Marx...el problema central es el de la existencia del individuo real, qué *es* lo que *hace*, y cuya "naturaleza" se desarrolla y se revela en la historia... Marx contempla al hombre en toda su concreción, como miembro de una sociedad y una clase dadas y, al mismo tiempo, como cautivo de éstas. La plena realización de la humanidad del hombre y su emancipación de las fuerzas sociales que lo aprisionan está ligada para Marx, al reconocimiento de estas fuerzas y al cambio social basado en este reconocimiento...la filosofía de Marx es una filosofía de protesta; es una protesta

imbuida de fe en el hombre, en su capacidad para liberarse y realizar sus potencialidades”.⁵¹

Esta posible construcción de la categoría de niño-hombre, se objetiva con la intención de condensar a todos los niños y las niñas que históricamente como sujetos sociales, desde que nacen han vivido y se han desarrollado a partir de un proceso dialéctico totalizador que los concreta en su particular tipo de conciencia, los forma, les da vida y los contiene en y hacia su propio y particular desarrollo del estado de ser: hombre o mujer.

En ésta postura de reconocimiento social, se sostiene que los niños desde su nacimiento inician un proceso de constitución de conciencia, que incluye “sus propias lógicas iniciales de construcción en y para el pensamiento y la acción”[⇒] -no vistas desde el prelogismo y la intuición-; éstas lógicas se van constituyendo y constituyéndose desde un inicio formativo en la cotidianeidad; como un punto de partida que desde los distintos referentes apropiados de la realidad, se incorporan y se estructuran en un bloque de pensamiento individual y que dan cuenta de su particular tipo de conciencia reflejados en un proceso dialéctico, dinámico y continuo de transformación visto desde la completud – incompletud que explica el desarrollo condensado en la particularidad de ser hombres y ser mujeres.

Asimismo, no se niegan, sino que se discuten aquellas conceptualizaciones y aportaciones de la tradición psicológica, cuyo punto de partida se encuentra en la teoría de la evolución, que desde el currículum teórico, psicológico y social se han institucionalizado, acuñado, impuesto, legitimado y dado tratamiento investigativo

⁵¹ FROM Erick. Marx y su concepto de hombre. Ed. Fondo de Cultura Económica. Tr. Julieta Campos. México.1994.p.7-8.

[⇒] Se hace alusión a la forma y contenido que trasciende como la lógica del pensamiento y la acción en que el niño hace suya la apropiación de un objeto donde intervienen distintos referentes de apropiación de lo real.

desde una fuerte predominancia teórica -bajo el sustento del paradigma positivista- en lo afectivo, cognoscitivo y psicomotriz.

Por otra parte, de un modo genérico y desde el currículum de la formación de profesores y desde la Escuela Pública “se ha formado, transmitido y enseñado” que la existencia vívida sobre el desarrollo biológico y psicológico (actitudinal) del sujeto fragmentado, es sólo a través de los períodos, las clasificaciones, o etapas iniciales del desarrollo de la vida del niño que finalmente lo describen como el individuo de la: infancia – infante, niñez –niño, pubertad – puber. Para después explicarlo cuantitativa y cualitativamente en los términos de su futuro desarrollo afectivo, cognoscitivo como parte de una mayor incorporación social caracterizado en: adolescencia - adolescente, juventud - joven, adultez - adulto, senectud – senecto.

Se aparenta describir a un hombre que en el desarrollo de su existencia individual sólo se muestra a través de la proyección de las etapas, los periodos y las clasificaciones; por lo que hace necesario develarlo como aquel sujeto histórico particular que tiene una trascendencia dialéctica articulada, constituida y condensada a partir de los distintos momentos de su vida cotidiana y social.

Implica la discusión sobre un niño-hombre que vive la realidad, como una totalidad de actos, que exige ser entendido como un sujeto que vive en un proceso dialéctico desde su construcción biopsicosocial, es la reflexión de un sujeto que no debe ser negado, tachado o borrado socialmente por los otros, por ejemplo en la Escuela Primaria a través del currículum explícito e implícito normalmente, es tratado como “el que nunca sabe”, “quien se le tiene que conducir”, “el disciplinado con la fuerza”, “el que no debe rebelarse”, “el sumiso en su comportamiento”, “el educado con la mano dura”, “el educado desde el contenido que debe aprender”, “el enseñado a través de la instrucción”, “el reprimido por su acción”, “el violentado de distintas

maneras”, “el que participa bajo la norma exigida de codificación”, etc.; el sujeto formado en la continuidad educativa de la práctica utilitaria del saber escolar para el trabajo, para la vida.

Se reitera nuevamente, que el niño-hombre durante el desarrollo de toda su vida social vive constantemente un ir y venir de momentos y constituciones a partir de continuidades, rupturas, tránsitos, dudas, transiciones, contradicciones, conflictos, cambios aparentes y transformaciones cualitativas y cuantitativas de distintos modos en su desarrollo psicológico y social, lo que debe permitir, no sólo verlo; sino descubrirlo críticamente desde una postura diferente que permita conceptualarlo, explicarlo, entenderlo y comprenderlo desde la dinámica de un sujeto holístico; que tenga toda la libertad, el derecho, el respeto y la autonomía de ejercer desde un acto ético-pedagógico que conlleva la naturaleza de ser creador y transformador de su propia realidad social.

Se insiste que la tradición psicológica ha negado casi en su totalidad, el ejercicio de la crítica social en la constitución de la conciencia del individuo, que conlleve a “...La tradición de la libertad del hombre, no solo de sino para desarrollar sus propias potencialidades humanas, la tradición de la dignidad y la fraternidad humanas”.⁵²

Nos empeñamos en este sentido pleno de libertad e igualdad, que el individuo desde su género es un hombre o es una mujer, y como tal debe adquirir un tratamiento y un reconocimiento distinto a la lógica condicionada de la concepción sociocultural actual, que sin distinción de sexos, conlleve a valorarlo, a entenderlo, a formarlo críticamente, a reconocerlo en su creatividad, a emanciparlo verdaderamente como un sujeto social, que nace con inteligencia y que se desarrolla como un ser pensante y actuante, que va constituyendo su conciencia y que aprende socialmente de

⁵² Ibid. p.10.

distintas maneras a través del encuentro con los demás. Y que por lo tanto no requiere de clasificaciones, tipificaciones, predicciones, experimentaciones o del estudio de casos particulares que a toda costa lo intentan generalizar; donde la finalidad social es expresarlo cómodamente que así es o tiene que ser según sus habilidades, destrezas, conductas, actitudes positivas o negativas, etc.

Se insiste pues, que el niño es un hombre, un sujeto en desarrollo social que debe ser formado, explicado, entendido y valorado críticamente desde su proceso de constitución y formación ético social.

“...El fin de Marx era la emancipación espiritual del hombre, su liberación de las cadenas del determinismo económico, su restitución a su totalidad humana, el encuentro de una unidad y armonía con sus semejantes y con la naturaleza”.⁵³

“... Se parte del hombre que realmente actúa y arrancando de su proceso de vida real, se expone también el desarrollo de los reflejos ideológicos y de los ecos de este proceso de vida”.⁵⁴

El hombre desde su niñez hasta la adultez es formado, sometido y condicionado tradicionalmente por las organizaciones culturales: familia, escuela, iglesia, organización escolar, organización de prensa, etc., educándolo desde un proceso de transmisión y apropiación, donde la forma de generación de conciencia potencializa el yugo de la enajenación a través de la mediatización sistemática del conocimiento cultural y del folklor en términos gramscianos.

Así también, hablar del niño-hombre, es hablar de la constitución de un sujeto particular, individual, colectivo; donde su proceso de desarrollo se presenta de

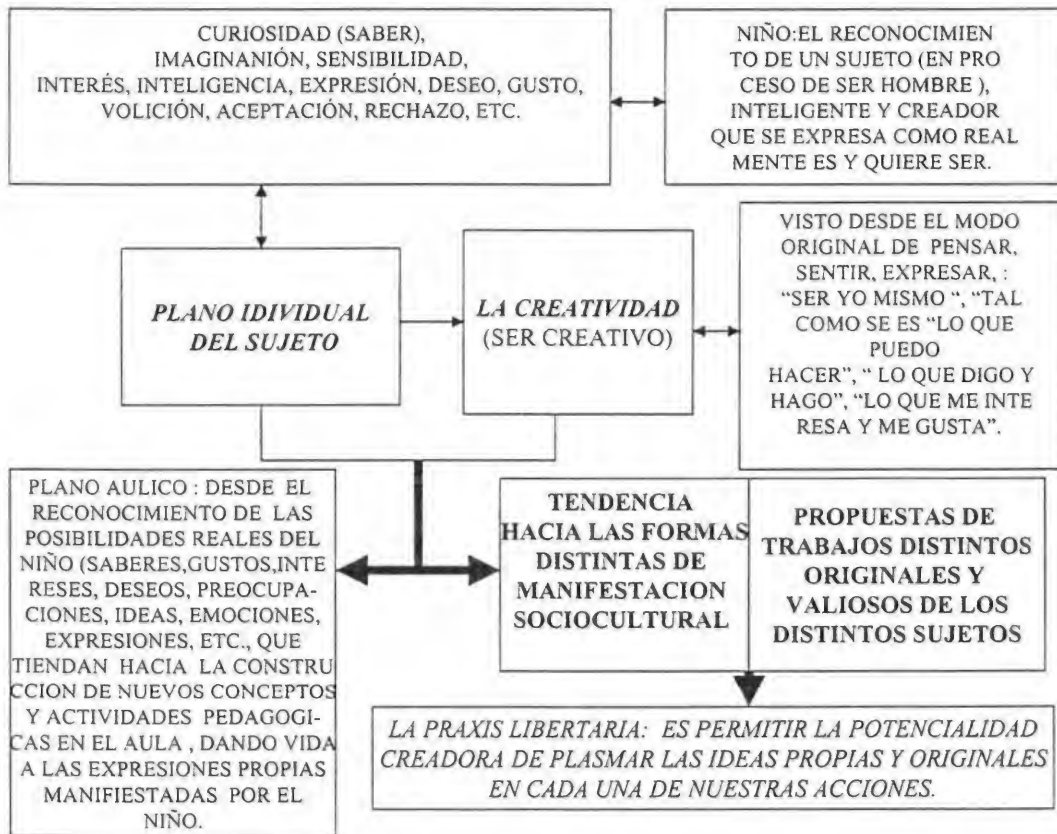
⁵³ Ibidem.p.15.

⁵⁴ FROM E. Ibidem p.21-22.

múltiples maneras, y es a partir de esa realidad donde se desenvuelve y adquiere aprendizajes diversos, que le dan forma a la constitución y concepción de un niño-hombre como sujeto particular.

Tratando de recuperar al niño, conceptualmente se refleja el siguiente esquema:

Esquema 5. *El niño – hombre : Un sujeto en proceso de conformación*



Nos referimos a un sujeto que vive inicialmente una infancia o niñez, cuya conformación y transformación paulatina, permanente y cambiante es el propio proceso en su *estado de ser hombre*.

Pero: ¿ cómo se ha conceptualado y contenido desde un tiempo histórico específico la categoría de niño-hombre?

Dentro de las Ciencias Humanas y Sociales, por tradición se ha dejado la tarea de “describir, analizar y reflexionar el desarrollo del niño” a la Psicología de la conducta, la psicoanalítica y la cognoscitivista entre otras.

Recuperando un breve recuento de éstas teorías que realizan Konger, Mussen y Kagan⁵⁵ se resumen en lo siguiente:

- El estudio de la psicología del niño tiene un gran valor teórico. Su estudio sistemático puede tener también aplicaciones prácticas, puesto que nos proporciona hechos que nos son útiles para la comprensión y el diagnóstico de la conducta del niño (sin exceptuar la conducta “problema”) y para indicar métodos de modificación de conducta.
- Hasta el S. XVII se hizo hincapié en la infancia como segmento particular del ciclo de la vida. Algunos eruditos y pensadores excepcionales de la antigüedad se interesaron en el desarrollo del niño porque advirtieron intuitivamente que lo que ocurre en la niñez ejerce una vigorosa influencia en el desarrollo ulterior.
- Hace tres siglos en Europa Occidental no se consideraba a los niños como una clase particular de humanos ni se les trataba de manera distintiva. Los niños pequeños una vez destetados y habiendo adquirido un mínimo de capacidad para cuidarse a sí mismos, se convertían en “adultos pequeños” que se mezclaban trabajaban y jugaban con las personas maduras.
- Es interesante señalar que, en el arte medieval se representó a los niños como “adultos inmaduros”, e inclusive en el S. XV y XVI se les ve en pinturas, que no

⁵⁵ MUSSEN H. Paul et . al. Desarrollo de la personalidad en el niño. Ed. Trillas. México.1971. pp 13-32.

tienen carácter religioso, reunidos con adultos en el trabajo, el descanso o los deportes. Su ropa no era característica, más bien vestían comúnmente como los hombres y las mujeres de su propia clase social.

- El S. XVII trajo consigo un gran cambio en las actitudes respecto de los niños y su moral influyó quizá la Reforma y Contrarreforma, clérigos y humanistas de esa época comenzaron a recomendar la separación de los niños respecto a los adolescentes y adultos.
- Al realizarse el gran cambio de actitudes y de usos morales, comenzó a imponerse el concepto de la inocencia, de la infancia, de un período de “primitivismo, irracionalismo y prelogismo”.
- John Locke, filósofo inglés del S. XVII, consideró que la experiencia y la educación del niño eran determinantes fundamentales de su desarrollo. La mente del niño es una *tabula rasa* (una especie de hoja en blanco), y por tanto, es receptivo a toda clase de enseñanzas.
- Jean Jacques Rousseau , filósofo francés, de mediados del S. XVIII, consideraba que el niño está dotado de un sentido moral innato . En su libro *Emilio* llamo al niño “noble salvaje ” que poseía un conocimiento intuitivo de lo bueno y de lo malo, y al cual deformaban las restricciones que le imponía la sociedad.
- Ninguno de los autores del siglo XIX influyó tanto en la historia de la psicología del niño como Charles Darwin. La publicación de *El origen de las especies* (1859) se convirtió en fuerza determinante del establecimiento de la psicología del niño como disciplina científica.

- LA TEORIA PSICOANALITICA: Comenzó con la obra fundamental de Freud, se ocupa principalmente del desarrollo de la personalidad, y de manera más concreta, de los problemas emocionales y de la neurosis. Las actividades terapéuticas de los psicoanalistas los llevaron a tener una aguda conciencia de la enorme influencia que tiene el ambiente de los primeros años de la vida del niño en los desajustes emocionales ulteriores. Mediante su agudo análisis de los pacientes con los que trabajó, aclaró considerablemente la verdad de lo dicho por el poeta “ el niño es el padre del hombre ”.

- TEORIA DEL APRENDIZAJE: Es otra teoría que ha influido enormemente como la teoría del aprendizaje o conductista. Postula que los aspectos más importantes de la conducta son aprendidos: “ precisamente esa conducta que suele considerar como característica del hombre entendido como ser racional, o como miembro de una nación o de una clase social particulares tiene más carácter de aprendida que de innata ”.

- TEORIA COGNOSCITIVA: Recientemente se ha observado un crecimiento enorme del interés en los procesos cognoscitivos (por ejemplo los del pensamiento, el razonamiento y la solución de problemas, y su desarrollo. Las teorías de Piaget pertenecen únicamente al campo de la cognición pues su interés primordial está en los problemas del pensamiento y del conocimiento –a través de la lógica matemática-, es decir, de cómo es que el niño llega a comprender la Naturaleza y el mundo que lo rodea. En la teoría de Piaget, la participación activa del niño en su ambiente y su tendencia innata a la adaptación, tiene un valor esencial por lo que toca a efectuar el desarrollo de la comprensión y del conocimiento fundamental.

Se citan estas tres teorías, porque son las que actualmente han adquirido mayor relevancia y apuntan de diversas maneras sobre el dar a conocer quién es el niño visto desde sus propias formas de investigarlo.

En tal sentido, la primera apunta a la vida afectiva del sujeto (reconociéndolo como individuo) que vive emociones, sentimientos, aceptaciones, angustias, rechazos, actos de sensibilidad desde intenciones más humanísticas, que interacciona con los otros, que tiene encuentros y desencuentros. Más que nada busca comprender la trama de la relación cotidiana del “yo con el otro y el otro con el yo” para encontrarse vivamente dentro del espacio vital, la realidad y eminentemente la vida cotidiana. *Aunque ésta teoría no es considerada dentro del esquema metodológico y científico del aprendizaje; sí se convierte en una herramienta fundamental para reflexionar la relación psicosocial promovida desde el encuentro de los sujetos en lo individual y lo colectivo.*

La segunda teoría (conductista), señala que el aprendizaje se realiza a través de los estímulos que provienen del medio. “ No obstante, dentro de los amplios límites, muchas de las características humanas (no sólo las destrezas intelectuales o de ejecución comunes, en las que se piensa inmediatamente, sino también los deseos, los valores, los temores y las actitudes e inclusive muchas respuestas “fisiológicas” elementales) son aprendidas ”.⁵⁶

Por otra parte, su definición más sencilla dice: “... Que el aprendizaje es aquel proceso por el cual la conducta, o la potencialidad de la conducta, se modifica a consecuencia de la experiencia. El aprendizaje representa el establecimiento de relaciones nuevas (de vínculos o conexiones) entre unidades que previamente no estaban asociadas. Pueden ser relaciones entre 1o. Estímulos y respuestas manifiestas; 2º. Estímulos y procesos internos; 3º. Procesos internos y respuestas

⁵⁶ Ibid. P.117.

manifiestas; o 4º. Una pareja o un número mayor de procesos internos. El término del aprendizaje designa el establecimiento de nuevos vínculos, o el fortalecimiento de nuevos vínculos, o el fortalecimiento de asociaciones que ya existían pero eran débiles ”.⁵⁷

Queda muy claro pues, que el conductismo al desarrollar el concepto del niño, lo configura en su tesis de que la modificación de la conducta se realiza a través de la experiencia; es decir de los estímulos o condicionantes externos que recibe del medio o del contexto. A partir de aquí, han surgido variadas investigaciones descriptivas sobre el desarrollo de habilidades, hábitos, actitudes, situándolas en las esferas afectiva, cognoscitiva y psicomotriz. Para finalmente describirlo desde: quién es, cómo es, cómo puede ser, o cómo tiene que ser ese niño; circunscrito a las expectativas o patrones de conducta; que social y formalmente las instituciones le forman, educan y exigen entre ellas se citan; la escuela, la familia, los clubes, la iglesia, los medios de comunicación, el gobierno, etc.

Conviene añadir lo citado por Vygotski: “...Gesell ha señalado acertadamente, en nuestras aproximaciones al desarrollo seguimos empleando la analogía botánica en nuestra descripción de la evolución del niño ”... “ últimamente algunos psicólogos han sugerido que este modelo botánico debe ser rechazado”... “ En respuesta a estas críticas, la psicología moderna ha subido los peldaños adoptando los modelos zoológicos como base para una nueva aproximación general a la comprensión del desarrollo de los niños ”...“ éstos nuevos modelos provienen casi totalmente del mundo animal, y las respuestas relacionadas con las cuestiones acerca de los niños se buscan en los experimentos que se llevan a cabo con animales ”.⁵⁸

⁵⁷ *Ibidem.* p.118.

⁵⁸ L.S. Vygotski. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Ed .Grijalbo. México. 1988.p.40.

Lo que hace falta, es la comprensión desde lo social del desarrollo del niño-hombre; como un sujeto que piensa, siente, opina, que tiene intereses, necesidades, problemas cotidianos concretos que el también puede resolver y ópticas concretas de vivir su mundo y con el mundo. Un sujeto en proceso dialéctico de construcción cotidiana, que tiene saberes, que está en proceso de una constitución de conciencia de los diferentes modos de apropiación de lo real que concretamente le socializan las instancias que lo educan.

Trasladando esta idea a la Escuela Pública; como Institución, tiene la obligación ético-social de promover enseñar a pensar, "...Y enseñar a pensar no significa que necesariamente todos debamos ser convertidos en constructores de teorizaciones; significa que todos podamos pensar racionalmente el mundo en que vivimos".⁵⁹

En tal sentido, se plantea el hablar de la transmisión de conocimientos, cuya implicación es: ¿qué se enseña? (el tipo de temas o contenidos culturales legitimados en el currículum escolar) , ¿Cómo se enseña? (implica la formación, la estrategia didáctica y la intención del modo de enseñar) , ¿para qué se enseña? (conlleva el acto y el compromiso de la formación y/o deformación entre los sujetos del acto educativo).

Significa pues que hablar de la lógica de transmisión de conocimiento teórico, es plantear: ¿ cómo enseñar a pensar racionalmente a un niño-hombre; cuya conciencia está en proceso de formación?. Aunque a esto, se puede añadir el incesante bombardeo de referentes ateóricos que sin defensa alguna invaden de múltiples maneras y que se presentan en forma predominante en la constitución de conciencia del sujeto individual y colectivo.

⁵⁹ Covarrubias Villa F. Las herramientas de la razón.UPN.1995,p.213.

Finalmente, la teoría Psicogenética, concibe al niño como un sujeto inteligente, activo, que experimenta con los objetos que le provee el medio. Que asimila sus acciones operatorias, para después acomodarlas, llegando a momentos de equilibración, para conformar la elaboración de estructuras cognitivas.

La teoría de Piaget es concebida como una teoría desarrollista o cognoscitivista por excelencia, que nos habla de la formación gradual de las estructuras mentales, que se van haciendo cada vez más complejas en su constitución misma y, por ende, en sus funciones.

Distingue además en su teoría dos aspectos:

- a) “Lo psicosocial”; que se compone de lo que el niño recibe desde afuera, aprende por la transmisión familiar, escolar o educativa, en general.
- b) “El desarrollo espontáneo”, o psicológico, que es el desarrollo de la inteligencia propiamente dicha, que constituye lo que el niño aprende o piensa, aquello que no se le ha enseñado pero que debe descubrir por sí sólo y que toma tiempo.

Piaget, también establece etapas y períodos del desarrollo de la inteligencia: sensorio-motriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales que se van presentando durante el desarrollo del individuo.

Etapas que explica, basándose en las experimentaciones realizadas a través del método clínico y observaciones realizadas en los niños.

Considera además, “...cuatro factores que explican el desarrollo en general”. “El primero es la herencia y la maduración interna”...“el segundo lo constituye la experiencia física, factor también esencial pero insuficiente, y tiene que ver con la acción de los objetos. La lógica del niño no se extrae de la experiencia de los objetos, proviene más bien de las acciones que se ejercen sobre los objetos: la parte

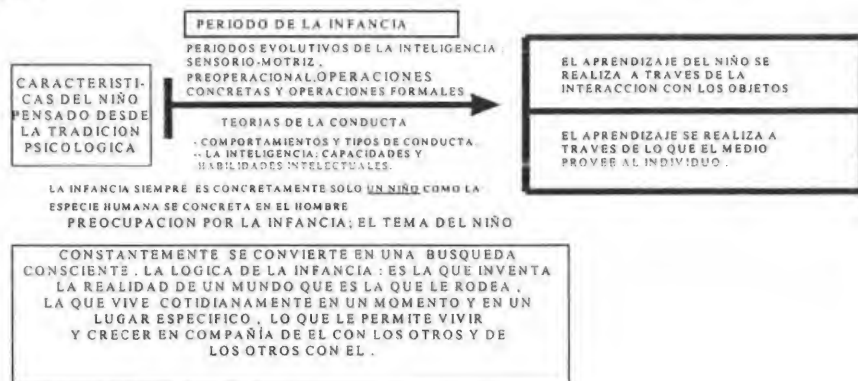
de actividad del sujeto es fundamental”...“El tercer factor está dado por la transmisión social ”... “ Un cuarto factor sería el del equilibrio, factor fundamental del desarrollo para Piaget, que está dado por la necesidad de equilibrar los tres factores anteriores ”. ⁶⁰

Lo anteriormente dicho, de las teorías de la conducta y psicogenética :

Es que desarrollan basándose en sus modelos de investigación; 1º. Un individuo que en la acción práctica (experiencia) es capaz de adaptarse al medio ambiente para un posterior desarrollo (biológico, psicológico y social); 2º. Un sujeto que inteligentemente en su individualidad, es capaz de desarrollarse activamente desde la herencia y maduración interna en lo biológico, la experiencia física, la transmisión social y el factor del equilibrio que actúa como regulador de los factores anteriores y que permite a la vez la construcción continua de estructuras mentales. Es decir un sujeto que construye “su propio aprendizaje”, que en la acción práctica del conocimiento; presenta una fuerte connotación del individualismo práctico-utilitario.

Se añade el siguiente esquema interpretativo sobre cómo las teorías del aprendizaje perciben al niño.

ESQUEMA 6 : El niño, pensado desde la infancia a partir de la Tradición Psicológica



⁶⁰ Revista Psicología. 2000 . “El desarrollo Cognoscitivo”.Marcelo Salles M.Nov-Dic.1999.pp.3-4.

La connotación psicológica actual, es que el niño sólo se ha pensado, visto, analizado e investigado desde el desarrollo del comportamiento, la característica de la personalidad, las habilidades, la madurez física y predominantemente la intelectual.

Sin embargo, se ha olvidado y negado la posibilidad de hacer el reconocimiento en el niño visto como un sujeto histórico social, que en su vida cotidiana demuestra a través de sus múltiples actos su constitución de pensamiento y acción condensados en su particular proceso de construcción individual y colectiva.

Se hace inherente recuperar al niño dialéctica y críticamente desde cómo ese niño inicia su proceso de constitución de conciencia y cómo va plasmando sus acciones a partir del predominio de cierto tipo de modos y referentes de apropiación de lo real.

3°. Es para nuestra investigación, el psicoanálisis una herramienta, que incidentalmente se acerca al reconocimiento óptico del niño-hombre, desde las categorías del yo, la identidad, los valores, los prejuicios, los conflictos, los temores, las angustias, etc., y que trata de dar forma o contenido a esta categoría de sujeto particular.

Por nuestra parte, en esta reflexión crítica, nunca se trata de realizar una generalización del niño-hombre; sino por el contrario se trata de develar aquél que contiene expresiones de vida cotidiana y concreta, quien da muestra de signos y señales particulares que lo distinguen de otros niños-hombres que también expresan sus propias formas de mirar su vida cotidiana.

Vale la pena realizar una nueva conceptualización del niño-hombre, como sujeto particular, que nos permita visionarlo como sujeto vivo y potenciado en toda su razón, tal como lo señala Vygotski: "...para poder estudiar el desarrollo de los

niños hay que empezar comprendiendo la unidad dialéctica de dos líneas esencialmente distintas [la biológica y la cultural] ; así pues, para estudiar de modo adecuado este proceso, el experimentador debe considerar ambos componentes y las leyes que gobiernan su interrelación en cada estadio del desarrollo infantil ”.⁶¹

Aunque en esta postura es pertinente plantear... *¿ Cómo es colocado el niño desde el aprendizaje particular de su mundo cotidiano y concreto?*

Al niño-hombre, se le hace partícipe desde múltiples acciones que no consideran su propia voluntad, no es visto como un “*sujeto en sí*”. Si no que se le ve, desde una postura teórica positivista, instrumentalista y pragmática - cuya carga ideológica contiene un enfoque naturalista e individualista- donde es colocado como un infante, un niño cosificado que tiene que aprender los diversos saberes culturales “cuya apreciación y legitimación” otorgada por la misma sociedad le inculca y conduce hacia una práctica de vida cotidiana utilitarista y eficientista en su labor o actividad escolar por una parte; y desde otra, la vida cotidiana convencional, de cómo el niño tiene que proyectar y representar desde sus acciones, un comportamiento social, acorde a las exigencias y necesidades que le marca su contexto social, escolar, familiar, con los otros, etc.

Hace falta pues, considerar al niño-hombre, *como un sujeto que refleje una postura de resignificación social, donde sus necesidades, inquietudes e intereses, sean vistos desde su propia subjetivación y objetivación social – respetando su particular autonomía -, que implique validarlo como un sujeto “ en sí ”, que vive y siente su presente desde una intención propositiva que le conlleve más allá de sus certezas sensibles del aquí y el ahora.*

⁶¹ L:S Vigotski. Op. Cit. p184-185.

En tal sentido, permitir que el niño-hombre, se exprese total y abiertamente desde un espacio y un con-texto de autonomía, implica develar un sujeto capaz de descentrarse a sí mismo y con los otros; estamos pues hablando de un sujeto que se le permita su desenvolvimiento y desarrollo como un sujeto pleno que llene de contenido su propia potencialidad ante la vida.

Por lo tanto, se propone reconocer que el niño-hombre, es naturaleza y razón, y que solamente la constitución de su conciencia individual y particular, es quien nos proporciona el tipo de referentes que concretamente se ha apropiado desde sus intereses, voliciones, deseos, subjetivaciones y objetivaciones.

Es decir "... en la conciencia del educando se sintetiza el ámbito social en que vive. Ahí hay desde referentes apropiados por la gran mayoría de los sujetos, hasta referentes sumamente exclusivos. Entre los primeros se cuentan los referentes transmitidos por los medios masivos de comunicación y, entre los segundos, los propios del barrio, la familia y las vivencias personales".⁶²

Se incluye pues, la siguiente cuestión: *¿ Porqué la inmediatez de la conciencia, constantemente está por encima de la importancia significativa de las acciones; con respecto a la elección de actos o toma de decisiones de ese niño hombre ?.*

Hacer el reconocimiento de las acciones y sus múltiples influencias del niño-hombre a partir de la inmediatez, es dar muestra de los actos ejecutados que se contienen desde una apariencia y una certeza sensible de la que particularmente ha tenido la posibilidad de aprender. Donde los referentes que más predominan en el bloque de pensamiento del sujeto, son los evocados objetivamente a partir del

⁶² Covarrubias Op.Cit. P.209.

encuentro con los otros; y que son también determinados y determinantes durante la elección de actos que se inclinan hacia la toma de decisiones.

Así también, la experiencia cotidiana señala que la acción de la inmediatez constantemente está por encima de los actos que concretan la importancia de otros actos que son más relevantes en contenidos de vida, de mundo o de espacio vital o de acciones particulares, que se concretan en la conciencia ordinaria de los sujetos; pero que también se viven desde un proceso permanente de los actos de su propia dialéctica.

Por otra parte... *¿ qué posibilidades de tránsito puede encontrar el niño-hombre, para recuperarse y ser recuperado como parte del proceso de un sujeto histórico particular? .*

Tal asunto contiene la implicación del acto de encontrarse, desde un abanico de múltiples posibilidades, que conlleven, una ruptura, una transgresión de visión futura ante la vida; es reivindicar la autoconciencia del sujeto a través del reconocimiento que hace en él y con el otro(s), cuya forma principal es el poder de potenciarse desde las formas diferentes de intersubjetividad y de encontrarse dialécticamente con modos de ruptura, hacia algo éticamente posible y mejor, que conlleve a una significativa *praxis pedagógica y cultural*.

Es inherente además en ese niño-hombre, el reconocer su visión concreta del mundo y la vida cotidiana donde realiza una práctica social y concreta, reflejada en sus acciones, sus ideas y sus pensamientos subjetivados y objetivados desde lo individual y lo colectivo.

Desde una visión del particular, se reconoce que cada conciencia es una síntesis única de referentes propios, y que se incide y asemeja en algunos aspectos a otras,

pero que en su forma-ción es distinta. "... El proceso de constitución de conciencia es un proceso educativo y en él participan todos los componentes del aparato de formación de conciencia existentes en la sociedad ".⁶³

A partir de aquí, consideremos que la constitución de la conciencia del sujeto se procesa desde la infancia, donde se obtienen vivencias y experiencias, interiorizadas y exteriorizadas desde lógicas y bloques de pensamientos que derivan en diferentes formas y modos de apropiación de lo real. Donde además el sujeto en un proceso de *construcción – reconstrucción – construcción*; es objetivado por sus formas de producción cultural, donde también es capaz de encontrar respuestas autónomas y sepa reconocerse así mismo y también a los demás.

Luego entonces, *la tarea de la Teoría Crítico-Social y el pensamiento particular del niño-hombre como sujeto en construcción* es encontrar una nueva conceptualización que recupere a través de la razón dialéctica, cómo se condensa y objetiva la conciencia social en la conciencia particular del niño-hombre. Es además generar conocimientos teóricos acerca de cómo los componentes del aparato de generación de conciencia transmiten sus saberes.

⁶³ COVARRUBIAS. Op.Cit. p.207.

CAPITULO II: EL COGNOSCITIVISMO Y LA SOCIOLINGÜÍSTICA: PERSPECTIVAS ANTE PENSAMIENTO, CONCIENCIA Y LENGUAJE.

2.1 EL COGNOSCITIVISMO: SU POSTURA ANTE CONCIENCIA, PENSAMIENTO Y LENGUAJE.

En este capítulo se considera importante iniciar con la interpretación que hace la Psicología Genética de J. Piaget sobre el desarrollo de la inteligencia del niño, buscando una mayor explicación a los aspectos teóricos y contextuales que expresan incidencia o que contienen múltiples diferencias, con el niño de sexto grado de Educación primaria quien tiene entre los 11 y 12 años de edad. Dicho niño es caracterizado por esta Teoría desde la etapa generalizada de las operaciones concretas y hacia el periodo de las operaciones formales, que lo ubica exactamente a partir de los 12 años; su explicación se realiza de la siguiente forma:

- Según Piaget, hay cuatro etapas o periodos principales de la inteligencia...^{3ª}. Etapa la de las operaciones concretas (de los siete a los doce años) y, finalmente la 4ª. Etapa de las operaciones formales (desde los 12 años en adelante).

- Etapa de las operaciones concretas (de 7 a 12 años de edad). Para el niño que se encuentra en la tercera etapa es capaz de realizar una representación mental sobre la serie de acciones que ejerce; se adecuan las siguientes interpretaciones "...a) la *representación mental de una serie de acciones*. Puede caminar las cuatro manzanas que separan a su casa de una tienda vecina, y sentarse en una mesa, coger un papel y un lápiz y trazar la ruta que recorre".⁶⁴

b) la noción de *conservación* en los líquidos y los sólidos que pueden cambiar su volumen y masa.

⁶⁴ MUSSEN Paul. Op. Cit. p.506.

- c) *Términos de relación*. El niño comprende los términos de relación, como los de más obscuro, más ancho, más grande.
- d) *Inclusión en clase*. Puede razonar acerca de la parte del todo y del todo.
- e) *Clasificación*. La quinta característica distintiva es la capacidad de ordenar objetos de acuerdo a alguna dimensión cuantificada, como la del peso o el tamaño, en una escala ordinal.

En la descripción antes señalada, se hace la categorización de un niño conceptuado como concreto -no mirado desde la concreción dialéctica-, de que sólo es capaz de reflejar conductas condicionadas que implican moldeamiento y repetición como el ensayo y el error en la acción, el cual se cree que tiene formada una estructura mental y que expresa el pensamiento lógico de acuerdo a las funciones de la lógica matemática; ejemplificadas en el ir y venir a través de la reversibilidad, el peso, el volumen, la relación longitudinal, la parte y el todo, la clasificación y la seriación.

Se traslada este tipo de lógica de pensamiento, como *had hoc* al planteamiento y resolución de problemas que encuentra el niño en su vida cotidiana; dejando fuera, por consiguiente la explicación de otras lógicas del pensamiento histórico, que bajo la concepción de la totalidad también explican el pensamiento del niño como el sujeto diferenciado en su particular momento histórico.

Se caracteriza además un niño negado y minimizado desde su particular constitución de bloque de pensamiento y desde las distintas acciones que libremente realiza. Se hace aparentar la casi inexistencia de referentes que de distintas maneras conforman su particular historia y su experiencia; como si en ese espacio se perdiera la historia y la razón concretas como partes sustantivas de la temporalidad cotidiana de la vida del sujeto, se muestra pues un sujeto totalmente ahistórico y atemporal que no es posible aceptar en la dinámica del reconocimiento individual como parte de nuestra razón histórica de ser sujeto en lo individual y colectivo.

Por otra parte cuando se menciona al niño de las operaciones concretas abarcado desde los 7 a los 12 años, éste se interpreta y se “hace aparecer” como aquel que está preparado y ubicado “mágicamente” en la siguiente etapa, siendo capaz cognoscitivamente de realizar cualquier forma de representación mental. Sin embargo en ese niño se sigue negando su recuperación histórica particular, quien precisamente es la que permite conocer y explicar, el porqué el niño como sujeto es condensado y trascendido en sus propias lógicas de conciencia particular reflejadas a través del lenguaje y la acción como parte de su expresión ante los actos de la vida.

La etapa de las operaciones formales (de los 12 años en adelante). “El adolescente es capaz de pensar en todas las maneras posibles de solución de un problema particular y en todas las formas posibles que una determinada variable podría cobrar”.

“...Esta tendencia a generar y a explorar sistemáticamente todas las hipótesis de solución posibles y luego examinarlas cuidadosamente para establecer su probable validez, es una de las características distintivas de la etapa de las operaciones formales”.

“...El pensamiento del adolescente es deliberadamente deductivo y se parece al de un científico, puede pensar en términos de proposiciones hipotéticas”...“busca la manera de utilizar reglas abstractas para resolver toda clase de problemas”.

“...El adolescente ha aprendido una operación de orden superior y tal vez establezca la ecuación: $x+30=3x$ y rápidamente encontrará la respuesta de 15. Combina las operaciones de la adición y de la multiplicación en la operación más concreta de la ecuación algebraica”.

“...El adolescente comienza a interesarse por lo hipotético, por lo futuro y remoto. Se oyó a un adolescente decir: “me encuentro pensando en mi futuro y luego empiezo a pensar porqué estaba pensando en mi futuro, y después comienzo a pensar porqué estaba pensando acerca de porqué estaba pensando en mi futuro”. Piaget cree que esta preocupación por el pensamiento es el componente principal de la etapa de las operaciones formales”.⁶⁵

Se da por entendido que al iniciar la etapa del pensamiento formal, el adolescente a partir de los 12 años, se encuentra en el punto de partida de potenciar abiertamente su pensamiento, que le permite descubrir y razonar a través de la lógica matemática. Haciendo uso de la asimilación, la acomodación y la equilibración como procesos que permiten la construcción de sus estructuras de pensamiento y con la incorporación de los factores que incluyen la herencia genética y la experiencia social. Por lo que todos estos elementos en su conjunto permitirán resolver cualquier problema de la vida cotidiana.

Un ejemplo recuperado de la experimentación es el siguiente: “se encontró un hombre muerto en el asiento de atrás de un coche que había chocado con un poste de teléfono. ¿Qué fue lo que ocurrió? ...Como niño mayor probablemente pensará en todas las posibles maneras en que ese acontecimiento pudo haber ocurrido: pudo haber chocado con el poste y haber sido arrojado al asiento de atrás; pudo haber sido colocado en el automóvil después de chocarlo a fin de simular un accidente; su compañero lo pudo haber colocado en el asiento de atrás después del choque, y así sucesivamente”.⁶⁶

⁶⁵ Mussen Paul. Op. Cit. p.508.

⁶⁶ Mussen Paul Op. Cit. p. 508.

Por otra parte, la conceptualización para la construcción de la estructura del pensamiento en Piaget, fue una categoría que permitió a la Psicología identificar y clarificar más la idea de la estructura, forma o configuración concreta del pensamiento, incluyéndose como una forma más de apropiación, que aporta un referente al sistema teórico de la ciencia, cuya búsqueda es la mayor comprensión en el entendimiento propiamente de lo humano.

Idea que fue desarrollada a través de los seguidores teóricos de Piaget, cuyos resultados y conclusiones de investigación clínica en el campo de la matemática y el lenguaje, hoy influyen y predominan de múltiples maneras como una aportación al aprendizaje desde el plano escolar, a través de los Sistema Educativos Escolares como es el caso de la Escuela Pública Mexicana en los niveles de Educación Inicial, Preescolar, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Superior; incluidas Escuelas Normales y algunas Universidades.

Resulta evidente, que la lógica matemática Piagetiana hoy se utiliza como una herramienta metodológica y didáctica, para la comprensión de los conceptos matemáticos trabajados en la escuela primaria, en los diferentes grados a través de las asignaturas de matemáticas y los contenidos de aprendizaje.

Citamos los siguientes: “...**Organización general de los contenidos**...La selección de contenidos de esta propuesta descansa en el conocimiento que actualmente se tiene sobre el desarrollo cognoscitivo del niño y sobre los procesos que sigue en la adquisición y la construcción de conceptos matemáticos específicos. Los contenidos incorporados al currículum se han articulado con base en seis ejes, a saber:

- Los números, sus relaciones y sus operaciones
- Medición
- Geometría

- Procesos de cambio
- Tratamiento de la información
- La predicción y el azar”.⁶⁷

Se observa pues, que esta lógica por su naturaleza matemática, promueve sólo la comprensión de las operaciones básicas para los conocimientos matemáticos. Lo que en su contradicción, no valida, ni considera articulada, ni potencialmente los otros contenidos de importancia cultural que directa y diferencialmente tienen que ver con los problemas inherentes de la propia realidad –incluida la matemática–, los cuales en interrelación con otras lógicas del conocimiento podrían ser analizados, reflexionados y tratados en forma crítica por el niño desde sus distintas concepciones y formas de ver la vida.

Asimismo, en esa lógica de conocimiento crítico diferenciada a la de Piaget, se plantean de un modo incluyente las experiencias y los saberes del sujeto. Y como referencialidad constitutiva del niño se propone concebir desde la multiplicidad de referentes que más predominan en su conciencia a partir del momento en que surge el interés y la elección de los objetos culturales y/o sociales que de algún modo conoce, discute, analiza, e incorpora en su bloque de pensamiento individual, plasmándose desde algún momento determinado de su vida cotidiana y su acción.

Por otra parte, se refleja desde el currículum escolar, la falta de un conocimiento articulado e integrado pedagógicamente desde las asignaturas escolares y la realidad propia y particular del niño, que permita enseñar a pensar a través del reconocimiento de la realidad; donde el contexto permita contextualizarse a través de los problemas múltiples que se viven en el ámbito de la cotidianidad, entramada

⁶⁷ SEP. Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica Primaria. México. 1993. p.50.

también en la escuela como espacio de discusión del conocimiento y cuya inclusión conllevaría a pensar de un modo crítico, más amplio y total.

En consecuencia, la influencia Piagetiana continúa hasta los cursos de actualización del magisterio a nivel nacional, específicamente en los temas del “lenguaje y la matemática en la escuela” por señalar algunos.

En Tal sentido su influencia se refleja hasta constituirse en una Teoría del Conocimiento: “A este respecto la psicología del niño puede servir de método explicativo general en psicología; puesto que la progresiva formación de una estructura facilita, en ciertos aspectos, su explicación...El estudio de la forma en que se construyen ciertas estructuras permite, finalmente, responder a algunas cuestiones que se plantea la filosofía de las ciencias: a este respecto la psicología del niño puede pasar a ser una <<epistemología genética>>”.⁶⁸

No se niega que esta referencia teórica de Piaget como se dijo en párrafos anteriores, se ha adoptado como la Teoría de punta en la tradición Psicológica, apareciendo legitimada como la explicación suprema y plasmada a través de los currículos oficiales escolares, como es el caso de la escuela Primaria. Sin embargo en su currículum oculto dicha Teoría, objetiva predominantemente el positivismo lógico desde lo hipotético deductivo, desde una forma reduccionista que apunta sólo al desarrollo cognitivo de las habilidades del pensamiento como razonamiento, a través de la lógica matemática, donde el fin práctico es formar en el cognoscitivismo (intelectualismo) al sujeto que aprende, olvidándose por completo de la formación de un sujeto ético, que a partir del análisis de su realidad social contextualizada, diferenciada y particularizada, pueda aprender a pensar críticamente en el encuentro colaborativo con los demás.

⁶⁸ Piaget. J. Seis estudios de psicología. Ed. Barral. Barcelona. 1970.p 97-98.

Si Piaget dice que su postura teórica se eleva a una Epistemología Genética resulta trascendente discutir algunas de sus concepciones:

1.“...*El pensamiento*...el sujeto debe empezar por una laboriosa incorporación de los datos a su yo y a su actividad, y esta asimilación egocéntrica caracteriza tanto los inicios del pensamiento del niño como los de su socialización”.⁶⁹En esta búsqueda de reconocimiento, queda claro que el inicio del pensamiento del sujeto centrado y descentrado es a través de la objetivación y subjetivación contenida desde la relación sujeto (s) y objeto (s) de conocimiento cultural, manifestada desde el acto de la expresión múltiple como la forma cualitativa y privilegiada del lenguaje, lo que además permite verse como una trascendencia de que pensar y hablar colectivamente conlleva al acto de socializar.

2.“...*La conciencia* se inicia mediante un egocentrismo inconsciente e integral, mientras que los progresos de la inteligencia sensorio – motriz desembocan en la construcción de un universo objetivo, en el cual el propio cuerpo aparece como un elemento entre los demás, y al cual se opone la vida interior, localizada en ese cuerpo propio...Cuatro procesos fundamentales caracterizan esta revolución intelectual llevada a cabo durante los dos primeros años de la existencia: se trata de las construcciones de las categorías del objeto y el espacio, de la causalidad y del tiempo...Categorías prácticas o de acción pura, pero aún no de nociones del pensamiento.”⁷⁰...“En efecto la conciencia que tenemos de que pensamos nos desliga de las cosas. Pero, sobre todo, serán completamente diferentes de los nuestros los conocimientos psicológicos que tenga un ser de tal naturaleza”.⁷¹

⁶⁹ Ibid. p.34.

⁷⁰ Ibidem. p.22.

⁷¹ Piaget J. La representación del mundo en el niño., Ed. Morata. Madrid.1984.p.41.

Al respecto *señalar* que la conciencia vista desde su complejidad “abstracta” y no concreta, inicia en el niño de un modo inconsciente, nos lleva a identificar que la formación inicial de la conciencia en el niño no es concebida como un proceso dialéctico del pensamiento y la acción, que constantemente es atravesada desde diálogos, gestos, señales, etc., y que va constituyendo y conformándose en el encuentro del aprendizaje social con quienes el niño se encuentra y que de múltiples maneras influyen en su constitución como sujeto.

Asimismo el término inconsciente dice Ballin tiene que ver “...con aquellos de nuestros procesos mentales que no podemos traer a la conciencia. Esto sugiere que los procesos mentales tienen lugar independientemente de la conciencia en una paradójica esfera de conciencia inconsciente...Si la conciencia es el signo distintivo de la mente ¿Cómo puede ser inconsciente un proceso *mental*? ...Estar en coma es estar inconsciente, pero estar muerto es ser aconsciente”.⁷²

Aunque la discusión no es literalmente el término inconsciente (por el subconsciente de Freud), sí lo es en la connotación que presenta Piaget, ya que el niño desde que nace tiene contacto y relación con los objetos de la realidad como un conocimiento que en la práctica tienen un uso cultural y social, y con los sujetos que de distinto modo interactúan con él; es decir, va aprendiendo en forma interiorizada y exteriorizada (según Vigotski) lo que su realidad concreta y social le promueve como conocimiento y formación en la cultura social.

Por otra parte, Piaget menciona que: “...el lactante reconoce, en particular, a la persona y sabe que gritando hará que su madre vuelva después de haberse ido: pero esto no perturba tampoco que el lactante le atribuya un cuerpo existente en el espacio cuando no la ve”.⁷³

⁷² BALLIN Klein. Op. Cit. p.16-17.

⁷³ PIAGET J. Seis estudios de Psicología. Ed. Barral. Barcelona. 1970.p.23.

Cuando el niño “reconoce a la persona y haciéndole un llamado estará con él”, se concibe que ese niño ha hecho un acto inteligente desde una postura que la teoría psicogenética de Piaget no acepta como consciente, es decir como un acto constitutivo de constitución de la conciencia –(sin inmiscuir el “rigor metodológico estándar sobre inteligencia”)-, sino que además actúa a partir de “lo que percibe y lo que ve” como parte de los referentes que inician el amplio proceso de constitución de la conciencia cuya dinámica de completud – incompletud se vive desde que se es niño hasta ser hombre o adulto.

De modo aparente, se cree que el sujeto en la conformación de su conciencia, se desliga en forma material, sin embargo en este caso la materialidad de las cosas se elaboran y reelaboran internamente desde múltiples formas y figuras en el bloque de pensamiento del niño–hombre –donde constantemente están presentes la imaginación y la creatividad- y se objetivan desde la óptica particular y colectiva, de interpretar interpretando el mundo y con el mundo, a partir de su propia expresión comunicativa, que conlleva el encuentro dialógico de comunicar + comunicando = comunicándose; es decir se muestra una postura del encuentro que implica discusión, reflexión y análisis de las ideas, de los problemas del entorno, de la misma vida cotidiana, que en un momento histórico de trascendencia permite encontrarse en el momento dialógico del entendimiento, la razón y la praxis; un *en sí* y un *para sí* en la *concienciación*.

Se incluye el concepto de concienciación, desde “...una comprensión crítica del hombre en tanto ser que existe *en* y *con* el mundo. Dado que la condición básica para la concienciación es que su agente sea un sujeto (un ser consciente), la concienciación, al igual que la educación, es un proceso exclusivamente humano...los hombres están no sólo *en* el mundo sino *con* el mundo, junto con otros hombres. Sólo los hombres, en tanto seres <<abiertos>>, son capaces de llevar acabo

la compleja operación de transformar el mundo con su acción y simultáneamente captar y expresar la realidad del mundo en su lenguaje creativo”.⁷⁴

Social y educativamente se ha caracterizado un niño desde la concepción de una conciencia ordinaria, contenida desde la vida de la practicidad sin la praxis; que recibe el conocimiento depositado de los currícula desde la pura experiencia sensible, de lo que aparenta saber; sin ser considerado como un sujeto eminentemente dialógico, donde el diálogo por naturaleza es negado como un acto particularmente pedagógico.

Se presenta también la identificación de un niño que evoca sólo conocimientos y conductas que implican el desarrollo intelectual, legitimadas desde la aceptación cultural y aceptadas socialmente como caracterización de sus experiencias de la vida cotidiana. Se le analiza desde lo que proyecta en lo que expresa literalmente desde la cotidianeidad, desde la pura experiencia sensible; inmediatez de la experiencia, no visto ni considerado trascendentalmente como un sujeto de vida e historia particular.

No se puede soslayar que en el acto de constitución de conciencia, la importancia del proceso educativo se manifiesta en la comunicación individual y colectiva del aprendizaje, porque “...El diálogo entre dos personas no sólo es un intercambio de significados, sino que implica una relación personal de un tipo determinado y esta relación condiciona la formulación verbal del mensaje”.⁷⁵

En tal sentido, la comunicación activa realizada en el plano escolar áulico, da cuenta de que los aprendizajes emanados a través de las distintas situaciones comunicativas adquieren significación como objetos de contenido cultural; estos momentos

⁷⁴ FREIRE Paulo. La naturaleza política de la educación. Cultura, Poder y Liberación. Barcelona, M.E.C./ Paidós, 1990. pp.85-109.

⁷⁵ C. Garvey. El habla infantil. Ed. Morata. Madrid.1987.p.15.

situacionales promueven en el niño la interacción con sus iguales y con los docentes, donde los referentes forman parte de su proceso de socialización en el que el niño aprende a actuar imitando o modelando y aprehende a hablar libremente de distintas maneras, según las situaciones comunicativas que la intervención docente le promueva.

Se tiene que reconocer que el niño dialécticamente toma conciencia, de los aparentemente “mismos contenidos culturales” de pensamiento que los otros sujetos le transmiten. Pero en su particularidad, los percibe y los ve desde la propia realidad en que los apropió en forma concreta y de manera diferente.

Este problema de subjetivación / objetivación de los contenidos de la realidad social, es todo el problema de reconocimiento de la conciencia del niño – hombre por parte de la psicología genética quien señala que: “el yo del niño, y la equivocación de plantearle claramente, simplificándole, que lo que hace, es muy complejo”...“La conciencia del yo, nace, de hecho, de la disociación de la realidad, tal como lo concibe la conciencia primitiva, y no de la asociación de contenidos determinados. Observar en el niño un vivo interés por sí mismo, un egocentrismo lógico y sin duda moral, no es probar que el niño sea consciente de su yo; es, por el contrario, indicar que confunde su yo con el universo, es decir, que es inconsciente de sí mismo”.⁷⁶

En sentido más amplio, se tiene que reconocer que el niño desde sus inicios de vida y en contacto con los demás sujetos y a través de las interacciones verbales irá adquiriendo un sentido particular de pertinencia de su “yo – con los otros”, con quienes ríe, recibe afecto, diálogo, atenciones, regaños, maltratos, etc. Y que en otros momentos de su trascendencia individual se da cuenta que no sólo es niño en

⁷⁶ Piaget.J. Op. Cit. p. 115

naturaleza biológica sino que también es constituido en el encuentro y desencuentro con los demás; como parte de su naturaleza social.

Pero la conciencia de la subjetividad, desde el punto de vista propio no es más que un elemento mínimo de la conciencia en sí mismo. Esta está constituida ante todo por el sentimiento de originalidad de las voluntades, de los deseos, de los afectos, y lo que plasma en sus acciones prácticas.

Sin embargo algo que poco se discute, o se da por hecho desde la cultura educativa en la Escuela Primaria, es el ambiente familiar incidido en lo escolar desde la interacción entre los sujetos; donde no se puede negar que el ambiente interactivo y comunicativo cuando no es favorable entre él y los otros, la sensibilidad del niño se refleja en expresiones de inconformidades, agresiones en sus distintas modalidades, rechazos, resistencias, preocupaciones, desacuerdos, silencios, contradicciones, etc.; como parte de la lucha que refleja el no compartir acciones que van en contra de la falta de entendimiento para un mayor encuentro en el diálogo formativo que permita desarrollar la capacidad de la voluntad, la creatividad, y la libertad en el sujeto.

En consecuencia, se considera que la subjetividad en el sujeto no puede ser reducida a un “elemento mínimo”; “el de los sentimientos –sensibleros-” sino por el contrario; el sentir es la sensibilidad como la fuente original donde emanan la totalidad del ser vivo de la naturaleza y del espíritu del sentir y dar sentido a lo que el sujeto quiere ser y es, en su particular proyecto de vida individual y colectivo.

“...Todo el contenido de la conciencia infantil es proyectado primitivamente en lo real (en las cosas y en los otros), lo que equivale a una ausencia de la conciencia del yo”...no es posible separar los elementos representativos de los elementos afectivos.

Por primitivo que sea un sentimiento va acompañado de la conciencia de un objeto o constituye él mismo su objeto”.⁷⁷

Aunque el niño en sus primeros años es catalogado como un infante, que “no tiene conciencia de hacer las cosas, o de las cosas que hace”. En esos momentos no se reconoce que de algún modo, él como sujeto inteligente expresa de algún modo comunicativo, el contacto dialógico con los otros, donde se va apropiando de distintos referentes que evocan la realidad; es decir se constituye – constituyéndose para ser constituido, aprendiendo de los demás sujetos los otros saberes que ellos tienen y expresan; y que dan cuenta también de su propia constitución de su conciencia a partir de las acciones vividas de la vida cotidiana.

Contrario a lo anterior Piaget señala que“...Las experiencias que hemos hecho han consistido, no en examinar las ideas ya elaboradas de nuestros niños, sino en ver cómo se construyen sus ideas sobre cuestiones dadas y, sobre todo, en qué dirección las conduce su orientación espontánea de espíritu”.⁷⁸

Se evidencia pues, que la preocupación es identificar qué saberes como expresiones inteligentes demuestra el niño ante “eventos no conocidos, o no experimentados”, que permitan descubrirle otras potencialidades. Sin embargo conviene hacer hincapié que el niño-hombre, desde que nace va constituyendo su bloque de pensamiento desde distintos referentes de apropiación de lo real, y en la medida en que desarrolla su propio devenir de las experiencias con su realidad, se encuentra y hace uso constante de las posibilidades y estrategias que le permiten resolver los constantes conflictos o problemas surgidos de su propia realidad cotidiana.

⁷⁷ Piaget J. Op. Cit p. 116-117.

⁷⁸ Piaget J. La representación del mundo en el niño. Ed. Morata .Madrid.1984.p.113.

“...Dos conclusiones...el niño no es apenas consciente del contenido de su pensamiento de lo que nosotros somos de lo nuestro...ha observado la existencia de su pensamiento, de los nombres y de sus sueños. Ha notado gran cantidad de particularidades bastante delicadas. Cierta niño nos ha dicho que soñamos en aquello que nos interesa; otro dice que cuando pensamos en las cosas es que “quisiéramos tenerlas”; otro, que ha soñado en su tía porque se alegró de encontrarla”...“El niño es realista porque presupone que el pensamiento, está ligado a su objeto, que los nombres están ligados a las cosas nombradas y que los sueños son exteriores. Su realismo consiste en una tendencia espontánea e inmediata a confundir el signo y lo significado, lo interno y lo externo, así como lo psíquico y lo físico”.⁷⁹

Una parte importante que recupera Piaget, es que el niño al vivir sus acciones con los otros, se da cuenta que la existencia de su propia realidad; es parte de sus ideas, sus pensamientos, sus emociones; es él mismo y su realidad a través del encuentro con los demás.

3. Con respecto a la unidad de *pensamiento y lenguaje* Piaget menciona “...tres consecuencias esenciales para el desarrollo mental: un posible intercambio entre individuos, o sea, el principio de la socialización de la acción; una interiorización de la palabra, o sea la aparición del pensamiento propiamente dicho, que tiene como soportes el lenguaje interior y el sistema de signos; finalmente, y de forma primordial, una interiorización de la acción como tal, que de ser puramente perceptiva y motriz, pasa a reconstituirse en el plano intuitivo de las imágenes, y las << experiencias mentales >>”.

⁷⁹ Ibidem. p. 114

“... Nuestras concepciones de la inteligencia, es que los conocimientos derivan de la acción no como simples respuestas asociativas, sino en un sentido mucho más profundo: la asimilación de lo real a las coordinaciones necesarias y generales de la acción.”⁸⁰

La conceptualización de la inteligencia es para Piaget, la asimilación de la realidad como fuente de apropiación del sujeto contenida desde los diversos conocimientos derivados de las propias acciones. Aunque cabe mencionar que el sujeto en su acción propia, “ puede aparecer como si fuese el primero que la ejerciera o el único que la realizara”; pero cabe añadir que lo que hace es potenciarse desde los diversos aprendizajes apropiados y recuperados a través de los distintos encuentros con los otros sujetos.

“...La inteligencia deriva de la acción”...conduce a esta consecuencia fundamental: incluso en sus manifestaciones superiores, en las que ya sólo procede gracias a los instrumentos del pensamiento, la inteligencia consiste en ejecutar y coordinar acciones, aunque en este caso sea en forma interiorizada y reflexiva. Las acciones interiorizadas, de todas formas acciones tanto que procesos de transformaciones, son las <<operaciones>> lógicas y matemáticas, motores de todo juicio o de todo razonamiento ...“estas estructuras consisten en organizar lo real, en acto o en pensamiento, y no simplemente en copiarlo”.⁸¹

“...Las funciones esenciales de la inteligencia consisten en comprender e inventar. Dicho de otra manera; en construir estructuras, estructurando lo real. En efecto, cada vez aparece más claro que estas dos funciones son indisolubles, ya que para comprender un fenómeno o un acontecimiento, hay que reconstruir las

⁸⁰ Piaget Op. Cit. p. 38

⁸¹ Piaget J. Psicología y Pedagogía. Tr. Francisco, J. Fernández Buey. Ed. Ariel Barcelona 1969. p. 37-38

transformaciones de lo que son el resultado, y para reconstruirlas hay que haber elaborado una estructura de transformaciones, lo que supone una parte de invención o reinención”.⁸²

“...Sabido es que hay dos tipos de memoria: el de reconocimiento, que sólo actúa en presencia del objeto ya encontrado y que consiste en reconocerlo, y la memoria de evocación, que consiste en evocarlo en su ausencia, por medio de un recuerdo – imagen”. El niño no aprende el nombre y el concepto de lo que son los objetos por sí sólo –desde la mera observación -; si no que en la interacción con los otros “vive a través de su experiencia; aprende y sabe como parte del proceso del aprendizaje social el significado y uso concreto del objeto”.

“...La inteligencia lógica, bajo su forma de operaciones concretas, y, en resumen, de deducción abstracta, da término a esta evolución convirtiendo al sujeto en dueño de los acontecimientos más lejanos, tanto en el espacio como en el tiempo”.⁸³

En tal intención, se versa una forma egoísta de lucha, de demostración, de mejor calificado, de dominio, de una evolución de la materialidad social con fines pragmáticos y utilitaristas, llena de individualismo; donde el sujeto se sienta único, se sienta dueño de lo que sólo él posee a través del saber. Sin embargo, no se ve al sujeto que se entienda y comprenda con el otro para actuar en su mundo y con el mundo. Donde se vea la postura del encuentro pacífico del conocimiento para entendimiento de la vida, la paz y la esperanza que permite construir - construirse y construyendo los espacios de mejores formas de vida.

Ejemplos prácticos que expresan las muestras de desarrollo de la inteligencia son los siguientes:

⁸² Piaget J. Op.Cit p. 37

⁸³ Piaget J.,B. Inhelder. Psicología del niño. Ed. Morata. Madrid. 1981. p. 85

“...Las funciones superiores de la inteligencia y la afectividad tienden hacia un <<equilibrio móvil >> tanto más estable cuanto más móvil es, de tal forma que, para los espíritus sanos, el final del crecimiento no indica, en absoluto, el inicio de la decadencia, sino que autoriza un progreso espiritual que no tiene nada de contradictorio con el equilibrio interno”.⁸⁴

“...He aquí ahora el caso de un niño que tiene una concepción personal sobre la memoria, que es característica del realismo de que venimos hablando: SCHI (seis años cero meses) pronuncia espontáneamente la palabra “memoria”. “- ¿ qué es la memoria? – Es que nos acordamos de alguna cosa”.⁸⁵

“...La segunda y la tercera etapas: se piensa con la cabeza”. “... ¿sabes lo que es el pensamiento? FALQ (7 años y 3 meses) – “Pensamos en alguna cosa que queremos hacer”.⁸⁶

“... ¿De donde viene el pensamiento? ” ...Acker (7,7) nos ha dicho cuatro veces, que se piensa con la boca. “ – cuándo se piensa con la boca, ¿de donde viene el pensamiento? – De los ojos de fuera. Se ve y entonces se piensa.

Se considera en forma muy particular válida la respuesta de los niños, ya que las palabras que salen de su interior, su subjetividad, su pensamiento a través de su boca su lenguaje se exteriorizan –se vuelve parte de lo externo lo que se dice desde fuera, desde la realidad, desde los objetos- porque el pensamiento no sólo tiene implicación en el bloque cognitivo o mental del propio sujeto, sino que también en el proceso dinámico de aprehensión el sujeto interioriza subjetivamente y evoca objetivamente su propia realidad.

⁸⁴ Ibid. p. 12-17.

⁸⁵ Piaget J. La representación del mundo en el niño. Ed. Morata. Madrid. 1984. p. 48-49.

⁸⁶ Ibid. p. 51

Otro ejemplo: "...se piensa con la boca ". Hilda, creía que pensamos con la lengua, y los animales con la boca. Admitía además, que las personas piensan cuando hablan y no piensan cuando cierran la boca. Según nuestros materiales, estas creencias infantiles son muy generales". La contestación de la niña obedece a su lógica de que cuando habla se mueve también la boca y la lengua en el acto de decir las palabras, se debe considerar que dentro del acto comunicativo (pensar y expresar) interviene físicamente el movimiento de la lengua, y desde el movimiento bucal y gutural salen los sonidos, reconociendo que son un medio funcional de su naturaleza orgánica de donde sale el sonido como parte de su sentir y su expresar.

La tercera etapa analizada por Piaget señala que; cuyo promedio de edad es de 11 a 12 años, marca la desmaterialización del pensamiento. La aportación del adulto a la creencia del niño". Se hace notar que el adulto en esta etapa es cuando reconoce y cree que el niño – hombre en estos momentos tiene la capacidad para pensar, reflexionar, y analizar hasta este momento las cosas, los hechos o los objetos de la realidad que los contacta o los expresa.

Piaget afirma que hay, una cosa sorprendente en el pensamiento del niño; el sujeto afirma todo el tiempo y no demuestra jamás. Esta ausencia de la prueba proviene naturalmente de los caracteres sociales de la conducta de esta edad que es el egocentrismo.

¿A partir de qué afirma o disconfirma el niño lo que sabe?, es a partir de la experiencia con los otros y no solo se afirma, reafirma o contradice, sino que también interrelaciona y/o comparte saberes con los otros que viven las otras realidades, que aunque también se inciden son particularmente distintas.

Al respecto cabe demandar lo siguiente: ¿Porqué el niño le tiene que probar al adulto lo que sabe, para ser aprobado?.

Si lo que el niño desea en ese momento, es tener la confianza de sentirse escuchar y saberse escuchado libremente como también los adultos “*aparentan libremente hacerlo*”, él busca ser tomado en cuenta en lo que dice y lo que sabe, para saberse apoyado en su sentir, en lo que él quiere y desea aprender, sin ser minimizado o burlado en el encuentro y desencuentro con los otros en el acto social de aprender.

Se considera entonces, que el niño tiene que ser comprendido y respetado en la totalidad de sus actos al decir y hacer. Constituido en su voluntad, creatividad, imaginación, proyectos, gustos, intereses, deseos, etc.

Conlleva pues, a que el adulto sienta comprender el acto de la sensibilidad, ponerse en la dimensión del encuentro con el otro, en su mundo, en su particularidad de vida cotidiana.

Piaget afirma que entre el lenguaje y el pensamiento existe también un círculo genético tal que uno de ambos términos se apoya necesariamente en el otro en una formación solidaria y en una perpetua acción recíproca. Pero ambos dependen a fin de cuentas, de la propia inteligencia que, a su vez, es anterior al lenguaje e independiente a él.

Piaget reconoce a la inteligencia como el ingrediente sustantivo o elemental para poder expresar el pensamiento. Más no se hace notar o explicar lógicamente que la inteligencia es una herramienta en el acto de pensar, donde también está presente la memoria y que desde estos elementos y la experiencia con la realidad se plasma el propio pensamiento que es particular.

Por otro lado el lenguaje y el pensamiento son dos procesos distintos que constitutivamente y en forma dinámica aparecen como un vínculo indisoluble que se desarrollan, se expresan y se viven inicialmente desde lo genético y social como una acción dialéctica en forma superior que necesariamente buscan incidir en los actos constantes del encuentro de pensamiento, expresión y acción.

Con la aparición del lenguaje las conductas se modifican profundamente en su aspecto afectivo e intelectual. Además de las acciones reales o materiales el niño es capaz, mediante el lenguaje, de reconstituir sus acciones pasadas bajo la forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal. El niño dice lo que sabe, lo que es, su sentir, su realidad, como contención concreta de su propia historia.

Piaget señala que en sus primeros libros sostuvo que el niño empezaba por ser prelógico no en el sentido de una heterogeneidad fundamental entre el niño y el adulto, sino en el de la necesidad de una progresiva construcción de las estructuras lógicas. El niño responde a una “forma particular de hacer o de decir” ante los sujetos y su mundo material, en esa forma existe “su propia lógica” de actuar o expresar lo que hace, dice y siente; y que es de reconocer que su lógica de actuar ante la realidad es distinta a la de los otros niños y sobre todo muy distinta a la de los adultos. Dice Piaget, que si tratamos de saber cuál es el carácter más general mediante el cual la lógica inicial del niño difiere de la nuestra, con un desfase entre las manifestaciones en la acción y posteriormente, en el plano del lenguaje. Ese carácter es, sin duda, la irreversibilidad debida a la ausencia inicial de descentración que conduce sin duda, a las no – conservaciones.

En el proceso de la circunstancialidad objetiva de la propia realidad, el niño no conserva muchas veces en ese momento la expresión de su pensamiento ó de algún

objeto de la realidad, porque simple y sencillamente el objeto en ese momento no responde a sus intereses, traducidos en gustos o necesidades. Si no que precisamente, desde su propia lógica, él responde a su interés, gusto y creatividad por aquel objeto que sí desea contactar o decir propiamente algo desde su acción.

Por lo tanto, el niño nunca es vacío; nace contenido como un ser inteligente, pensante, expresivo, dinámico. Y en el contacto interactivo social su contenido tiende a constituirse a partir del encuentro que sostiene con los demás.

Existe en él una búsqueda incesante de ser, de constituirse de acuerdo a sus intereses y motivaciones concretas, es decir; busca sentirse libre, desplegado, apoyado y comprendido totalmente por los demás, quienes también, se encuentran en esa constante búsqueda de ser ellos mismos, de sentirse realizado en lo que cualquier niño-hombre o sujeto quiere o desea lograr desde su propio y particular proyecto de vida.

2.2 LA SOCIOLINGÜÍSTICA: SU POSTURA ANTE CONCIENCIA Y LENGUAJE

El eminente psicólogo Lev Semionovich Vigotsky (1896 –1935), fue un participante directo y activo en la lucha por la construcción de una psicología científica situada en el campo de las ciencias humanas y no de las biológicas; donde el punto de partida es el materialismo dialéctico e histórico.

“...Vigotsky sugiere que, para él, la psicología era un método de descubrir los orígenes de formas más altas de la conciencia humana y de la vida emocional, más que de los actos elementales del comportamiento”.⁸⁷ Esta idea devela la importancia y la trascendencia ético social que adquiere la psicología propuesta por Vigotsky, ante la búsqueda de conceptualizar y explicar la forma de constitución de la conciencia humana.

Trascendencia de la Psicología, que hasta el día de hoy sólo ha fijado sus límites a través de la descripción del comportamiento humano, el experimento en el laboratorio, el análisis del estudio de caso, la terapia individual y grupal, el desarrollo cognitivo y su mayor apoyo de predominancia práctica para la formación de los hábitos, las habilidades y las conductas; principalmente desde el curriculum escolar, curriculum del trabajo y curriculum de formación social para el ejercicio de la vida cotidiana.

Ante esto no se puede soslayar que la psicología en sus avances teóricos, ha mostrado un desarrollo cualitativo y cuantitativo privilegiado en sus métodos y técnicas de investigación teórica y empírica, que la ponen más al alcance de la ciencia y la tecnología actual. Por poner un ejemplo: Detrás de la Tecnología Digital

⁸⁷ Lev, Vigotsky. Pensamiento y lenguaje. Paidós. Barcelona. P.12.

de la comunicación visual, está la forma –formación- del acto oculto de la psicología, que promueve un referente a la conciencia del sujeto desde el mundo virtual, donde el contenido educativo del referente es el consumo como el fin práctico – utilitario. Cabe añadir lo observado por Vigotsky “...la evolución del psicoanálisis, la reflexología, el guesaltismo y el personalismo, puso al descubierto una constante similar en su desarrollo: una expansión agresiva en un intento desesperado de conseguir la hegemonía metodológica”,⁸⁸ donde el efecto de trascendencia es en el ámbito psicosocial.

Sin embargo, queda como asignatura pendiente el replantear a la Psicología como acto de explicación verdadera para el desarrollo ético humano, desde el referente teórico epistemológico de la dialéctica crítica, que explique desde la razón histórica social las múltiples formas de constitución de conciencia en el aquí y ahora del sujeto.

“...En tal sentido, Vigotski consideró que el pensamiento marxista constituía una fuente científica válida <<una aplicación psicológicamente importante del materialismo histórico y dialéctico>>. De acuerdo con Marx, los cambios históricos que se producen en la sociedad y en la vida material conllevan, al mismo tiempo otros cambios en la << naturaleza humana >> en la conciencia y en la conducta ”.⁸⁹

Implica pues, que las transformaciones materiales cuantitativas de la sociedad muestran las formas de determinación cualitativa de la vida particular de los sujetos; éstas se connotan a través de las transformaciones sociales y culturales, expresándose en los distintos tipos y formas de conciencia que produce dicha

⁸⁸ Ibid.p.14.

⁸⁹ L:S: Vigotski. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Ed. Grijalbo. México. 1988.p.25

sociedad, cuya base está plasmada en la realidad material de vida, de razón, de historia del sujeto.

Vigotski, empeñado en la tarea del análisis de una psicología científica social, elaboró basándose en el concepto de Engels, la reflexión acerca del trabajo humano y el uso de las herramientas. Desarrolló la idea de que a través de éstos el hombre cambia la naturaleza y simultáneamente se transforma a sí mismo.

Respecto al tema del sujeto de la psicología, la tarea del científico es la de reconstruir el origen y el curso del desarrollo de la conducta y la conciencia. Se mira en tal sentido la importancia de descubrir descubriendo a partir de la historia colectiva y particular del individuo el saber quién es, qué quiere, que desea, qué proyecta y qué propone desde su tiempo y espacio, como parte de la potencialidad creativa del sujeto histórico en y para el devenir de su propia existencia.

Para Vigotski, la presencia de Marx es decisiva en la posibilidad de estructurar una teoría científica de la mente humana. No puede haber una teoría científica de la mente si no hay una teoría científica del hombre; "...y no puede haber una concepción atinada del hombre que prescindiera de Marx"... "Quiero descubrir cómo debe construirse la ciencia, enfocar el estudio de la mente"... "La filosofía marxista podrá proporcionar el tipo más elevado de organización metodológica".⁹⁰

Se manifiesta pues, que la Psicología debe encontrar como Método Filosófico, el sustento de la interpretación dialéctica crítica de la historia que presenta toda una concepción ética del hombre, que permite verlo en la completud - incompletud de su razón histórica de ser, es decir en su conciencia individual y colectiva.

⁹⁰ MOLL, L. Vigotski y la educación, Connotación y aplicación de la psicología sociohistórica en la educación . Buenos Aires .Aique .1990.p.211.

Vigotski encontró: Que Engels describió el papel que desempeñan las herramientas en el desarrollo humano del siguiente modo: «(la herramienta simboliza específicamente la actividad humana, la transformación de la naturaleza por parte del hombre: producción)» .

La actividad inmediata, el signo y la herramienta constituyen un esquema conceptual que fue visto por Hegel en un sentido más amplio y general, pues vio en el un rasgo característico de la razón humana; “«(LA RAZON)» escribió, «(es tan astuta como poderosa. Su astucia consiste principalmente en su actividad mediadora, que, haciendo actuar a los objetos y reaccionar los unos con los otros de acuerdo con su naturaleza, sin ninguna interferencia directa en el proceso; lleva a cabo las intenciones de la razón)»”.⁹¹

Vigotski en su tesis manifiesta que el objetivo básico es caracterizar los aspectos humanos de la conducta, y ofrecer hipótesis acerca del modo en que dichos rasgos se han ido formando en el curso de la historia humana y del modo en que se desarrollan a lo largo de la vida del individuo.

Su obra entró en la historia como la concepción del surgimiento histórico de los procesos específicamente humanos superiores; como la comprensión histórica de la conciencia humana.

Consideró su psicología evolutiva, desde la noción marxista de que la esencia de cualquier fenómeno sólo puede entenderse estudiando su origen y su desarrollo.

⁹¹ L.S. Vigotski. Op. Cit .p.90.

Implica aquí la idea fundamentada de que a través del materialismo histórico y dialéctico se puede explicar la historia social y cultural de la constitución del sujeto considerado éste desde su propia vida particular y cotidiana.

Vigotski, ha sido clasificado como un psicólogo marxista, ya que la reformulación que hizo de la psicología se puede caracterizar como una teoría sociohistórica de la mente, con profundas incursiones en factores sociales y culturales.

En tal sentido se puede señalar que la actividad mental es exclusivamente humana. Es el resultado del aprendizaje social, dado a partir de la interiorización de los signos sociales, de la internalización de la cultura y de las relaciones sociales.

Vigotski intenta fundar una hipótesis sobre el origen y la naturaleza de la conciencia: señala que en el hombre fácilmente se definen un grupo de reflejos que sería correctamente llamarlos reversibles. Estos son los que se presentan ante los estímulos, los cuales a su vez, pueden ser creados por el hombre. De todos los estímulos, se definió un grupo claramente: el de los estímulos sociales provenientes de los individuos. Se definen porque yo mismo puedo crear los mismos estímulos; porque ellos muy tempranamente se hacen reversibles para mí y, consecuentemente, determinan mi conducta de manera diferente a todos los demás estímulos, ellos me hacen semejantes a otros. Hacen mis actos congruentes entre sí.

Una crítica particular, la psicología moderna ha subido los peldaños adoptando los modelos zoológicos como base para una nueva aproximación general a la comprensión del desarrollo de los niños; estos nuevos modelos provienen casi totalmente del mundo animal y las respuestas relacionadas con las cuestiones acerca de los niños se buscan en los experimentos que se llevan a cabo con animales; tanto los resultados de tales experimentos con animales como los procedimientos

utilizados para obtener dichos resultados hallan su propio camino del laboratorio animal al parvulario.

Las teorías de los reflejos tienen por lo menos una cosa en común con las teorías como las de Piaget: Todas ellas conciben al desarrollo como la elaboración y sustitución de las respuestas innatas. Tal como lo afirmo James «(la mejor descripción que puede darse de la educación es definirla como la organización de los hábitos adquiridos y tendencias del comportamiento)» .

Las investigaciones acerca del pensamiento de los niños cuando se les insta a trasladar una relación aprendida con un conjunto de estímulos a otro conjunto similar, han puesto en evidencia que su traslado no es más que una memorización respecto a instancias aisladas. Sus representaciones generales del mundo se basan en el recuerdo de instancias concretas, sin poseer todavía el carácter de abstracción”.⁹²

Las preguntas que Piaget plantea en sus « conversaciones clínicas » con niños “...pregunta a un niño de cinco años « ¿ porqué no cae el sol? » , se parte de la suposición de que el pequeño no tiene ninguna respuesta preparada para este tipo de pregunta ni posee la suficiente capacidad para elaborar alguna .

El objetivo que se persigue al plantear preguntas que se hallan fuera del alcance de la estructura intelectual del niño es el de eliminar la influencia de la experiencia previa y los conocimientos adquiridos anteriormente. El experimentador trata de obtener las tendencias del pensamiento del niño en su forma “pura” totalmente independiente del aprendizaje.

⁹² L.S. Vigotski. . Op. Cit. p. 84

A este respecto “..Shapiro y Gerke nos ofrecen un importante análisis del desarrollo del pensamiento práctico en los niños ”...“ postulan que el pensamiento práctico de los niños es similar al pensamiento adulto en ciertos aspectos, mientras que en otros es distinto, y subrayan el importante papel que desempeña la experiencia social en el desarrollo humano ”.⁹³

Al estudiar los procesos mentales, Vigotski los consideró desde la evolución social y cultural como el desarrollo ontogenético individual. Desde el nacimiento, los niños interactúan con los adultos, que los socializan en su cultura: con su bagaje de significados, su lenguaje, sus convencionalismos y su manera de hacer las cosas. Dan la referencia los adultos de ser los primeros educadores de los niños desde distintos ámbitos, ambientes y referentes lingüísticos, que de acuerdo al andamiaje proporcionado permitirá el desarrollo lingüístico de las diferentes formas de expresión y comunicación.

Vigotski sostenía: “...Que los signos reestructuran la conciencia del hombre e influyen en la conciencia de los otros. La acepción cultural significa que la sociedad le proporciona al niño metas e instrumentos estructurados para alcanzarlas. El lenguaje es uno de los instrumentos claves creados por la humanidad para la organización de los procesos del pensamiento. El lenguaje porta conceptos que pertenecen a la experiencia y al conocimiento de la humanidad, instrumentos tales como el lenguaje que han desarrollado a lo largo de la historia; así la condición cultural se une a la histórica ”.⁹⁴

En este sentido los signos están contenidos de significados que contienen multiplicidad de informaciones, plasmándose desde las distintas construcciones de

⁹³ L:S: Vigotski . El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Ed. Grijalbo. México 1988.p.43-44

⁹⁴ MOLL. L. Op.Cit. p.61.

las ideas, que se objetivan cuando se escriben en las diferentes expresiones de la escritura; como una razón del pensar, sentir, evocar y expresar de las distintas formas comunicativas en que la conciencia humana particular y colectiva se escribe como parte de su razón; como parte de su historia, como parte de lo que es cuando tiene oportunidad de ejercer el verdadero y libre acto de escribir.

Otra idea fundamental de Vigotski, consiste en que las emociones existen en una forma objetiva, primeramente social, en calidad de obras de arte en las cuales se materializan con medios y signos particulares. Las obras de arte son los instrumentos sociales mediante los cuales ocurre la transformación de las emociones y su conversión en una esfera particular de la vida individual del hombre; esta esfera es tan importante que a ella se incorporan los procesos fisiológicos más profundos, casi todos viscerales, llamados también procesos inferiores.

De esta manera, resulta que la ley fundamental formulada por Vigotski acerca de la formación de los procesos psíquicos superiores del hombre (es decir, la ley de acuerdo con la cual cualquier función superior propiamente humana, existe primeramente en la forma externa interpsicológicas - entre él y los otros, y los otros y él -, cuyo espacio de mediación es el acto de escucharse y sólo después, en el proceso particular de interiorización, se vuelve individual donde “él mismo”, “en sí mismo”, con él y para él” se constituye de múltiples maneras a partir de los referentes de los otros, dándose en forma intrapsicológicas).

La internalización es uno de los conceptos claves de Vigotski “...cualquier función mental superior necesariamente pasa por una etapa en su desarrollo porque es inicialmente una función social. El proceso de internalización no es simplemente la

transferencia de una actividad externa a un plano interno preexistente de conciencia, sino el proceso a través del cual se forma dicho plano interno”.⁹⁵

La consideración Vigotskiana, es que los niños desde los comienzos de su vida particular (primeros años) inician con procesos mentales “inferiores” – atención involuntaria, percepción, y memoria elemental- y en el contacto con los adultos o bien con quienes interactúa, dichos procesos, se van transformando radicalmente en procesos mentales superiores. Se refleja entonces que los procesos culturales, por la dinámica de la vida social del sujeto, reemplazan a los naturales, durante todo el desarrollo cultural del sujeto.

“...Vigotski también se refirió a la afectividad en pensamiento y discurso, donde, entre otras cosas, escribió que la conciencia es un todo complejo de cognición, motivaciones y sentimientos”; se recupera aquí que la afectividad es un acto constitutivo cultural del sujeto visto desde la relación y el encuentro con los otros *“desde el sentir-se en los múltiples actos”*. Cuyo origen se encuentra emanado en la sensibilidad humana del sujeto; como un acto solidario a partir del encuentro con los otros.

Se plantea el siguiente cuadro que trata de considerar la búsqueda de la concreción humana.

⁹⁵ Moll, L. Op. Cit. p.62.

Esquema 7: El sujeto en la búsqueda de la concreción humana



Actualmente, la cuestión de la naturaleza psicológica de la conciencia histórica se omite intencional y constantemente en nuestra literatura científica, se esfuerzan por no observarla como si en la nueva psicología ésta no existiera.

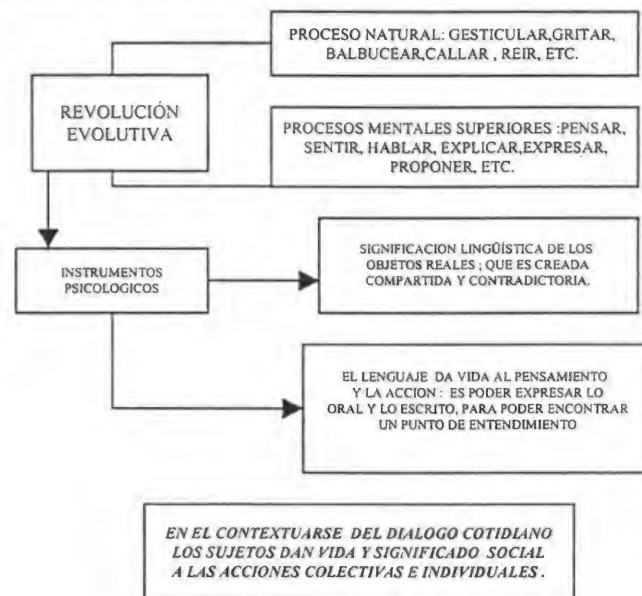
De estas posiciones queda claro que Vigotski, al criticar fuertemente los enfoques reflexológicos y fisiológicos para el análisis de la conducta del hombre, promueve el problema de la conciencia para la psicología como problema capital.

Otra hipótesis de Vigotski, consistía en que el surgimiento de la sociedad humana y del hombre mismo está determinado por la transformación radical del proceso de adaptación al medio y está relacionado con el surgimiento de la actividad laboral e

instrumental. La aparición de esta última cambia de manera radical el proceso de adaptación, convirtiéndolo en el proceso de transformación de la naturaleza por parte del hombre. Presuponía que, si la conquista de las fuerzas de la naturaleza ocurre gracias a los instrumentos de trabajo, de la misma manera, el dominio de sus propias fuerzas, de la conducta, transcurre a partir de instrumentos particulares de la cultura surgidos del trabajo, la lengua, los signos numéricos, etc.

Es importante el hecho de que Vigotski prestara atención a la diferencia radical entre los instrumentos de trabajo y el lenguaje articulado. *Los instrumentos están dirigidos a la naturaleza y al lenguaje articulado a otra persona y, luego, actuando como medio organizador de la actividad colectiva hasta la individual.*

Esquema 8. *Constitución del sujeto dialógico*



De este modo, el lenguaje se constituye como un instrumento provisto de inmenso poder, asegurando que los significados creados lingüísticamente sean significados compartidos; tomando la categoría de significados sociales.

La tesis de la lingüística psicológica de Potebnyia, sostenía la inevitable interdependencia entre el pensamiento y el lenguaje humano. Una característica especial de la percepción humana es la percepción de los objetos reales con ello quiero decir que yo no veo el mundo simplemente con colores y formas, sino que también percibo el mundo con sentido y significado.

Así también, las raíces evolutivas de dos formas de conducta fundamentales y culturales surgen durante la infancia: el uso de instrumentos y el lenguaje humano. *Eso solo coloca ya a la infancia en el centro de la prehistoria del desarrollo cultural.*

En tal sentido, el uso de los signos conduce a los individuos a una estructura específica de conducta que surge del desarrollo biológico y crea nuevas formas de un proceso psicológico culturalmente establecido.

Dentro de un proceso de desarrollo general, pueden distinguirse dos líneas de desarrollo cualitativamente distintas, de origen diferente: los procesos elementales, de origen biológico, por una parte, y las funciones psicológicas superiores, de origen sociocultural, por la otra. La historia de la conducta del niño nace a partir de la interrelación de estas dos líneas.

Un ejemplo concreto que identifica Vigotski puede ser que, tanto el uso de palos con muescas y nudos, como los comienzos de la escritura y las ayudas de la memoria simple demuestran que, incluso en los primeros estadios del desarrollo histórico, los seres humanos fueron más allá de los límites de las funciones psicológicas que les eran propias por naturaleza, progresando hacia una nueva organización de su conducta culturalmente elaborada. Estas operaciones con signo son producto de las condiciones específicas del desarrollo social.

En el niño la experiencia de dar uso al lenguaje como instrumento para resolver problemas, tiene lugar en una etapa posterior de su desarrollo, cuando el lenguaje socializado que, en un principio, se utiliza para dirigirse a un adulto los niños recurren a sí mismos; de este modo, el lenguaje adquiere una función intrapersonal además de su uso interpersonal.

Nos hace reflexionar pues que: la historia del proceso de internalización del lenguaje social es también la historia de la socialización de la inteligencia práctica del niño.

Por otra parte en el terreno escolar, la escritura ha ocupado un puesto muy restringido en la práctica educativa si la comparamos con el enorme papel que desempeña en el desarrollo cultural del niño. Por consiguiente se ha enseñado a los pequeños a trazar letras y a formar palabras a partir de las mismas, pero no se les ha enseñado el lenguaje escrito. Se ha hecho tanto hincapié en la mecánica de la lectura que se ha olvidado del lenguaje escrito como tal.

Hasta aquí la psicología, ha considerado a la escritura como una complicada habilidad motora. Así pues ha prestado poca atención a la cuestión del lenguaje escrito como tal, es decir, un determinado sistema de símbolos y signos, cuyo dominio representa un punto crítico decisivo en el desarrollo cultural del niño.

El desarrollo cultural como suele ocurrir, avanza, no en círculo, sino en espiral, atravesando siempre el mismo punto en cada nueva revolución, mientras avanza hacia un estadio superior. Aquí interviene el proceso de la internalización «continua, dinámica y dialéctica» que es la reconstrucción interna de una operación externa.

A través de los signos los niños internalizan los medios sociales adaptativos que la sociedad les brinda.

El lenguaje es también un excelente ejemplo del uso de signos que, una vez internalizado, se convierte en una parte importante de los procesos psicológicos superiores; el lenguaje actúa para organizar, unificar e integrar los distintos aspectos de la conducta de los niños, como la percepción, la memoria y la resolución de problemas.

A través de formulaciones verbales de situaciones y actividades pasadas, el niño se libera de las limitaciones del recuerdo directo y es capaz de sintetizar el pasado y el presente para seguir sus propósitos; la memoria del niño no sólo hace que los fragmentos del pasado sean válidos, sino que acaba convirtiéndose en un nuevo método de unir elementos de la experiencia pasada con el presente.

El lenguaje desempeña un papel esencial en la organización de las funciones psicológicas superiores.

El origen y desarrollo del lenguaje, así como de todas las otras actividades que utilizan signos han sido tratados al margen de la organización de la actividad práctica en el niño. Los psicólogos prefirieron estudiar el desarrollo del empleo de signos como un ejemplo de intelecto puro y no como producto de la historia evolutiva del niño.

En contraposición, se considera que el objetivo básico es caracterizar los aspectos humanos de la conducta, y ofrecer hipótesis acerca del modo en que dichos rasgos se han ido formando en el curso de la historia humana y del modo en que se desarrollan a lo largo de la vida del individuo.

Vigotski se preocupó en tres cuestiones fundamentales: "... 1. ¿Cuál es la relación entre los seres humanos y su entorno físico y social? 2. ¿cuáles fueron las nuevas formas de actividad responsables del establecimiento del trabajo como medio

recordar se reduce a establecer y hallar reacciones lógicas; reconocer es descubrir aquel elemento que la tarea exige que sea hallado”.⁹⁶

Para el niño el hablar es tan importante como el actuar para lograr una meta. Los niños no hablan sólo de lo que están haciendo; su acción y conversación son parte de una única y misma función psicológica dirigida hacia la solución del problema planteado.

Los niños resuelven tareas prácticas con la ayuda del lenguaje, así como con la de sus ojos y de sus manos. Esta unidad de percepción, lenguaje y acción produce el análisis de las formas de conducta específica de determinada situación comunicativa. Al utilizar las palabras, para crear algún plan específico, el niño utiliza como herramientas no sólo aquellos objetos que están al alcance de su mano, sino buscando y preparando estímulos que puedan ser útiles para la resolución de la tarea, planeando acciones futuras; de este modo el niño puede analizar y reflexionar asuntos prácticos de su entorno, a partir del uso e interpretación de los objetos culturales del contexto.

La capacidad específicamente humana de desarrollar el lenguaje ayuda al niño a proveerse de instrumentos auxiliares para la resolución de tareas difíciles, a planear una solución del problema antes de su ejecución regulando socialmente en el encuentro con los otros su propia conducta.

Vale la pena recuperar que los signos y las palabras sirven a los niños, en primer lugar y sobre todo, como un medio de contacto social con las personas.

⁹⁶ L.S. Vigotski .“El desarrollo de los procesos psicológicos superiores” Ed. Grijalbo. México, 1988. p..85.

Cuando el lenguaje se desplaza hacia el punto de partida de una actividad, surge una nueva relación entre la palabra y la acción. Ahora el lenguaje guía, determina y domina el curso de la acción; la función planificadora del lenguaje hace su aparición junto con la ya existente función del lenguaje de reflejar el mundo externo.

“...Por otra parte el lenguaje requiere un sistema de secuencias. Cada elemento está clasificado individualmente y luego relacionado en una estructura de frase, haciendo del lenguaje algo esencialmente analítico”.⁹⁷

En el sentido amplio de la palabra, en el lenguaje descansa la fuente de la conducta social condensada en la conciencia.

En términos del aprendizaje social y cultural Vigotski, sostenía que todo niño tiene en cualquier dominio un -nivel de desarrollo real- que es posible evaluar examinando su individualidad y un potencial inmediato de desarrollo dentro de ese dominio, denominando a esa diferencia entre los dos niveles -zona de desarrollo próximo- definiéndola como la distancia entre el nivel de desarrollo real en tanto determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente y el nivel de desarrollo potencial, en tanto determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capacitados.

Lo que se encuentra hoy en la zona de desarrollo próximo, será mañana el nivel real de desarrollo; es decir, lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo.

⁹⁷ Ibid. p.59.

La noción de una zona de desarrollo próximo nos ayuda a presentar una nueva fórmula, a saber, que el « buen aprendizaje » es sólo aquel que precede del desarrollo.

Es importante además considerar el concepto que Vigotski da al aprendizaje “...es más que la adquisición de la capacidad de pensar; es la adquisición de numerosas aptitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas”. Así mismo enseñar “...consiste en ayudar al desempeño a través de la zona de desarrollo próximo”.⁹⁸

⁹⁸ Moll, Vigotski y La educación . connotación y aplicación de la psicología sociohistórica en la educación. Buenos Aires . Aique 1990. p.213

CAPITULO III: ANALISIS CRITICO DEL CURRICULUM DE EDUCACION PRIMARIA CON RESPECTO A LA PROPUESTA DE ESCRITURA.

3.1 LA PROPUESTA PEDAGOGICA PARA LA ENSEÑANZA DE ESCRITURA

“...Durante las próximas décadas, las transformaciones que experimentará nuestro país exigirán a las nuevas generaciones una formación básica más sólida y una gran flexibilidad para adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos creativamente”...“la capacidad de seleccionar y evaluar información transmitida por múltiples medios será un requisito indispensable en todos los campos”...“En diversos ámbitos de la sociedad y en muchos maestros y padres de familia existe preocupación en torno a la capacidad de nuestras escuelas para cumplir estas nuevas tareas. Las inquietudes... “la formación de los niños y los jóvenes: la comprensión de la lectura y los hábitos de leer y buscar información, la capacidad de expresión oral y escrita”.⁹⁹

Tal parece que a la Escuela Pública como institución educativa, se le ha dejado por la “tradición de enseñar”, el peso social de estar preparada para asumir las transformaciones económicas y tecnológicas, junto con los retos educativos que vive la Sociedad Mexicana en su momento actual, es decir, porque simple y sencillamente es la que históricamente se le ha dejado la responsabilidad social de educar. Se evade así, la verdadera responsabilidad social que tiene el Estado y la Institución de asumir totalmente el compromiso de educar.

⁹⁹ SEP. Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica Primaria. México 1993. p.9-10.

Dicha encomienda apunta hacia la responsabilidad profesional de los docentes, a que normativamente desde su función, hagan suyo el total compromiso de promover una formación sólida de conocimientos enciclopedistas en los alumnos, para que estos sepan buscar información para desarrollar la capacidad de expresión oral y escrita.

Es por eso que hoy en el discurso pedagógico del plan de estudios de Educación Primaria, se plantea “ ...Iniciar a los niños en el aprendizaje formal de la lengua escrita y favorecer el desarrollo de la expresión oral son algunas de las tareas más difíciles que un maestro enfrenta a lo largo de su carrera profesional ”.¹⁰⁰

Aunque la cuestión es ¿Porqué hasta hoy surge la aparente preocupación de aprender más formalmente la lengua escrita y a partir de ésta favorecer el desarrollo de la expresión oral?. Las respuestas pueden ser múltiples, sin embargo cabe apuntar que en épocas pasadas el binomio de la enseñanza de la lecto-escritura, giraba en torno a la eficacia de la marcha del método para aprender en poco tiempo a leer y escribir.

Hoy los especialistas y estudiosos del constructivismo en el ámbito de la lectura y la escritura, han llegado al reconocimiento de analizar más a la escritura, como un sistema de comunicación de la lengua y no como una simple transcripción de signos gráficos a sonoros y viceversa.

Aunque aparentemente el problema hoy se soluciona teóricamente, con que el maestro sepa e identifique pedagógicamente en su práctica docente, en qué niveles de desarrollo de la escritura se encuentran los alumnos; a partir de tal acción pedagógica, se aplican una serie de estrategias didácticas, para ejercer la práctica del desarrollismo en la lectura y la escritura. Un ejemplo que clarifica son los “concursos de oratoria, de ortografía y redacción”, por mencionar algunos.

¹⁰⁰ SEP. Libro para el maestro. Español primer grado. México.1997. p.7.

Sin embargo, tal actividad cae en la propia practicidad de la ejercitación de la lectura y la escritura, considerando también el acto cognitivo de la comprensión. Que hoy con “temas más actuales y didácticas novedosas”, sólo han promovido el desarrollo de leer para comprender la lectura dada y leída en el libro de texto, y han pasado por alto el verdadero ejercicio de *hacer una lectura para plasmar una escritura* que promueva un *acto de conciencia crítica* en el niño a través de los *objetos con contenido cultural* emanados de *su propia realidad social*. Un ejemplo sencillo de lectura práctica es la que se encuentra en el libro de texto de la asignatura de español 6º. Grado:

“Lección 7. NUESTRA CALLE TIENE UN PROBLEMA”. Diario de un niño llamado Neto.

3 de julio. Nuestra calle tiene un problema. Se llama paco. Su padre es de los que no deja que nadie asome ni la nariz fuera de su casa. Pobre paco parece un prisionero de guerra...Nosotros jugando con el balón la tarde entera y él asomado a la ventana.

7 de julio. Los papás son una cosa seria. El de Mauro...son “más o menos”.5 de agosto. Aquí en la calle lo que nos entristece un poco es paco. Siempre espiando allá a lo lejos. Solito. Apachurrado. El papá de paco...tiene unos pelitos desarreglados que le salen de la nariz. José Luis le dijo a Rosana que esos no eran pelitos sino las patas de una cucaracha que vivía en la nariz de su papá”. 17 de agosto. Ayer por la tarde, cuando el papá de Paco llegó del trabajo nos acercamos a él todos juntitos...Don Justino...volteó y frunció el ceño...nosotros...sabe...Paco...nos falta en nuestro equipo...Don Justino...dijo que era peligroso jugar en la calle porque podía pasar un carro...dijo que lo pensaría”.

Interpretaciones del texto. ♦ Contesta en tu cuaderno las siguientes preguntas:

¿ Qué problemas tiene la calle?.

¿ Que piensa Neto de Paco?.

- Haz una lista de todas las personas que Neto menciona en el diario y observa que se puede saber de cada una.
- Escribe en tu cuaderno lo que sucedió el día que los niños hablaron con el padre de Paco, como si tú fueras el narrador de la historia y estuvieras observando la escena”.¹⁰¹

El diario de Neto, como lectura se puede recuperar desde la posibilidad que tienen los niños desde el acto de poder escribir sus propias anécdotas, vivencias, etcétera. Por otra parte las actividades le solicitan interpretaciones como parte de la reflexión de lo leído que lo llevan a contestar lo escrito en el libro. Es decir realizar el acto meramente práctico y literal de transcribir por escribir.

La lectura y la actividad pedagógica vista de diferente manera, se podría recuperar si se planteara desde “¿Cómo se identifica un problema que se vive en la calle, la cuadra, la vecindad, o el barrio?. ¿Cómo afectan los problemas de la calle?, ¿Quiénes viven el problema?, ¿Porqué se manifestó el problema?, ¿Qué propones para resolver el problema?. Si preguntar es indagar, es resolver la duda, es mirar la realidad de distintas maneras, ¿Porqué al niño no se le da la posibilidad de recuperar recuperándose, para reflexionar críticamente la realidad de su vida cotidiana?.

¿Qué implicaciones tiene la formación del profesor para enseñar un contenido pedagógico crítico?.

Las implicaciones son que el docente de Nivel Primaria, desde el plano curricular de su formación y desarrollo profesional e institucional adquiera una concepción teórica específica sobre la importancia y uso de la lengua escrita, considerada y ejercida ésta como un objeto de uso social que permita aplicar estrategias pedagógicas y didácticas que propicien y desarrollen ampliamente los procesos de

¹⁰¹ SEP. Español Sexto grado. Ed. Comisión Nacional de Libros de Texto gratuitos. P.81-82.

comunicación oral y escrita, donde la base sustantiva sea *un mayor entendimiento mutuo entre los sujetos que interactúan*. Es decir, *saberse escuchar y saberse entender; cuyo fin sea el entendimiento constructivo de ideas de unos y otros a través del diálogo y la palabra oral y escrita*.

Durante el primer grado de primaria, el objetivo más relevante es el aprendizaje de la lengua escrita y el desarrollo de la expresión oral. El programa para la enseñanza del español que actualmente propone la Secretaría de Educación Pública está basado en el enfoque comunicativo y funcional. En éste comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana, y por lo tanto leer y escribir; significan dos maneras de comunicarse.

Se reconoce en ésta Propuesta Curricular, la intención de que leer y escribir son dos procesos diferentes e independientes que corresponden a un proceso interactivo social y totalizador que es el aprendizaje social de la comunicación. Sin embargo, la constante preocupación pedagógica de los docentes es: cómo propiciar en el niño el acceso facilitador, comprensivo y dialógico de la lengua escrita, para poder desarrollar así la oralidad en todo acto de comunicación.

Para esta propuesta Pedagógica "...¿Qué es leer?, ¿Qué es escribir?...Leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos... Escribir no es trazar letras sino organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes...De acuerdo con el enfoque comunicativo y funcional, si logramos que desde el principio de su escolaridad el niño busque darle sentido a lo que lee, aprenderá a leer *comprensivamente*".¹⁰²

¹⁰² *Ibíd.* p.7.

La estrategia efectiva para leer se deposita en el binomio el niño (sujeto) y el texto (objeto) a través de la interacción, donde se busca el encuentro, cuyo fin es entender el contenido que permita comprender, expresando en lo oral y lo escrito un conocimiento útil, práctico, que comunique lo que se propone transmitir.

Tal parece que la Estrategia Pedagógica anterior llamada en su forma pedagógica lecto-escritura “mecánica”, y en relación con la actual sólo demuestra una aparentemente “nueva” y mejor reformulación del método para la lectura y la escritura, que pone su mayor énfasis en el acto de la comprensión sobre lo que se lee. Aunque no expresa ni en discurso ni en contenido didáctico, cómo promover el acto de la comprensión, que debería contener el *acto significativo* del ejercicio de la *lectura de la realidad* a través del encuentro de los sujetos y los objetos de la realidad, cuyo resultado refleje el conocimiento comprensivo que la realidad misma provee.

En tal sentido cabe interrogarse: ¿Qué lee el niño – hombre en el proceso de su escolaridad primaria?, ¿ Con qué tipo de textos interactúa?, ¿ Qué tan propios o ajenos son esos textos a sus propios referentes constituidos desde el contexto social y cultural?, ¿ Los textos le permiten hacer, le invitan o lo interesan a realizar una lectura analítica de su propia realidad social?.

Se trata pues, que desde un contenido lector, pedagógico, cultural y social, al niño se le promueva el pleno ejercicio de analizar y reflexionar su propia realidad social, desde formas y contenidos culturales concretos que él mismo vive (*aunque parezcan insignificantes para otros, pero que para él son de mucha vida y significación*) y desde actos de la propia experiencia de su vida cotidiana; dónde él, como niño-hombre, como sujeto potenciador se asuma como un lector comprensivo y expresivo de su propia realidad. Se trata particularmente, del reconocimiento de un niño – hombre que vive, siente, piensa, opina y actúa; y que normalmente debe ser visto

como un ser –sujeto en constitución- capaz de analizar a través de la lectura coherente, actos sencillos y diferentes del contenido de su propia realidad.

“ ...Aprender a escribir requiere del niño no solamente el trazo de letras, sino la conciencia de que lo que se dice puede ponerse por escrito. Conforme el niño adquiera esta conciencia, logrará comprender las formas y las reglas de la escritura”.¹⁰³ Se añade que la Propuesta Pedagógica promueve en el lector potencial un acto de constitución de conciencia ordinaria, meramente práctica donde el lector sepa escribir en la forma-ción para la instrucción o prescripción de los distintos requisitos que exijan las variadas notas, tareas o trabajos escolares.

En tal sentido, la exigencia de la institución escolar es “*que el niño reconozca que lo que escribe*” - *deber escribir* - pertenece a un sistema de escritura que tiene normas y reglas y de este modo tomará conciencia de que: “*lo que se dice se puede escribir*”; aunque desde esta postura pragmática lo que concretamente interesa, es que el niño sólo escriba su pensamiento desde la comunicación más funcional, dejando en otro grado de menor importancia lo que él pueda decir con imaginación y creatividad; y poder escribir a partir del análisis propio y de sus compañeros de la vida cotidiana y escolar.

Por otra parte “...es útil preguntarse a través de que tipo de prácticas es introducido el niño a la lengua escrita, y cómo se presenta este objeto en el contexto escolar. Hay prácticas que llevan al niño a la convicción de que el conocimiento es algo que otros poseen y que sólo se puede obtener de la boca de esos otros, sin ser nunca partícipe en la construcción del conocimiento ”.¹⁰⁴

¹⁰³ Ibídem. p.9.

¹⁰⁴ FERREIRO E. ALFABETIZACION , Teoría y Práctica . Ed. Siglo. XXI. México 1988.p. 22.

La tradición magisterial en la enseñanza de la lecto - escritura se ha apoyado en los métodos silábicos y alfabéticos cuyo aprendizaje está basado en el trazo mecánico y discriminatorio visual de las letras y sonidos, cuyo fin es la transcripción de sílabas, palabras y enunciados cortos a través del dictado y la copia de los mismos; donde se enfatiza un aprendizaje totalmente mecanizado en la apropiación de la lectura y escritura; reflejándose que la participación libre del niño para la construcción de los diferentes tipos de textos de su propia invención de lo escrito se encuentra totalmente ausente, o bien es justificada con que el niño participa en la elaboración del copiado, las planas, el dictado, e incluso desde la elaboración de algún enunciado a partir de su propia inventiva.

“ ...Si se concibe a la escritura como un código de transcripción que convierte a las unidades sonoras en unidades gráficas, se pone en primer plano la discriminación perceptiva en las modalidades involucradas (visual y auditiva). Los programas de preparación para la lectura y la escritura que derivan de esta concepción se centran en la ejercitación de la discriminación, sin cuestionarse jamás de las unidades utilizadas. El lenguaje, como tal, es puesto en cierta manera ...reducido a una serie de sonidos (contrastes sonoros al nivel del significante)”¹⁰⁵

Particularmente esto conlleva a que la escritura se conciba como un sistema de representación, en tanto su aprendizaje se convierte en la apropiación del alfabeto como un objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual.

Por otra parte: “...Entre las dificultades que enfrentan los maestros de primer grado, incluso más que el resto de los profesores, está la heterogeneidad de niveles conceptuales con que ingresan los niños a la escuela primaria ”¹⁰⁶

¹⁰⁵ Ibid. P.16.

¹⁰⁶ Ibidem. p.7.

Al respecto es importante reconsiderar que los niños al ingresar a la escuela primaria llevan un cúmulo de saberes y experiencias previas (*contenidos desde su propia lógica de concebir la realidad*): de lectura y escritura (niveles de desarrollo para la apropiación de la escritura). Considerándose desde “...el punto de vista constructivo, las escrituras infantiles siguen una sorprendente regular línea de evolución, a través de diversos medios culturales, de diversas situaciones educativas y de diversas lenguas. Tres son los grandes niveles que pueden distinguirse, dentro de los cuales caben múltiples subdivisiones:

1. Nivel Presilábico.

° Distinción entre el modo de representación icónico y el no-icónico;

2. Nivel Silábico – alfabético.

° La construcción de formas de diferenciación (control progresivo de las variaciones sobre los ejes cualitativo y cuantitativo);

3. Nivel alfabético.

° La fonetización de la escritura (que se inicia con un periodo silábico y culmina en el periodo alfabético)”¹⁰⁷

Niveles que muy pocas veces son identificados y trabajados pedagógicamente en el desarrollo de la escritura. Así también los niños empíricamente han adquirido aprendizajes matemáticos, conocimientos sobre la Sociedad, la naturaleza etc. Sin embargo cuando el niño tiene contacto con el contenido temático, sus saberes previos son negados o ignorados la mayoría de las veces en el acto de la enseñanza; o no son legitimados como *conocimientos previos* durante el aprendizaje áulico.

Por otra parte se señala en los planes y los programas de estudio, que estos cumplen una función específica insustituible como medio para organizar la enseñanza y para

¹⁰⁷ FERREIRO E. Op. Cit. p.18.

establecer un marco común del trabajo en las escuelas de todo el país. Sin embargo la creatividad y experiencia docente en este específico momento de planeación curricular; no es reconocida más que como ejecutora o realizadora de los propósitos curriculares cortando así el principio educativo de la participación del magisterio de educación primaria en el proceso de la innovación curricular.

Del nuevo plan de estudios y los programas de asignatura que lo integran se analiza lo siguiente:

Tiene como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para asegurar que los niños:

* Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información).

“...A la escuela primaria se le encomiendan múltiples tareas. No sólo se espera que enseñe más conocimientos, sino también que realice otras complejas funciones sociales y culturales. Frente a esas demandas, es indispensable aplicar criterios selectivos y establecer prioridades, bajo el principio de que la escuela debe asegurar en primer lugar el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de información ”

Desde este asunto la escuela pública, como parte de la Institución Educativa tiene el compromiso ético de promover no sólo la apropiación de la lectura y la escritura; si no de darle un reconocimiento desde cómo estos procesos cognitivos y sociales se inciden con la creatividad del sujeto para el logro de las múltiples posibilidades en la comunicación.

Dentro de la organización del plan de estudios actual, refleja que de 200 días laborales (800 horas anuales), se dedican 360 horas anuales y específicamente 9

horas semanales a la asignatura de español en primero y segundo grado. Mientras que para tercer y sexto grado a la asignatura de español se dedican 240 horas anuales y 6 horas semanales.

Los rasgos centrales del plan que lo distinguen de los planes de estudio anteriores es “...1° La prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral. En los primeros dos grados, se dedica al español el 45 por ciento del tiempo escolar, con objeto de asegurar que los niños logren una alfabetización firme y duradera. Del tercer al sexto grado, la enseñanza del español representa directamente el 30 por ciento de las actividades, pero adicionalmente se intensificará su utilización sistemática en el trabajo con otras asignaturas ”.¹⁰⁸

Se nota que para favorecer el campo del lenguaje, la Institución escolar en sus tiempos de administración escolar “ha hecho un notable esfuerzo” en ampliar las horas curriculares a la asignatura de español, lo que se considera repercuta en un mayor tratamiento pedagógico en los contenidos de aprendizaje y un mayor rendimiento en el aprendizaje escolar; aunado a esto se debe reconocer que los tiempos del horario escolar hoy administrativamente son los mismos, un ejemplo concreto es que los grados de 1°. Y 2°. Cubren un horario de 8 A.M. a 12 p.m., 3°. Y 4°. De 8 A.M. a 12:30 P.M. y 5°. Y 6°. De 8 A.M. a 13 P.M. . Aludiendo además a que “el total de días laborables aumentó considerablemente” en tiempos normativos, que en la práctica real dichos tiempos se restan por los múltiples eventos de la práctica escolar.

Se considera necesario enfatizar que los tiempos escolares, son sólo parte importante del ámbito sustantivo en la labor educativa, mientras que lo que debe predominar es que la Institución Escolar debe profesionalizar más la labor educativa

¹⁰⁸ Ibid. P.7- 14.

en tiempos, recursos y espacios; para que verdaderamente se responda a una esperada enseñanza de verdadera formación donde el niño aprenda el contenido en forma analítica, reflexiva y significativa en la vida y para la vida.

Por otra parte, "...El cambio más importante en la enseñanza del español radica en la eliminación del enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de "nociones lingüísticas " y en los principios de la gramática estructural".¹⁰⁹En este ejercicio curricular se hace notar lo aparentemente esperado por la comunidad educativa, con una visión de cambio que no expresa los alcances y limitaciones del "enfoque formalista" y del " enfoque comunicativo y funcional" y donde la opinión de los docentes desde su ejercicio educativo en consecuencia es negado y borrado por la falta de una legitimación investigativa del aula, que demuestre los logros de la enseñanza del contenido escolar.

En los nuevos programas de estudio de Educación Primaria, el propósito central es propiciar que los niños desarrollen sus capacidades de comunicación en la lengua hablada y escrita, en particular se analiza lo siguiente:

OBJETIVOS Y PROPOSITOS

Se distingue analíticamente en estos objetivos que los asuntos fundamentales son que el niño aprenda:

* Eficazmente (actividad y poder para obrar) a leer y escribir. Aunque la estrategia pedagógica de la eficacia no se clarifica concretamente; parece que dicho término obedece al concepto administrativo y tecnológico actual de una educación de calidad.

* Aplique estrategias para apropiarse del acto de leer y escribir – desde las normas y reglas lingüísticas- que le permitan abordar los diversos tipos de textos, que le

¹⁰⁹ Ibidem. P. 14-15

permitan reflexionar el significado de lo leído y así desarrollar el gusto estético por la lectura. La intención es propositiva, aunque se considera que queda fuera la herramienta sustantiva: LA REALIDAD; donde el niño-hombre elabore textos a partir de su propia realidad y su experiencia vivida, para que se le dé la oportunidad de analizarla, reflexionarla, recrearla, imaginarla y vivirla desde su propio momento histórico y contextual (familiar, áulico, social) -, que es suyo desde su construcción de formación educativa y donde el docente lo apoye, oriente y valore desde lo que dice y hace en el acto importante de aprender.

Con respecto a “La integración estrecha entre contenidos y actividades”.

Si se tiene como objetivo el desarrollo de las capacidades lingüísticas, los temas de contenido no pueden ser enseñados por sí mismos desde los ejercicios, actividades y contenidos de los libros de texto; sino a través de una variedad de prácticas individuales y de grupo que permitan el ejercicio de un desarrollo libre y reflexión sobre la misma. En el caso de temas gramaticales u ortográficos la propuesta de los programas consiste en integrarlos a la práctica de la lectura y la escritura.

“Dejar una amplia libertad a los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura”.

Los maestros utilizan técnicas muy diversas para enseñar a leer y escribir, que corresponden a diferentes orientaciones teóricas y a prácticas arraigadas en la tradición de la escuela mexicana. Con mucha frecuencia, los maestros usan combinaciones eclécticas de distintos métodos, que han adaptado a sus necesidades y preferencias.

Se dice constantemente, que la experiencia de las décadas pasadas muestra que es conveniente respetar la diversidad de las prácticas reales de enseñanza, sin desconocer que existen nuevas propuestas teóricas y de métodos con una sólida base de investigación y consistencia en su desarrollo pedagógico. Aunque se hace

hincapié en el respeto y libertad a la tradición magisterial de enseñar con el método de lecto – escritura más funcional, falta aún la disposición de incidir en un proyecto de formación pedagógica más amplio que considere a la lectura y la escritura como dos procesos educativos que permiten el desarrollo de las ideas, del pensamiento y de la efectiva comunicación en el niño-hombre, como un sujeto que se educa a través de múltiples procesos culturales y no sólo del ámbito escolar.

La orientación establecida en los programas de los primeros dos grados consiste en que, cualquiera que sea el método que el maestro emplee para la enseñanza inicial de la lecto-escritura, ésta no se reduzca al establecimiento de relaciones entre signos y sonidos, sino que se insista desde el principio en la comprensión del significado de los textos. Este es un elemento insustituible para lograr la alfabetización en el aula, en donde deben existir múltiples estímulos para la adquisición de la capacidad real para leer y escribir.

“Reconocer las experiencias previas de los niños en relación con la lengua oral y escrita”.

Los niños ingresan a la escuela con el dominio de la lengua oral y con nociones propias acerca del sistema de escritura. Sin embargo, el nivel y la naturaleza de estos antecedentes poco son considerados por los docentes en la práctica escolar, además de que este tipo de experiencias son distintas entre un alumno y otro.

La situación mencionada influye en los diferentes tiempos y ritmos con los que los niños aprenden a leer y escribir. El programa propone que este aprendizaje se realice en el curso del primer grado, lo cual es factible para la mayoría de los alumnos. Sin embargo son frecuentes las ocasiones en que, por distintas circunstancias, este objetivo no se cumple. En estos casos es conveniente y totalmente aceptable que el maestro extienda hasta el segundo grado el periodo de aprendizaje inicial.

“Propiciar el desarrollo de las competencias en el uso de la lengua en todas las actividades escolares”.

El trabajo en cada asignatura y en todas las situaciones escolares, formales e informales, ofrece la oportunidad natural y frecuente de enriquecer la expresión oral y de mejorar las prácticas de la lectura y la escritura.

“Utilizar con la mayor frecuencia las actividades de grupo”.

La adquisición y el ejercicio de la capacidad de expresión oral y de la lectura y la escritura se dificultan cuando la actividad es solamente individual. El intercambio de ideas entre los alumnos, la confrontación de puntos de vista sobre la manera de hacer las cosas y la elaboración, revisión y corrección de textos en grupo son formas naturales de practicar un enfoque comunicativo.

3.2 SOBRE LOS CONTENIDOS PEDAGOGICOS* PARA LA ESCRITURA EN PRIMER GRADO.

“En esta situación comunicativa”, aparece el contenido de conversación, ante el medio de comunicación que el niño “escucha y ve”, apareciendo también el acto narrativo para el ejercicio de la escritura de vivencias dadas en lo individual y colectivo, donde además “el niño sepa lo que es la entrevista y comprenda los distintos tipos de instrucciones”. Estas situaciones comunicativas denotan la idea de “recuperar lo que el niño sabe oralmente del radio y la televisión”, pero lo que está ausente es la forma en que el niño a través de su oralidad pueda hacer un análisis de su experiencia sobre el importante acto de saber ver y saber escuchar.

El aspecto de la lengua escrita, denota ser totalmente trabajado hacia la representación convencional, quedando en total libertad el docente en la elección del método para la lectura y la escritura, sin embargo no se demuestra que la escritura se

* Ver anexo.

desarrolle como el sistema de representación de la lengua, sino de forma alfabética, quedando pedagógicamente fuera la identificación de los niveles de desarrollo de la escritura en el niño; y se caiga en esa extensa flexibilidad pedagógica que por practicidad conlleva al uso de los métodos tradicionales de la lectura y la escritura quedando al margen la creatividad y el desarrollo de la lengua oral y escrita en el propio niño.

Otra situación que se observa en estos contenidos pedagógicos, para Primer Grado es que la experiencia de ese niño-hombre particular no se recupera ni en contenido y muy pocas veces en la práctica. Lo que le conlleva a una negación del contexto sociocultural del niño en formación.

* SOBRE LOS CONTENIDOS PEDAGÓGICOS DE LA ESCRITURA DE SEGUNDO GRADO.

El encuentro y desencuentro, entre las opiniones de los niños “a partir de la lectura de materiales” son quizá lecturas muy distintas de la realidad que a ellos les gustaría leer. Dónde ellos desde sus lecturas reconocerían aquellas problemáticas de la vida y por los tópicos que les interesaría conocer.

Cabe plantear en tal sentido: ¿Qué tópicos “oyen y ven” los niños?, ¿Qué aprenden de tales temas en el aprendizaje social de su vida cotidiana?

La preocupación de los contenidos para la lengua escrita se centran en particular hacia la lectura y la redacción a través de diversos tipos de texto. Sin embargo no se nota la intención hacia el proceso de la lectura comprensiva del contenido de los mismos textos y lo que sí enfatiza es la comprensión de las instrucciones escritas donde pareciese que el niño debe aprender más a obedecer que a opinar a través del desarrollo de su oralidad.

Y con respecto a la redacción, ésta recupera avisos y letreros encontrados en el contexto comunitario. Aunque lo que queda en el aire es: ¿Cuál es el fin pedagógico de que un niño lleve a la escuela los avisos y letreros a su espacio escolar?

*SOBRE LOS CONTENIDOS PEDAGOGICOS DE LA ESCRITURA EN TERCER GRADO.

Para este grado, en el eje de la lengua hablada se propone que el niño desarrolle su oralidad a través del diálogo, narraciones y descripciones que giren en torno a un tema. Así también que ese acto de narrar sea sobre sucesos y vivencias de la vida o también ficticias, se añade también la descripción de personas, lugares y objetos ilustrados en el libro de texto y realizar entrevistas ficticias.

Encontramos, que la inclinación de las actividades tienen un mayor peso hacia lo prescrito en el libro, incluso en determinado momento se recae, hacia la actividad ficticia de la entrevista, perdiendo así lo rico y potencial que la realidad “como contenido cultural” le provee al niño para una propia formación.

Se nota además el reiterado énfasis de la “actividad ficticia”, confundida con la imaginación utópica que viven los niños al interpretar su mundo, al crear la realidad imaginada, que en términos del reconocimiento es concretamente la particular expresión de creatividad, que no tiene porque ser coartada por el contenido escolar; si no que tiene que ser liberada desde la posibilidad de recrear de distintas maneras la propia realidad.

*SOBRE LOS CONTENIDOS PEDAGOGICOS DE LA ESCRITURA EN CUARTO GRADO.

Para la lengua hablada se plantea la exposición, discusión y argumentación temática (desde las asignaturas), donde en forma colectiva e individual el alumno participe con respeto preguntando y respondiendo a través de la toma de acuerdos y desacuerdos.

Se sugiere también la planeación y realización de entrevistas basadas en guiones. Se apunta además en este grado narrar y describir con secuencia lógica, sucesos reales o ficticios.

Se considera que la intención de exponer y discutir normalmente el niño cae en el “papel ritual”, de quien expone tiene el poder y la facultad de saber y dominar lo que expone; y el que escucha “normalmente sabe aceptar lo que se dice”.

¿Cómo reconocer que el niño “desea y quiere participar”, aunque en el momento particular “no pueda” (no está dispuesto a hacerlo) por múltiples razones?.

Con respecto a la lengua escrita, se requiere que el niño a partir de la elaboración de distintos tipos de texto “telegrama, la carta, etc.” Resúmenes “con ideas centrales y con el apoyo del diccionario sepa el niño enunciar sus ideas adecuadamente.

Nuevamente se reconoce que la intención del contenido programático es propositiva aunque la pregunta central es: ¿Cuál es la forma didáctica de identificar las ideas centrales a partir de un texto? . Se debe reconocer que hasta este cuarto grado, el proceso pedagógico escolar desde los grados anteriores, no ha sido planteado el acto de estudiar a partir de una lectura comprensiva que conlleve el analizar, discutir y reflexionar las ideas centrales de un texto, es decir una lectura temática que permite el ejercer el análisis de la realidad particular del niño.

Además no está considerada la experiencia o la forma en que el niño estudia un texto para su futura apropiación del contenido. Así mismo, hay una ausencia en el uso y aplicación del diccionario, que como una actividad integral permita enriquecer y desarrollar la lengua escrita en el niño.

Por otra parte en lo curricular no se considera en el niño, la lógica particular que él tiene para plantear su modo de discutir, argumentar y sobre todo reconocer que en la discusión colectiva se toman acuerdos y desacuerdos desde diferentes formas de percibir y entender los objetos culturales de su propia realidad social.

*SOBRE LOS CONTENIDOS PEDAGOGICOS DE LA ESCRITURA EN QUINTO GRADO.

Para el quinto grado, el eje de lengua hablada, gira en torno a dos asuntos centrales: primero el niño cuando converse formalmente “use las normas de intervención”, uniéndose a este asunto la exposición de temas en forma individual y por equipo. Y como segundo punto el uso de estrategias donde el niño elabore informes y resúmenes orales, apoyándose constantemente en el uso del vocabulario. Así mismo se le conmina a continuar con las entrevistas concluyéndolas hasta la presentación concreta de la información recabada.

Para el eje de lengua escrita se centra la atención en la estructura de diversos tipos de texto. Añadiéndose el discernimiento para la identificación de las ideas principales cuyo fin es la elaboración de resúmenes.

Se hace hincapié solamente al uso normativo de “saberse expresar” en la diferenciación del diálogo coloquial y el diálogo que contenga términos especializados. Pero en sí; lo que queda fuera es que el niño se reconozca en un primer momento cómo dialoga con los demás, así como la importancia de saber

dialogar desde un acto eminentemente dialógico; cuyo fruto sea el entendimiento hablado del uno con el otro.

Así mismo, se busca en el acto escrito el desarrollo de la habilidad de identificar ideas principales y plasmarlas, quedando en otro término el acto de la reflexión, del referente escrito para desarrollar otras ideas.

*SOBRE LOS CONTENIDOS PEDAGOGICOS DE LA ESCRITURA EN SEXTO GRADO.

Es hasta este grado, cuando “el contenido curricular” le propone al niño, hacer un mayor uso de algunas estrategias que permiten el desarrollo de la expresión oral y escrita. Se hace notar pedagógicamente que hasta ese grado incluso hasta esta edad 11-12 años, el niño está en posibilidad de verse potencialmente expresado en lo oral y lo escrito.

Se olvida pues, que el proceso de este periodo de escolarización de seis grados, está contenido desde la historia particular en que el niño hace uso de tales objetos de contenido y forma cultural que lo hacen representar y representarse, desde distintas maneras creativas que la escuela pública tiene que reconocer para dar la exigida formación al proceso pedagógico y cultural del acto de leer y escribir.

CAPITULO IV: PRODUCCION ESCRITA Y PENSAMIENTO PARTICULAR DEL NIÑO DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA.

4.1 EL CONTENIDO CULTURAL EN LO ESCOLAR

La política educativa en nuestro país, ha mantenido durante muchos años, una tendencia de homogeneidad cultural, a través de los contenidos educativos propuestos normativamente en planes y programas, en los libros de texto y materiales didácticos.

Todo esto con la intención, de que el sujeto que acude a la escuela tenga el conocimiento necesario cultural para que pueda participar en el rol o funcionamiento que le asigne la sociedad desde el mercado global y con acciones práctico-utilitaristas.

Sin embargo, la planeación educativa, reflejada en la propuesta curricular de Educación Básica (concretamente nivel primaria); indica una fuerte separación entre el contenido cultural del contexto comunitario (local y/o regional, e indígena) y el contenido propuesto por la cultura de lo escolar.

Se muestra, que la escuela como institución educativa no ha permitido construir desde los sujetos actores de la educación (profesores, alumnos, padres de familia, especialistas, etc.), la elaboración negociada del currículum (planes, programas, contenidos, actividades y evaluación) por las implicaciones del poder permitir y acceder en los planos político - ideológicos, que rebasarían la dominante propuesta educativa actual.

En tal caso, se refleja un fuerte sentido de negación, contradicción y borramiento de la implicación intercultural, hacia los propios sujetos de la educación, quienes finalmente en ese proceso de formación se construyen y reconstruyen culturalmente de diversas maneras.

De acuerdo a Vygotski, citado por Moll, L. Señala que "... la acepción cultural significa que la sociedad le proporciona al niño metas e instrumentos estructurados para alcanzarlas".¹¹⁰

Donde la interacción intelectual entre los sujetos, es el resultado del aprendizaje social promovido a través de la interiorización de los signos sociales y de la internalización de la cultura que se manifiesta a través de las relaciones sociales.

"...Por lo que el proceso de internalización del contenido cultural en la escuela no es simplemente la transferencia de una actividad externa"¹¹¹ (enseñanza del contenido de aprendizaje) a un plano interno preexistente de conciencia (referente constitutivo del objeto su imagen y su idea). Si no que el proceso de interiorización del contenido implica *adquisición / apropiación* en el bloque de pensamiento del niño.

Vygotski en tal sentido, describe una transformación psicológica de dos estadios, que captan el modo en que el pequeño internaliza su experiencia social, define también una dinámica que, según él, está presente a lo largo de toda su vida: "...En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces; primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual. Primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio niño (intrapsicológica).

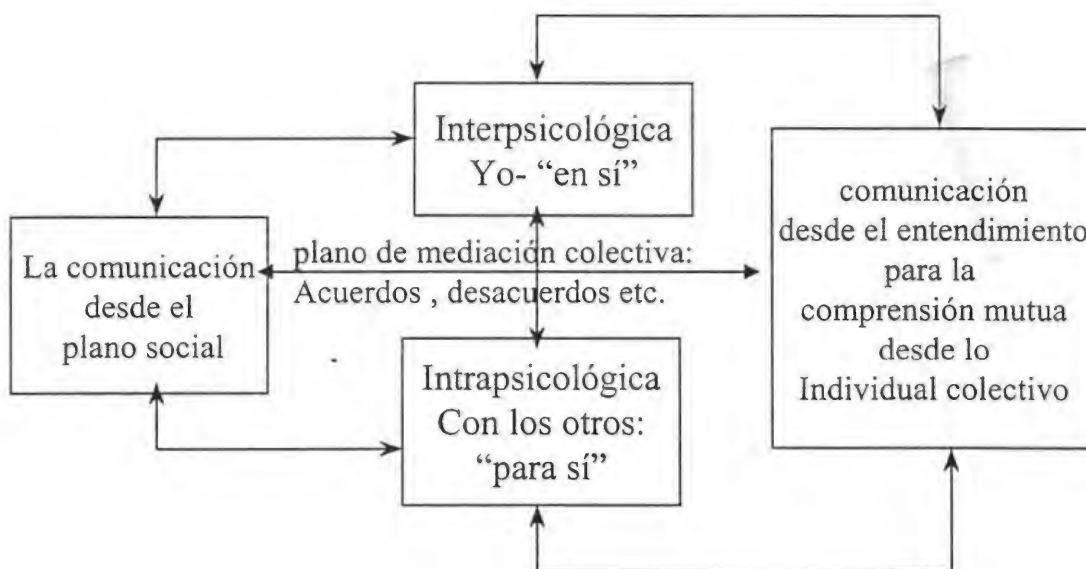
¹¹⁰ Moll,L. (1990) Vigotsky y la Educación Connotación y aplicación de la Psicología Sociohistórica en la Educación . Buenos Aires. Aique .p. 189.

¹¹¹ Ibid. P. 61.

Cuando los procesos de apropiación se internalizan (donde el sujeto los hace suyos y / o los usa como referente), estos toman vida y existencia en la constitución de la conciencia del niño; en un nivel individual o plano intrapsicológico, desde una particular subjetivación de lo real .

Y cuando los procesos de apropiación se exteriorizan (donde el sujeto los interactúa con otros sujetos) en un plano colectivo o interpsicológico; "... esos contenidos apropiados toman forma de objetivación en un mayor plano considerado desde lo individualcolectivo"¹¹²

Esquema 10. *La Comunicación Colectiva*



Se enfatiza pues, que la cultura entre institución escolar y sujetos del acto educativo, debe contenerse desde la intención de abrirse a lo posible en un proceso de formación (la forma, el poder de dar forma desde lo ético y lo valoral) e

¹¹² Cantón Arjona V. Op. Cit. p. 92.

identificación (ser en sí y para sí desde la identidad cultural) ; en reconocimiento con las múltiples expresiones culturales , respetando las diferencias y desde una nueva mirada de *compromiso ético – valoral viable* .

4.2 EL LENGUAJE Y LA DINAMICA ESCOLAR.

El lenguaje es uno de los instrumentos claves creados por la humanidad para la organización de los procesos del pensamiento. El lenguaje porta conceptos que pertenecen a la experiencia y al conocimiento de la humanidad.

“... Así, el lenguaje, quien constituye un instrumento provisto de inmenso poder asegura que los significados creados lingüísticamente sean significados compartidos significados sociales ”.¹¹³

Cuando el lenguaje es interactuado y socializado desde formas convencionales en la apropiación y significación de un objeto de contenido cultural la acción comunicativa, tiene efectos de aprendizaje y desarrollo como parte de la habilidad cognitiva y lingüística; sobre todo cuando se propician las condiciones dentro de la dinámica escolar.

Sin embargo cabe plantearse : *¿Cómo se promueve el desarrollo del lenguaje oral y escrito desde la dinámica cotidiana escolar?*

A este asunto cabe añadir que actualmente, en la escuela básica, se conceptualiza a la lengua, como aquella transcripción de la escritura, ¿ejercida en la práctica a través de la aplicación de diversas metodologías y estrategias didácticas; que precisamente se orientan al acto mecánico del ejercicio de escribir .

¹¹³ Moll, L. Op. Cit. p. 189.

Por otra parte cuando se ve a la invención del lenguaje escrito, como un proceso histórico de construcción de un sistema de representación; su acto de aprender se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual.

Entonces, cuando el niño activamente reinvente y reelabore desde su práctica particular el sistema de representación, desde sus propias ideas y desde su particular forma de plasmar su pensamiento en lo que él escribe y que le interesa escribir; estará ante un esfuerzo intelectual de reinterpretación, de significados cuyas producciones referirán desde lo individualcolectivo su forma de ver y de verse en el mundo a través de lo que piensa y escribe.

Ante tal postura se reconoce, que el acto de escribir, es una exigencia cultural que tiene múltiples implicaciones -desde los simples actos de escritura, hasta aquellos que tienen un mayor nivel de exigencia y rigurosidad en lo escrito que permitan desde luego comunicar lo intencionado—, se incidiría entonces que hace falta enseñar a escribir desde la propia reflexión de lo que se escribe, es decir; desde el acto de que: *escribo lo que pienso, y pienso lo que escribo, desde los múltiples referentes que se contienen tanto en mi bloque de pensamiento individual, así como desde el reconocimiento de los actos de mi propia experiencia; todos ellos condensados en mi particular conciencia individual.*

De todo lo que antecede es una necesidad, que para sentar las bases de una alfabetización inicial y el desarrollo de la escritura como sistema de representación. Es importante que la lengua se invente y se reinvente analizando y reflexionando los objetos de uso cultural y social desde lo oral y lo escrito. Donde se reconozca al niño su participación intelectual y activa (desde aquel que reflexiona sobre su entorno) en un proceso formativo escolar; se mirarán también nuevas formas o estrategias

pedagógicas innovadoras para desarrollar el lenguaje oral y escrito en el sujeto que aprende en la escuela primaria.

4.3 LA INNOVACION EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR.

“... La innovación educativa es el intento deliberado sistemático de cambiar las escuelas mediante la introducción de nuevas ideas y técnicas ”¹¹⁴, la forma más extendida de hacerlo es mediante la introducción de un currículum en el que esas ideas y técnicas estén expresadas en nuevos materiales y criterios para enseñar.

Desde tal conceptualización, se encuentra la perspectiva tecnológica; quien entiende a la enseñanza y la innovación como un proceso tecnológico.

Sin embargo, esta postura obedece curricularmente, a las concepciones de la lógica del CAPITAL – TRABAJO – CAPITAL donde el individuo vive en su conciencia una alienación educativa curricular a través de la tecnología moderna y las formas de organización industrial del trabajo que obstaculiza el desarrollo de la conciencia histórica liberada. Potenciándose en la vida cotidiana la estandarización cultural de la técnica.

Se evidencia pues, que el currículum bajo el concepto innovador tecnológico, refleja la forma de organizar el contenido de aprendizajes culturales a través de las prácticas educativas en las escuelas que imparten la Educación Básica; respondiendo de esta forma a intereses *ideológico – culturales* coherentes con la función social, política y económica para la cual fueron asignados dentro de la cultura dominante.

¹¹⁴ CONTRERAS, Domingo José . ENSEÑANZA, CURRÍCULUM Y PROFESORADO . Ed. Akal .S.A. , Madrid España . 1990 .p.225.

Otra postura de ver la innovación curricular, consiste en mirarla desde la perspectiva crítica en lo político y cultural; quien denuncia que detrás del currículum oculto existe un claro conflicto de intereses, una lucha ideológica de clases y un desencadenamiento de contradicciones bajo la Lógica del Capital.

Donde la propuesta de cultura está ubicada en la categoría que abre vías alternativas desde lo real concreto de una nueva construcción histórico – social (análisis marxista) y asumiendo una postura política filosófica como totalidad de la realidad (análisis Gramsciano).

Recuperando más textualmente a Gramsci desde lo curricular en la escuela básica, señala que “... el proletariado necesita una escuela desinteresada, en la que se de al niño la posibilidad de formarse” ...“ Una escuela que no hipoteque el porvenir del niño y fuerce su voluntad, su inteligencia y a su conciencia en formación ”.¹¹⁵

4.4 EL PROFESOR: SUJETO DE LA INTERVENCION CURRICULAR

No se puede entender el currículum, al margen de las circunstancias históricas y sociales en que tiene lugar la enseñanza institucionalizada.

El currículum trasladado a la Escuela Básica, entre sus implicaciones tiene que considerar la práctica real y concreta, donde se ejerce la acción de la enseñanza y del aprendizaje; se vislumbra pues, que el currículum no es una idea inmaterial, sino que en su contenido refleja una intención socialmente construida para los actores que participan en el ejercicio de construcción del proyecto escolar.

¹¹⁵ Gramsci A. LA ALTERNATIVA PEDAGOGICA. Ed. Fontamara .Tdr. Carlos Cristos , México. 1995.p. 106.

El profesor, es un actor potencial en la aplicación y realización de la propuesta curricular. “...Al reconocer al currículum como algo que configura una práctica, y es a su vez configurado en el proceso de su desarrollo, nos vemos obligados a analizar los agentes activos en el proceso. Y este es el caso de los profesores. El currículum moldea a los docentes, pero es traducido en la práctica por ellos mismos. La influencia es recíproca”.¹¹⁶

Si el currículum es una práctica, quiere decir que todos los que participan en ella son sujetos, que se apropian de sus objetivos y contenidos de diversas maneras, de diversos referentes y prácticas que forman y deforman, a la manera posible de ver al aprendizaje escolar, como un aprendizaje social.

En este caso, “...el alumno no incorpora a su conciencia los referentes que el profesor le transmite con la lógica con la que son presentados, si esa logicidad no es la misma o semejante a la lógica de su conciencia, será distinto de lo que el profesor quiso transmitirle”.¹¹⁷

Aunque la enseñanza del currículum, implica un orden en la coherencia y pertinencia del contenido de aprendizaje, no es una exigencia administrativa y pedagógicamente obligada por la institución llevar al pie de la letra; la aplicación y orden del contenido curricular.

Sin embargo, ¿cuándo la institución escolar desde sus planeadores y sus agentes de aplicación, supervisión y control, en este caso. Autoridades educativas y los propios docentes que ocupan cargos de administración escolar; se dan la oportunidad de analizar la lógica del contenido curricular y la viabilidad de

¹¹⁶ Gimeno Sacristán J. “ El currículum moldeado por los profesores ”, en : EL CURRÍCULUM : Una reflexión sobre la práctica .2ª. Ed. Madrid. Morata. 1998.p.196 .

¹¹⁷ Covarrubias, Villa F. LAS HERRAMIENTAS DE LA RAZON , UPN .México .1995. p. 216.

aplicación en contextos diversos y múltiples con intereses e interculturalidades diferentes?.

Esto poco o casi nunca sucede. Puesto que la experiencia en los programas de formación y actualización de profesores, el “ hacer un análisis curricular ”; es bajo la óptica de identificar la ejecución en la propuesta de la enseñanza curricular, desde el qué contenido se va a enseñar y la forma en que se puede administrar el contenido (la técnica, la dinámica de la enseñanza, el material didáctico y la evaluación – conceptuada como acreditación -.

Sin embargo, está ausente en el momento educativo actual, el realizar un verdadero *análisis crítico de qué, cómo y para qué se enseña un contenido curricular*, puesto que el reflexionar críticamente nuestra realidad como sujetos sociales y actores de la educación conllevaría a una ruptura gradual y total que transforme la educación desde la práctica cotidiana escolar.

Ahora bien y recuperando aún más el plano escolar, la escuela ha representado la negación exacta de la formación de los sujetos reflexivos, críticos y libres que *“formalmente dice formar ”*. Aunque contradictoriamente “ ... en la escuela básica no se enseña a pensar se enseñan saberes ” ... “ ... Luego entonces: la escuela debe enseñar a pensar ” ¹¹⁸ y razonar el mundo donde se vive; desde una nueva cultura pedagógica y de práctica educativa desde una *nueva ética - política socialmente potenciadora y transformadora de la realidad particular de los sujetos*.

¹¹⁸ Ibid. P. 213-214.

4.5 LA INTENCIONALIDAD DE LA ACCION LECTORA.

“... El propósito fundamental de la práctica pedagógica, consiste en incidir favorablemente en el proceso de apropiación de conocimiento de los alumnos”,¹¹⁹ resulta necesario que en la intervención de la práctica docente el maestro identifique y reconozca dicho proceso en sus diferentes formas de apropiación de los alumnos .

Los niños de la educación básica, cotidianamente en el aula escolar, interactúan con los contenidos y materiales didácticos. Realizando en forma constante la actividad Olectora en los diversos temas que se abordan desde las diferentes asignaturas. El niño en ese instante de interacción lector – lectura – contenido; lleva a cabo el acto de leer, para estudiar “algún contenido”.

Aunque aquí cabe plantearse ¿ para qué leer? . ¿Cuál es la intencionalidad de esa acción lectora? .

Recuperando a Paulo Freire señala que “... estudiar exige de quien lo hace una postura crítica, sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola. Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió. Es buscar las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones afines al conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar de recrear, de reescribir, tarea de sujeto y no de objeto ”.¹²⁰

Reconocer pues, esta propuesta de que el acto de leer es un acto para la comprensión y la reflexión, entre el contenido y la realidad; conlleva a que el docente con el niño, reoriente la práctica de la lectura hacia los procesos de indagación, la perplejidad, el razonamiento y la intencionalidad compartida de descubrir e interpretar de diferentes

¹¹⁹ Gómez Palacio Margarita , Et. Al . La lectura en la escuela. Ed. SEP/ Biblioteca para la actualización del maestro 1995. P. 43.

¹²⁰ Escobar Miguel . PAULO FREIRE Y LA EDUCACION LIBERADORA.Ed. SEP/ Caballito. México. 1985. Pp. 41-42 .

formas el contenido cultural de la propia realidad del sujeto en proceso de formación pedagógica y cultural.

4.6 LA ACTIVIDAD LECTORA: ¿ HERRAMIENTA DE RESIGNIFICACION DEL CONOCIMIENTO?

“ ... Hablar de la actividad del lector implica referirse a los procesos psicológicos, lingüísticos, sociales y culturales que subyacen en todo acto de conocimiento; en nuestro caso la lectura ”.¹²¹

El sujeto lector, durante la lectura utiliza un conocimiento previo, cuyo referente le permite incidir en distintas formas con el texto, quien lo puede remitir al encuentro o desencuentro con el propio contenido del texto.

En ese caso, se considera necesario replantear la perspectiva de cómo se aborda la enseñanza y el aprendizaje de la lectura que durante ese proceso de transmisión y apropiación los sujetos; le dan un particular sentido y significado de “lo que se lee” del contenido escolar durante el ejercicio de las prácticas escolares.

Así también en la medida en que “ los textos escritos adquieran sentido para el niño, el sistema de escritura cobra existencia social como objeto cultural ”.¹²²

Pero...¿ en qué forma también, los textos escritos (temáticos) no son de la incidencia cultural del niño en el tratamiento del contenido escolar?

¹²¹ Gómez Palacio M. Op. Cit. P.24.

¹²² Gómez Palacio M. Op.Cit.p.18.

Aquí nos parece retomar en la incidencia muy concreta, el reconocimiento y recuperación del niño-hombre, quien en la conformación de su bloque de pensamiento; se ha apropiado de diversas maneras saberes, experiencias, intereses, necesidades, expectativas, etc., que no han sido tomadas o recuperadas desde el plano curricular de la Educación Básica.

Se reconoce entonces que la lectura, implica un proceso de incidencias entre el lector, el texto y su con-texto (contextuado o descontextualizado), donde las características previas del lector y sus posibilidades de potenciarse han sido negadas, borradas o tachadas por el otro o los otros ante la apropiación y el desarrollo de la lectura; es importante pues significar y resignificar el contenido del texto con el contexto (desde la mirada, y la posibilidad de con-textuarse entre los sujetos y el contenido temático cultural abordado desde la cotidianeidad escolar).

Se vislumbra pues, un aprendizaje significativo, que reconoce el aprendizaje previo del sujeto como zona de desarrollo próximo y potencial en términos de Vygotski.

Otra estrategia herramental en la resignificación lectora es el acto cognitivo de la comprensión, "... podemos afirmar que la comprensión lectora es el esfuerzo en busca del significado, y este esfuerzo consiste en conectar una información dada con algo nuevo o diferente".¹²³

En tal perspectiva, comprender un texto significa la captación, el diálogo, la construcción y reconstrucción entre el contenido y la realidad específica.

¹²³ Gómez Palacio M. Op.Cit.p.24.

Es posible también ver a la comprensión, como interrogación, como búsqueda de indagar y descubrir en y más allá de los significados y sus procesos de significación social.

En consecuencia la actividad lectora, vista como un proceso de resignificación del conocimiento para su potenciación debe contener en su proceso formativo el desarrollo y la competencia lingüística en los educandos, donde la propuesta pedagógica, la estrategia didáctica y la imaginación de lo posible ante el conocimiento y la realidad; la fructifiquen como un proceso concreto de la práctica educativa en el ámbito escolar.

4.7 EL NIÑO ANTE LA ESCRITURA.

Tradicionalmente, enseñar la lengua escrita como un sistema de comunicación a partir del desarrollo de la escritura en la Escuela Primaria, ha sido desde una serie de ejercicios y actividades que obligatoriamente impone el currículum escolar, a través del plan y programa de estudios, libros de texto y otros materiales de apoyo didáctico.

Los ejercicios de escritura que por tradición pedagógica se han aplicado son: “el copiado de textos, el dictado, los resúmenes, el escribir la lista de palabras, inventa un cuento, escribe sobre tus vacaciones, etc. ”.

“ ... La destreza en el uso del código escrito y en la estructuración del discurso no es algo que se adquiere de la noche a la mañana. El empleo correcto de la lengua escrita es una labor que compete a todos, y debiera empezar desde el preescolar, continuar en la primaria y desarrollarse durante todo el proceso de la educación

formal”.¹²⁴ Se da a entender que para emplear correctamente la lengua; debe realizarse correcta o adecuadamente el uso del código escrito.

Sería conveniente plantear: El desarrollo de la escritura. ¿Se da sobre la base del desarrollo de la habilidad o destreza adquirida para el uso del código escrito?

O desde otra óptica: ¿Cómo incidir desde el acto pedagógico y social que el desarrollo de la escritura (desde su expresión); es promover el desarrollo del pensamiento, la conciencia y la razón por parte de quien expresa su decir?.

A partir de lo anterior, se hará un análisis crítico de una serie de ideas que presenta Margarita Gómez P., en su libro “La producción de textos en la escuela”; cabe señalar que se toma como referente ésta bibliografía, porque pertenece a la biblioteca para la actualización del maestro y se ha empleado actualmente como texto básico y como sugerencia para el tratamiento didáctico de los contenidos de aprendizaje en la asignatura de español.

Durante la etapa comprendida aproximadamente desde el inicio hasta el final de la educación primaria, denominada en la teoría psicogenética “etapa de las operaciones concretas”, el niño tiene que organizar la realidad, estructurar lógicamente su pensamiento y para esto, ser capaz, entre otros aspectos, de comprender la organización de las nociones de tiempo, de espacio, de causa-efecto, y de clasificación, así como desarrollar su capacidad de hacer generalizaciones.

Ante tal postura se da por hecho, que el propio niño tiene que ser capaz de organizar múltiples actividades cognitivas referidas al pensamiento y la realidad, supone a un sujeto que sólo con experimentar o vivenciar su realidad es capaz de tener un

¹²⁴ Gómez Palacio M. La producción de textos en la escuela . Ed. SEP. México.1995.p.13-20.

dominio de “pensar la realidad”. Sin embargo, “el niño aludido”, ha sido un niño “generalizado teóricamente”, a partir de una realidad que no es la suya en términos propios o particulares y por consiguiente es un niño borrado, negado, descontextualizado de su propia realidad histórico social.

Cita más adelante la autora “ nos surge el deseo de exponer una experiencia en la que, a través de cierto tipo de actividades, se lograron avances en la forma en que varios grupos de niños fueron adquiriendo un mayor dominio de su pensamiento reflexivo” ...” El registro de información se realizó a partir de algunas actividades desarrolladas por el grupo, dentro o fuera del aula.

La característica primordial que tuvieron tales actividades es que permitieron a los niños escribir lo que cada uno consideró de interés, promoviendo la elaboración de descripciones, instrucciones, informes, opiniones y resúmenes”.

“ El siguiente es un ejemplo donde se relata el trabajo realizado con un diario de clase, escrito todavía por la maestra en el mes de diciembre, cuando los alumnos de primer grado tenían tres meses de haber iniciado su escolaridad ”:

“ ...Los niños dictaron: Hicimos esferas...pinitos de papel...pusimos un pesebre con pastores, ovejas...el nacimiento...luego ya para la fiesta, juntamos las bancas en el centro y quedó como un salón de baile...¿qué fue lo que les gustó más de la fiesta?...Los cantos y los regalos sorpresa, la comida y los juegos...Yo creo que debemos poner que esta fiesta la debemos hacer cada año –dijo una niña ”.

“ Si analizamos la actividad, vemos que, mediante las preguntas de la maestra, los niños organizaron su pensamiento poco a poco a través de las nociones de espacio, tiempo y causalidad, a un nivel muy concreto”...“la evaluación del trabajo

realizado...es conveniente que ésta se realice por el maestro, con una visión que abarque los aspectos del desarrollo del pensamiento y de la escritura ”.

La actividad cotidiana en el salón de clases, refleja que el desarrollo del pensamiento del niño fue considerado y abordado a través de actividades correspondientes al folklore, donde la participación refleja un interés-gusto, desde un contenido de acción mágico – religioso. Así mismo se apunta “los niños organizaron su pensamiento”. Lo que refleja la idea esquemática del condicionamiento de la propia conducta, más no la lógica del niño-hombre en proceso de conformación que niega en pensamiento y acción el concepto asumido como prelógico.

4.8 ¿ QUÉ EXPRESAN LOS NIÑOS DE SEXTO GRADO SOBRE LOS OBJETOS CON CONTENIDO SOCIAL Y CULTURAL?

Esta actividad pedagógica realizada en forma individual y colectiva, tiene la intención de recuperar cualitativa y analíticamente las opiniones escritas vertidas por 30 niños (15 hombres y 15 mujeres de 12 años) de sexto grado, grupo “A” turno matutino, de la Escuela primaria Urbana Estatal “Lic. Benito Juárez García” de la Ciudad de Coatzacoalcos Veracruz.

En tales muestras de escritura se busca recuperar significativamente un ejercicio didáctico con contenido pedagógico y social, cuya finalidad es realizar el reconocimiento de ideas u opiniones escritas que dan cuenta de cómo los niños y las niñas saben expresar sus pensamientos; subjetivados y objetivados en la forma en que “lo saben decir” y que refleja también el tipo de referentes que en ese momento específico constituyen su particular tipo de conciencia.

Las preguntas planteadas fueron las siguientes y se añade una breve justificación:

1. La importancia que le da a su “yo” como identidad individual, desde el plano de la familia, la escuela y la comunidad.

Este planteamiento se consideró a partir de la intención de saber como se miran los niños y las niñas a través del contenido óptico de ser sujeto y sentirse importante en planos concretos de encuentro y desencuentro como son la familia la escuela y la propia comunidad.

2. “Su posible solución” a los problemas que se presentan en su entorno social. Las opiniones de los niños y las niñas ante los distintos problemas; tradicionalmente han sido negadas y ocultadas por la sociedad, la familia y la escuela. Es decir han sido participaciones negadas, ocultadas, objetadas y consideradas “sin saber y sin sentido de los problemas” que particularmente viven en su entorno y en la propia sociedad. Incluso la escuela en sus ejercicios de escrituras libres les ha negado y silenciado las oportunidades de ámbitos temáticos de discusión como verdaderos espacios de libertad que como sujetos también tienen el deber y el derecho de discutir para aportar.

3. La importancia que el niño hombre adquiere al escribir sus pensamientos. En este sentido la intención cuestionada plantea la relevancia de dar vida e importancia al sentir – sentirse escuchado de distintas maneras en el plano de lo escrito, considerando relevante que lo que dicen los niños y las niñas en sus escritos deben valorarse desde la importancia en que sus ideas construyen su pensamiento particular.

4. Lo que le gustaría escribir desde sus ideas o sus pensamientos. Considerar los gustos e intereses de los niños y las niñas implica hacerles ver y sentir que el acto de escribir es un acto de saberse escuchar y saberse entender,

desde las distintas maneras en que ellos pueden plasmar sus ideas y pensamientos.

5. Los asuntos, temas, o problemas de índole particular o social sobre los que les interesaría escribir.

Los niños y las niñas al considerarse potencialmente como sujetos en construcción social tienen toda la posibilidad de enriquecer enriqueciendo, la visión de mundo y de sociedad en la que participan “silenciadamente” y con mayor oportunidad adquirirían un importante nivel en lo que realmente desean participar.

6. El planteamiento de una lista de preocupaciones temáticas (de mayor a menor incidencia de la preocupación), abordadas en forma individual y colectiva.

En este asunto se buscó encontrar el predominio y la incidencia de las preocupaciones temáticas en términos sociales que se imbrican en el plano individual y colectivo.

7. Opiniones escritas que se expresan a partir de la lista de preocupaciones temáticas.

Como resumen significativo del ejercicio, se buscó la manera de dar libertad en el sentir verdadero y expresivo que pueden mostrar y contener los niños y las niñas a través de la lista de mayores preocupaciones temáticas.

Asimismo, se trabajó con este grupo “A” de sexto grado, porque fue considerado por la Institución Escolar como el grupo representativo del grado y turno escolar; sin embargo se aclara que para este caso de investigación las “muestras escritas” de estos 30 niños y niñas se consideran como la aportación de una evidencia libre en la expresión escrita, con fines de reflexionar críticamente el pensamiento o la idea

plasmada por los niños y niñas mirándolas como una expresión de su particular visión desde lo individualcolectivo. Por lo que aquí no se refiere a la descripción del concepto estadístico de “población y muestra” vertido en la lógica instrumental positivista.

En tal sentido, el analizar las expresiones escritas en los niños de sexto grado sobre los objetos con contenido social y cultural implica la explicación conceptual primero; qué significa un *objeto con contenido social y cultural* y segundo a través de qué técnica como instrumentación metodológica se analizará la información vertida en las expresiones escritas.

1º. Objeto con contenido social y cultural. Se parte de la siguiente referencialidad:

- a) Los objetos se encuentran en la propia realidad cotidiana. “...La conciencia se mueve en realidades múltiples, y entre ellas se presenta la realidad por excelencia que es la realidad de la vida cotidiana...el mundo de la vida cotidiana está dominado por la conciencia pragmática: lo que hago, lo que he hecho, lo que pienso hacer, interesado por los objetos que intervienen en mi vida diaria”.¹²⁵ Asimismo Sebag añade que “...la conciencia es, de una parte conciencia del objeto y, de otra, conciencia de sí misma; conciencia de lo que es para ella lo verdadero y conciencia de su saber de ello”.¹²⁶
- b) Los sujetos al relacionarse con los objetos de la realidad los configuran de distintas maneras y los manifiestan en expresiones orales y escritas. Los niños desde un proceso de constitución se constituyen desde distintos referentes apropiados desde su particular realidad, que se estructuran en su bloque de pensamiento individual y colectivo y que dan cuenta de su particular tipo de conciencia reflejados en un proceso continuo de acciones que conllevan encuentros y desencuentros con los demás sujetos.

¹²⁵ BERGER P., T. Luckman. Op. Cit. P.38.

¹²⁶ SEBAG. L. Op. Cit. p.21.

- c) El sujeto actúa directa e indirectamente con los objetos de la realidad, en cuya forma diferenciada aparecen como construcciones intelectivas, que adquieren vida en el lenguaje individual y colectivo como expresiones orales o escritas que tienden a comunicar algo de lo que se piensa o se cree.
- d) Los objetos de la realidad, una vez apropiados por el sujeto, se convierten en figuras o esquemas de pensamiento, cuya fuente de apropiación son los objetos contenidos en su propia realidad contextual.
- e) El pensamiento del sujeto se constituye a partir de los referentes que le presenta su particular realidad, donde los objetos reales son la fuente, la materia prima que “está ahí, que adquiere vida” movimiento y dinámica; donde se apropia de la realidad y le da forma de distintas maneras y ópticas desarrollando así el conocimiento entendido como la razón de su particular historia.
- f) La relación implícita y explícita del sujeto con la vida cotidiana, se da a partir del uso y utilidad de los objetos, esta relación manifiesta que las explicaciones empíricas, se apoyan en el orden del sentido común y en la predominancia de una conciencia ordinaria cuyo valor del objeto de la realidad en su actividad se contiene desde su múltiple practicidad.

2º. La técnica “análisis de contenido”, se resume principalmente en los siguientes aspectos teóricos y metodológicos cuya aplicación fundamenta este apartado de nuestra investigación:

“...Definición: *El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto. Como técnica de investigación, el análisis de contenido comprende procedimientos especiales para el procesamiento de datos científicos. Su finalidad consiste en proporcionar conocimientos y nuevas intelecciones.*

- El análisis de contenido podría caracterizarse como un método de investigación del significado simbólico de los mensajes con orientación empírica.
- *Los mensajes no tienen un único significado.* Siempre será posible contemplar los datos desde múltiples perspectivas, en especial si son de naturaleza simbólica. En cualquier mensaje escrito se pueden computar letras, palabras u oraciones; pueden categorizarse las frases, describir su estructura lógica de las expresiones, verificar las asociaciones, denotaciones, connotaciones, interpretaciones sociológicas o políticas. En suma un mensaje es capaz de transmitir una multiplicidad de contenidos.
- *No es necesario que exista coincidencia acerca de los significados.* Si bien el consenso o el acuerdo intersubjetivo sobre lo que significa un mensaje simplifica enormemente el análisis de su contenido, dicho acuerdo sólo existe en relación con los aspectos “manifiestos” de las comunicaciones, o bien para unas pocas personas que comparten la misma perspectiva sociocultural y política.
- Se sitúa dentro del contexto de una conciencia distinta acerca de la comunicación humana. La idea de comunicación (la conciencia de las dependencias interpersonales, las relaciones sociales, la estructura y la estratificación social que crea el intercambio de información).
- La naturaleza vicaria de las comunicaciones simbólicas es lo que obliga al receptor a formular inferencias específicas, a partir de los datos que le proporcionan sus sentidos, en relación con ciertas porciones de su medio empírico. A este medio empírico lo denominamos *el contexto de los datos*. Asimismo, advertimos que siempre es *una persona concreta* quien formula esas inferencias a partir de los datos sobre su contexto.
- “el análisis de contenido es una técnica de investigación para formular inferencias identificando de manera sistemática y objetiva ciertas características especificadas dentro de un texto”
- Cualquier análisis de contenido debe realizarse en relación con el *contexto de los datos*, y justificarse en función de éste.

En este espacio nuevamente nos ubicamos con niños de 12 años de edad. Donde “...lo esencial es que el niño es susceptible de un principio de reflexión. En vez de las conductas impulsivas de la primera infancia, acompañadas de una creencia inmediata y un egocentrismo intelectual, el niño, a partir de los siete u ocho años piensa antes de actuar y empieza de este modo a conquistar esa difícil conducta de la reflexión ”.¹²⁷

Es importante considerar que el acto de la reflexión no aparece desde “una instancia intelectual-mágica”; si no que este proceso cognitivo, conlleva una serie de articulaciones sociales individuales y colectivas. Donde el niño-hombre, a partir de una serie de interacciones con los otros; interioriza distintos saberes, incluso los lleva al análisis y la discusión, desde diversos referentes que los subjetiva y los objetiva, él mismo, y junto con los otros realiza actos de reflexión, que le permiten ver de distintas maneras su propia realidad particular. Actos de reflexión que dan cuenta significativa de su propia razón de ver su mundo desde los objetos de uso material y social.

El niño – hombre, en este acto de comunicación introduce sus opiniones válidas y verdaderas desde preocupaciones, propuestas, deseos, etcétera; destinadas éstas a la solución de problemas relacionados no sólo con los objetos del mundo externo, sino también con la sensibilidad, el saber, y el conocimiento propio de su mundo; su realidad intensamente vivida en carne propia y en la de los otros.

Sin embargo; *¿ qué tan difícil es recuperar el acto de la reflexión en el niño – hombre, como parte de la expresión particular de su pensamiento consciente?*

¹²⁷ Piaget. J. Seis estudios de Psicología. Ed. Barral. Barcelona. 1971. P.57.

Piaget afirma: "...que la reflexión es una conducta social de discusión, pero interiorizada (al igual que el propio pensamiento supone un lenguaje interior y, por tanto, interiorizado), de acuerdo con esa ley general según la cual se acaba siempre aplicando a uno mismo las conductas adquiridas en función de los demás, o que la discusión socializada no es más que una reflexión exteriorizada".¹²⁸

No se puede aceptar sencillamente, que el acto de la reflexión, solamente sea un acto social interiorizado, porque ese acto no solo inicia en la onticidad y en la subjetividad social del sujeto individual y colectivo; si no que ese acto conlleva un proceso dialéctico más amplio que es determinado e indeterminado, finito e infinito, en la conciencia socialmente objetivada; que también vive un proceso de completud e incompletud, dado desde las múltiples acciones cotidianas que realiza el sujeto.

De esta forma, puede decirse que: "*es a través de otros como llegamos a constituirnos en nosotros mismos*" esta idea se plantea no sólo para la personalidad en su conjunto, sino también para la historia de una función particular. En esto consiste apuntar la posibilidad de un proceso de desarrollo educativo cultural, que permita educar al niño – hombre desde la posibilidad de enseñar a pensar sus acciones: lo que dice, lo que hace, sus juegos, sus pensamientos, sus proyectos, su vida, su mundo.

Por otra parte, el pensamiento del sujeto; es decir el del niño-hombre que por su proceso de formación y conformación intelectual y práctica; constantemente debe ser invitado, evocado, y ser copártcipe a los actos constantes de la reflexión cotidiana –contenida por múltiples referentes de lo real- en el plano de lo individual y lo colectivo.

¹²⁸ Ibid. p. 57.

Cabe también reflexionar, lo dicho por Covarrubias: "...La escuela debe enseñar a pensar. Y enseñar a pensar no significa que necesariamente todos debamos ser convertidos en constructores de teorizaciones, significa que todos podamos pensar racionalmente el mundo en que vivimos".¹²⁹

Por lo tanto, hay que provocar el interés en ese *pensamiento potenciador y potenciado* por el uno y los otros a través de encuentros y desencuentros que puedan llevar al análisis del pensamiento y de la acción de los propios sujetos.

Se recupera aquí la zona de desarrollo real de Vigotski (vivencias, saberes y experiencias del sujeto), que en próximas acciones intelectivas se convierte en una zona de desarrollo potencial y próximo basándose en los deseos, intereses y voliciones del sujeto, de lo que él quiere hacer o realizar en acciones inmediatas y mediatas de su mundo cotidiano.

En tal sentido, se realizó una actividad práctica donde los niños reflejan sus pensamientos en forma escrita (muestras de escritura), a través de los siguientes ejes de análisis:

1. LA IMPORTANCIA QUE LE DA A SU "YO" COMO IDENTIDAD INDIVIDUAL, DESDE EL PLANO DE LA FAMILIA, LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD.

¿ Consideras que un niño o niña como tú es importante en la familia, en la escuela y en la sociedad?

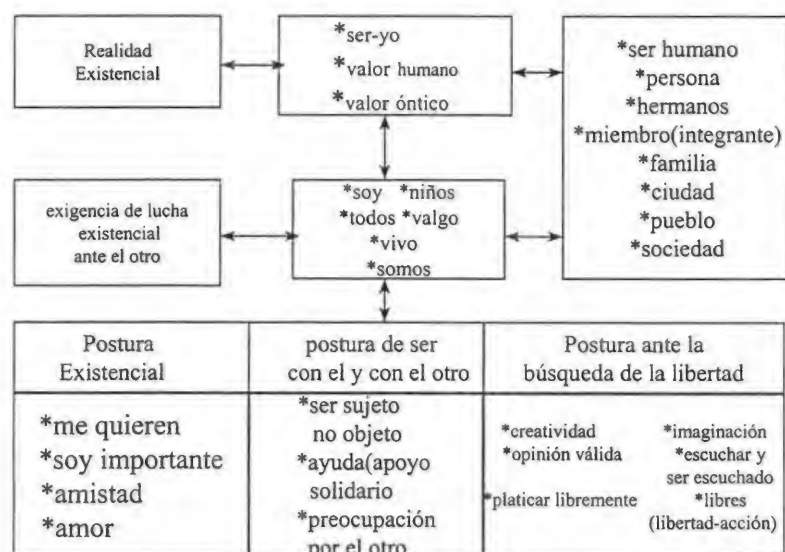
Ante tal cuestionamiento todos los niños (30), contestaron que sí. Y los comentarios de porqué fueron los siguientes:

¹²⁹ Covarrubias Villa F. Las herramientas de la razón . UPN. 1995. P.213.

- “ Soy un ser humano, creo que muchas personas me quieren ”.
- “ Somos muy creativos y tenemos mucha imaginación. En cambio los adultos no la tienen y por eso me considero importante en la familia, en la escuela y la sociedad ”.
- “ Porque todos somos el pueblo y soy parte de una familia también y tengo derecho a estudiar ”.
- “ Porque los niños somos el futuro y el futuro somos nosotros ”.
- “ Todos somos importantes para una persona, por nuestra amistad y amor”.
- “ Todos tenemos una vida, somos diferentes a los demás, por eso somos únicos y vale mucho nuestra opinión. Tenemos derecho de escuchar pero también debemos escuchar ”.
- “ Esa persona es muy importante para mí y todos ”.
- “ Somos niños importantes, no nada más otras personas son importantes ”.
- “ Mi familia me presta mucha atención en la escuela porque me escuchan. En la sociedad platicamos libremente ”.
- “ Somos hermanos y no nos debemos llevar mal y siempre hay que estar contentos ”.
- “ También somos personas ”.
- “ Porque todos los niños somos libres y si no somos importantes en la escuela, no hubiera escuela. Si no somos importantes en la familia nos sentiríamos mal. Si no somos importantes en la sociedad no tendríamos amigos y no nos pudiéramos ayudar ”.
- “ Somos también personas y no cualquier cosa ”.
- “ porque todos somos los que componemos una sociedad y porque también somos miembros de algo ”.
- “ Porque pertenecemos a una familia, a una sociedad y a una escuela. Todos somos importantes ”.

- “ Porque la familia es importante, para que nos cuiden en la escuela para estudiar y para la sociedad, porque luego con sus hijos jugamos con ellos ”.
- “ Porque nosotros apenas somos unos niños y todos los niños somos importantes para todas las personas que nos rodean ”.
- “ Nosotros tenemos mucha importancia, tal vez con nuestra familia más, pero de todos modos en la escuela hacemos amigos y les importamos ”.
- “ Porque nos puede pasar algo y nuestros papás se preocupan en la casa, en la escuela y en la sociedad ”.
- “ Todos somos importantes y porque todos necesitamos de alguien ”.
- “ Todos somos importantes para la familia, animamos la casa ”.
- “ Para que sea un miembro más de la familia ”.
- “ Porque nosotros somos el futuro del país ”.
- “ Porque los niños son el futuro de la ciudad ”.
- “ Somos importantes porque todos son importantes en cualquier lugar ”.
- “ Porque es un miembro más, no se puede ignorar un miembro de algo”.
- “ Todos tenemos que ser un poco importantes para todos, aunque sea un poco ”.

Esquema a) plano de la identidad individual del niño-hombre diferenciado con los otros.



Para la reflexión: ¿ qué tipo de conciencia se refleja en este particular niño-hombre?

¿ Qué tipo de referentes presenta desde su idea contenida en su bloque de pensamiento?

A partir del cuadro esquemático, se analiza que el niño de sexto grado, está completamente identificado en su propia particularidad de vida existencial, se valora así mismo como sujeto en un acto de pertenencia de él con los otros y los otros con él – desde el aquí y ahora-. Muestra además su postura individual y colectiva en la plena búsqueda del reconocimiento ante los demás, incorpora también en la constitución de su pensamiento la idea del valor óntico como sujeto en formación de su conciencia.

Se recupera también desde su modo particular, en la postura del amor y la amistad, que desde el hogar o la familia exige sentir y sentirse querido, en una palabra ser escuchado, atendido en el diálogo con los que convive, ser entendido para entenderse y comprender el mundo del entorno, del contexto, contextualizándose en su particular realidad.

Muestra en su concreción, su postura ante la búsqueda de la libertad, de ser él mismo, donde tenga la libertad de plasmar su imaginación y creatividad a través de las acciones que realiza, para vivir y sentir su propia libertad ante la construcción de su vida.

Exige ser formado en la sensibilidad de ser visto como individuo, donde el sentimiento de solidaridad esté expresado en la ayuda mutua que de distintas maneras expresa al preocuparse por estar en el acto solidario con el otro.

2. “SU POSIBLE SOLUCION ” A LOS PROBLEMAS QUE SE PRESENTAN EN SU ENTORNO SOCIAL.

Si tú pudieras ayudar a solucionar los problemas que existen con los niños, la familia, la escuela, la naturaleza u otros. ¿ Cuáles te preocuparía resolver?

- “ Todos, la de los niños en la forma de que no los maltraten, la de la familia que siempre esté bien unida, la escuela en que no sea muy estricta y la naturaleza que no la contaminen ”.
- “ Maltrato infantil, falta de comunicación padre e hijos, falta de buena alimentación, todos ayudar a no quemar árboles, que todos sean amigos y no haya problemas ”.
- “ Drogadicción, violencia, a los niños de la calle ayudarlos a poder leer y escribir”.
- “Que no hubiera tala de árboles”.
- “ Abandono ”.
- “ Violencia en niños separación de los padres ”.
- “ La pobreza, niños de la calle que no tienen hogar, huelgas y corrupción”.
- “ La extinción de algunos animales”.
- “ La familia, porque a veces hay maltratos familiares, abandonan a sus hijos”.
- “ Que en la familia no les peguen a los niños ”.
- “ La escuela, los maltratos a los niños ”.
- “ El paro en la UNAM”.
- “ El ambiente, violencia en la familia ”.
- “ Padres alcohólicos, padres que golpean a los niños , problemas en el matrimonio ”.
- “ Violencia familiar, golpes, gritos, problemas”.
- “ Ayudar a los pobres, enfermos y discapacitados ”.

- “ Muchachos que toman droga, señores niños y jóvenes que no tienen que comer”.
- “Evitar que los niños pobres pasen hambre, que personas analfabetas estudien, que los niños de la calle tengan mejor vida ”.
- “ Que no tiren basura”.
- “ No matar a los animales”.

Esquema B) problemas existenciales del niño-hombre con referente a su entorno.



La preocupación de los niños se basa en los 2 ámbitos vivenciales y existenciales “la familia y la naturaleza”. La caracterización demuestra la serie de preocupaciones “problemáticas intrafamiliares”, vivenciadas interna y externamente por el propio niño, se reflejan acentuadamente formas de vida particular que inciden en la cultura del maltrato reflejada más en el propio niño, con problemas de distinta índole como

la expresión de toda una situación propiciada ante la falta de una cultura valoral, basada desde el entendimiento, la comunicación, la relación de respeto continua entre padres e hijos, y viceversa, y su relación practicada en el respeto ante los demás.

Se hace hincapié que esta cultura del valor infantil, en los Programas y libros de texto de Educación Primaria, sólo hacen referencia al niño que es visto desde los Universales Derechos Humanos desde la base jurídica internacional. Tales derechos del niño, en su articulación normativa y prescriptiva dan pie a una interpretación tan amplia que en sí misma, aparece desde una interpretación muy genérica, que no reconoce la particularidad contextual del niño como un sujeto particular.

Se refleja entonces que la Escuela Pública como Institución, educa sólo en la prescripción propia de la normatividad del deber ser, donde el niño a través del ejercicio o la tarea aprende a escribir y a expresar la norma como instrucción.

En tal sentido se contempla desde distintos modos la contradicción, entre la realidad del niño basada en sus preocupaciones para constituirse como un sujeto de una conciencia valoral y la desarticulación que presenta el contenido pedagógico en su amplitud abstracta y no concreta, que niega y borra con toda su expresión el formar al niño desde una postura ética que contenga incidencia crítica entre el contenido de la realidad y el contenido de lo escolar.

Sin embargo en su postura de alerta, los niños proponen “que todos seamos amigos”, cuyo significado educativo y social hace un llamado a la convivencia pacífica, cuyo resultado sea la armonía del entendimiento expresado vívidamente en la familia y la sociedad.

Por otra parte el niño una vez más lanza una denuncia, hacia el rescate de la vida “la su” – “naturaleza”, su entorno, su vida, su identidad, su “yo”; y desde lo social, denuncia la pobreza, desde la postura solidaria de “ayudarse entre unos y otros”.

3. LA IMPORTANCIA QUE EL NIÑO-HOMBRE ADQUIERE AL ESCRIBIR SUS PENSAMIENTOS.

¿ Consideras que un niño o niña como tú es importante que escriba sus pensamientos?

- “Sí, es como decir lo que piensas sobre alguien ”.
- “ Me siento bien cuando los escribo”.
- “Sí porque siento que participó con el pueblo y me da gusto expresarme ”.
- “ Sí, porque tiene derecho de libertad de expresión y desahogarnos”.
- “Sí porque tenemos derecho de expresarnos libremente y tenemos derecho a que nos escuchen ”.
- “ Sí, porque si no los escribiera, o dijeran los demás, no se darían cuenta, o no los tomarían en cuenta ”.
- “ Si para que sepa cual es su imaginación ”.
- “ Si porque todos los niños tenemos derecho a nuestros pensamientos y a expresarnos ”.
- “ Sí porque tal vez sea importante decirle a nuestros amigos o amigas, a nuestros papás si alguna cosa nos preocupa ”.
- “Sí porque los niños tienen derecho a escribir libremente sus opiniones o pensamientos ”.
- “Sí porque es importante que sepan lo que sentimos y pensamos ”.
- “ Sí porque si no somos libres nos vamos a quedar con muchas dudas”.
- “ Sí porque todos podemos expresarnos como queramos, ya sea escrito o por palabras”.
- “ Sí porque es importante que los niños y las niñas expresen sus ideas”.

- “ Sí porque puede hablar con la familia, por si tiene un mal problema o quieres rebelar sus pensamientos ”.
- “ Sí porque podemos comunicarnos con otras personas o podemos pensar en alguna cosa que no entendamos”.
- “ Sí porque nosotros tenemos derecho de expresarnos de muchas maneras ”.
- “Sí porque así desarrollamos más nuestros pensamientos ”.
- “Sí porque todos los niños tenemos derecho a pensar libremente ”.
- “ Sí porque para poder pensar algo de alguna persona ”.
- “ Sí porque todos tienen libertad de expresión y deben expresarse como quieran”.
- “ Si porque si no como se encierra en sí mismo”.

En estas consideraciones expresadas en lo individual y lo colectivo, se muestra la importancia definida por el niño, en el libre derecho de pensar para expresar, sentimientos, gustos, deseos, afectos, creatividad, imaginación, etcétera.

Es la postura curricular para la formación en el acto de leer y escribir desde la escuela, quien de distintas maneras no ha permitido la libertad humana de educarse en y para la expresión libre, auténtica y responsable que permita construirse en la realidad social de la razón humana a través del acto de escribir.

4. LO QUE LE GUSTARIA ESCRIBIR DESDE SUS IDEAS O SUS PENSAMIENTOS.

¿Te gusta escribir tus ideas, tus pensamientos o lo que tú quisieras decir?

- Sí contestaron 24 niños y su respuesta fue:
- “ Mis pensamientos pueden interesarles a todos”.
- “ Para que sepan que estoy pensando ”.

- “ Porque a veces un simple pensamiento se puede ampliar y ayudar a los demás”.
 - “ Porque tengo libertad de expresión”.
 - “ Te sientes más libre, desahogado, y liberas tus pensamientos”.
 - “ Porque así nos podemos expresar mejor en la escuela, en la casa y la sociedad”.
 - “ Tal vez así me comprenderían un poco más ”.
 - “ Yo podría decir lo que pienso a la gente que no entiendan algo ”.
 - “ Porque sabes donde guardar tus pensamientos”.
 - “ Me puedo expresar a los demás ”.
 - “ Porque me gusta que sepan lo que yo pienso de algún tema u otra cosa ”.
 - “ Porque a veces no me gusta decirlas y por eso me decido a escribirlas para no perderlas”.
 - “ porque es una manera de desahogarte ”
 - “ para que supieran lo que pienso”
 - “Tal vez pueda escribir si me gusta algún niño, o lo que me pueda pasar puedo decirlo a mi familia ”.
 - “ quisiera que todos escucharan mis ideas y pensamientos ”
 - “ es importante de mí y me gusta escribir mis ideas y pensamientos ”
 - “ porque cuando estoy enojada me desahogo un poco ”
 - “ porque así podría tener compañía y platicar con alguien”
 - “ tengo derecho a escribir siempre y cuando no groserías ”
 - “ porque somos libres en escribir, pensar y hablar ”
 - “ soy libre de decir mis pensamientos e ideas ”
 - “ me siento bien cuando lo escribo”
 - “ yo también puedo decir mis ideas sobre lo que me gustaría estudiar ”
- 1 *niño contestó que no porque:*
- * “ me gusta más decirlas que escribirlas ”

- “ porque hay veces que se burlan de lo que dicen algunos niños”
- “ no me gusta que los demás sepan de los problemas de mi casa”
- “ mejor prefiero decirle a una persona de confianza”
- “ prefiero decir las a solo escribirlas”

Esquema C-D(puntos 3,4) importancia del acto de pensar y escribir – escribir y pensar.

SIGNIFICACIÓN DEL ACTO DE ESCRIBIR POR PARTE DE NIÑOS Y NIÑAS	
¿QUÉ ES EL ACTO DE ESCRIBIR?	<ul style="list-style-type: none"> -decir lo que piensas -sentirse bien.gusto al expresar -participar con el pueblo -libertad de expresión -derecho a ser escuchado -saber tu imaginación -decir preocupaciones -que sepan lo que sentimos -es “no” a la duda -es hablar con la familia -”si no sería encerrarme a mí mismo

Se manifiesta pues, una postura que implica la lucha por la libertad de ese niño-hombre en proceso de formación y conformación, desde una perspectiva de encuentro y desencuentro con él y con los otros. Es la existencia de la *búsqueda impaciente; búsqueda continua* de la comprensión, del diálogo y el entendimiento con los otros, del encuentro con la duda, del gusto por escribir su idea subjetiva-objetiva propia -proceso de construcción de su particular ideología -. Es además la forma de trasladar su pensamiento con el encuentro y reencuentro de su imaginación posible, que es libre, que no tiene barreras y que es también la materialización del sujeto como ser humano en la búsqueda de su plena existencia.

5. ASUNTOS TEMAS O PROBLEMAS DE INDOLE PARTICULAR O SOCIAL SOBRE LOS QUE LES INTERESARIA ESCRIBIR.

Sobre qué asuntos, temas o problemas te interesaría escribir:

- “ Una novela de: misterio (superación propia)”.
- “ sobre las violaciones ”
- “ la violencia, agresividad, alcoholismo”

- “ problemas familiares (es muy importante)”
- “ naturaleza (me gustan los animales) ”
- “ descubrimientos arqueológicos (me gustan las pirámides) ”
- “ superarme para ser algo en la vida ”
- “ asuntos de la amistad ”
- “ la drogadicción ”
- “ temas y noticias policiacas ”
- “ sobre las guerras, porque así podría dar a conocer las personas sobre el problema ”
- “ problemas de la casa, escuela y personas ”
- “ lo del karate, porque es acción y aventura ”
- “ el problema de los niños de la calle, porque los niños tenemos derecho a un nombre, casa y alimentación sana ”
- “ violencia, drogadicción, asaltos en la calle, muertes ”
- “ por los problemas que tenemos en México”
- “ niños y niñas de la calle, no deberían ser explotados de esa forma ”
- “ niños y problemas en la familia ”
- “ maltrato en niños de la calle (porque me parecen muy importantes)”
- “ la familia, los padres y la escuela ”
- “maltratos familiares ”
- “ animales en peligro de extinción, contaminación y ecología ”
- “ grandes logros de la ciencia ”
- “ problemas ambientales ”
- “ los niños y las familias ”

**6. LISTA DE PREOCUPACIONES TEMATICAS (MAYOR – MENOR),
ABORDADAS EN FORMA INDIVIDUAL Y COLECTIVA.**

- La caza de animales.

- Los incendios y tala forestales.
- La extinción de animales y plantas (tierra y agua) .
- Contaminación en el ambiente (mar, agua, deshechos tóxicos) .
- Problemas familiares (irresponsabilidad, golpes, desintegración.
- Los niños de la calle.
- Drogadicción (alcoholismo, tabaquismo, problemas de los drogadictos) .
- Violencia (padres alcohólicos y que luego de sus problemas se desquitan con los niños y las mujeres, maltrato a los niños) .
- Robos.
- Abandono de niños.
- Delincuencia.
- Derechos de los niños (violación, explotación, corrupción, el estudio) .
- Discapacidad.
- Desempleo.
- Violación (menores).
- Enfermedades incurables, otras enfermedades.
- Tierras no exploradas.
- Falta de escuelas.
- Música.
- Violación de leyes.
- Huelgas.
- Pobreza.
- Inseguridad (violencia en las calles) .
- El fin del mundo.
- El examen (escolar) .
- Que me den vacaciones.
- Las guerras mundiales.
- Pornografía infantil.
- Prostitución.

- Secuestro y robo de menores.
- Que haya más bosques.
- Gobiernos malos.
- Agresividad.
- Falta de comida.
- El paro de la UNAM.
- Escuelas rayadas.
- Mejores escuelas.
- Que los precios de las cosas no suban.
- Los problemas políticos.
- Asesinatos.
- Matanza de animales en peligro de extinción.
- Revistas porno.
- Deporte para la niñez.
- Si yo fuera presidente llevaría a todos los niños de la calle a una casa hogar, para que todos vivieran bien y no vivieran con hambre.
- No sacar cinco en el examen, que no fuera chaparro.
- Componer las calles de las colonias.
- Producir más trabajos.
- Construir más casas.
- Ayudar a los que tienen escasos recursos.
- Encerrar por muchos años a los ladrones y violadores.

Las preocupaciones temáticas expresadas en lo individual y colectivo, dan cuenta del necesario reconocimiento en el plano del sujeto particular que está en proceso de constitución de formación de su conciencia, quien con esperanza, espera crearse en un mundo de vida diferente, donde los problemas económicos, políticos y sociales no sean una carga social heredada de su pasado con su presente, y que tenga que continuarla con su futuro; si no que se le dé la oportunidad de formarse en la ruptura

crítica, donde es capaz de analizar, reflexionar, entender, proponer y dar solución a los problemas que constantemente vive en su espacio real, abriendo paso de este modo a la constitución de un sujeto que se atreva a plantear y a elaborar un proyecto de vida y de formación social diferente, en la que condicionadamente ha sido formado.

OPINIONES ESCRITAS QUE SE EXPRESAN A PARTIR DE LA LISTA DE PREOCUPACIONES TEMATICAS. (ESCRIBE LA DE MAYOR PREOCUPACION).

Zary : “ Me preocupo por la extinción de las plantas y animales porque sin los animales no comeríamos en algunos y las plantas no pudiera más respirar. Para hacer que no se extingan los animales y las plantas no hay que talar los árboles ni los incendios forestales y para los animales no hay que cazarlos, ni tirar basura en los mares, ríos ”.

Israely Asarel: “ Porque me dan tristeza los niños que no tienen que comer, no tienen ropa buena ni nada de eso y para eso la gente no los quiere, no les hace caso”

José: “ A mí me preocupa la violación de los derechos de los niños porque a veces los adultos no los toman en cuenta y tratan mal a los niños ”.

Esther : “ A mi no me gusta porque abandonan a los niños recién nacidos o niños chiquitos y los niños luego pueden crecer y son delincuentes o agresivos ”.

Luis : “ Las tierras no explotadas, porque siempre me ha interesado la ciencia, y quisiera conocer otras tierras diferentes ”.

Alba : “ El de los niños de la calle. Este problema se da con los padres porque los explotan haciéndolos hacer cosas peligrosas o hacerlos vender chicles o drogas u otras cosas ”.

“ Se puede resolver hablando con ellos o con los padres para que ya no los exploten más y los dejen estudiar para que sean alguien en la vida”.

Karen : “ La pobreza ¿porqué? Porque la mayoría de las personas son pobres y necesitan muchas cosas como zapatos, ropa, comida, alimentación, etc.

Lucia : La pobreza ¿por qué? Porque me preocupo por ellos porque todos tenemos que alimentarnos con algo, y todos somos hermanos ”.

Roberto : “ La pobreza y la familia ”.

Eluzai : “ no deben cazar animales en peligro de extinción porque se pueden desaparecer y dañar su ecosistema aunque unos lo hacen por diversión y no lo saben pero otros sí o otros por necesidad y no saben pero otros sí. Como las ballenas o otros animales marinos o terrestres ”.

Víctor Luis : “ La drogadicción me interesa resolver porque es un vicio que te puede llevar a la muerte por eso las drogas son letales para el ser humano: como el cemento, cocaína, tiner, amapola y mota ”.

Caroll: “ la contaminación enferma a las personas a veces las personas hasta llegan a morir. No solo hay humo en México sino en todo el mundo. Se puede evitar usando la bicicleta o caminando en vez de usar carro”.

Cindy : “ Los niños de la calle porque esos niños no tienen casa ni comida ni ropa y ni una alimentación sana. La drogadicción los drogadictos son gente que toma, come resistol, cal y tiner, a mí no me gusta nada esto porque pobre gente daña su salud ”.

Paola Viridiana : “ Maltrato a los niños. Ese tema me importa mucho porque es el que más se esta viendo ahorita, también me importa el tema de la familia ”.

Jhair : “ A mí el tema que más me preocupa fue el alcoholismo porque es una sustancia que daña los “ órganos del estómago ”.

Ingrid : “ Los niños de la calle. Me interesa ese tema porque los niños se van de su casa, porque los maltratan y cuando se salen consumen drogas y para sobrevivir, vende cualquier cosa o haciendo malabares con naranjas y a veces hasta se prostituyen y hasta venden drogas ”.

Diego : “ La drogadicción es la que más me preocupo por las personas malas de las calles se ven muy mal y eso es...”.

Víctor : Me preocupa la violación porque no puede ser que personas drogadas o tomadas estén violando a cualquier persona por sus locuras ”.

Ana Karen: “ Porque las mamás se preocupan por sus hijos, si se están robando a los niños, su mamá le puede dar una enfermedad o le puede dar un paro cardíaco y se muera...”.

Antonio de Jesús: “ Me preocupa ese tema porque los animales que se extinguen son unas especies muy preciosas y aún existen en nuestro planeta por eso hay que cuidarlos ”.

Aarón : “ Que algunas personas no salgan a la calle con alhajas o mucho dinero en la mano y que su casa este protegida ”.

Alin Michel: “ La familia porque me gustaría ayudar la familia porque así refecio(sic) (reflexiona) y me comenta sus cosas y también hablo con los hijos y ya lo ayudaría”.

Antonio : “ La pobreza. Porque toda la gente es pobre y no tienen nada que comer y da lastima ”.

Vanessa : “ El maltrato a menores. A los niños no se les puede maltratar, los que maltratan a los niños no están respetando sus derechos.

Resolver : Es metiendo a la cárcel a todo aquel que maltrate y no respete los derechos de los niños ”.

Alan : “ La drogadicción en la calle es muy peligrosa, a veces asaltan las pandillas”.

Hirám : “ Me preocupan, porque mientras más tiempo estén en la calle se pueden perder con las drogas y se podrían hacer un daño irreversible para su cuerpo y su organismo ”.

Susana : “ La drogadicción es muy fuerte para nosotros, es muy malo no me gusta que los niños menores tomen o se inyecten esas cosas; yo nunca me drogaré por eso es lo malo que puede hacer un niño o un adulto ”.

Ivan : “ La drogadicción es un problema muy grave porque no sólo daña a los que ingieren droga sino también a los que conviven con él ”.

Alfonso : “ Que no vaya a sacar en el examen o sacar algo que no me lo esperaba en el examen ”, “que fuera grande”.

César : “ Estimado presidente municipal: por medio de esto le quiero informar, que algunos, niños han sido secuestrados le pido que por favor me ayude con esto. Se despide su servidor. César.”.

A partir de los comentarios anteriores se desprende que los niños presentan los temas de mayor importancia a los siguientes:

RUBRO : NATURALEZA

ASPECTO : EXTINCION: Plantas y animales (especies preciosas) y no contaminar con basura tanto en mares como en ríos.

RUBRO : SUJETOS

ASPECTO : NIÑOS DE LA CALLE: Sin comida, ni techo, ni vestido. Violación de sus derechos. Maltrato, explotación, violación sexual, secuestro.

PROPUESTA: Que los dejen estudiar para que sean alguien en la vida. Meter a la cárcel todo aquel que no respete los derechos de los niños.

Ante este asunto los niños denotan su preocupaciones particulares desde la búsqueda del respeto, y el reclamo por su seguridad intrafamiliar y social.

Se contempla además una expectativa donde su espacio vital contenga una intención llena de futuro.

RUBRO : POBREZA.

- Personas pobres que no tienen nada que comer.
- Necesidad de ropa, zapatos, alimentación.
- Las personas dan lástima.
- Tenemos que alimentarnos, todos somos hermanos.

De este rubro se desprende una postura que preocupa desde el espacio vital cotidiano y vivido en él y con los otros.

RUBRO : DROGADICCION

- Daña la convivencia con los otros.
- Es muy malo, nunca me drogaré.
- Vicio peligroso que lleva a la muerte.
- Son letales: cemento, cocaína, tiner, amapola, mota y resistol.
- Alcoholismo; “daña los órganos del estómago”, daños irreversibles al organismo.

RUBRO : INSEGURIDAD

- El robo de dinero, de alhajas.
- La protección en el hogar.

Las palabras escritas destinadas a la solución de los problemas, están relacionadas no solo con los objetos del mundo externo, sino también con la conducta propia del niño, su historia, su experiencia, sus acciones e intenciones con la ayuda del lenguaje escrito, donde plasma su pensamiento particular, se expresa de este modo relacionándose con “sí mismo”, a través de los objetos y comunicando su experiencia “para con los otros” desde una particular forma de ver el mundo, “su mundo y de los otros ”.

CONCLUSIONES

En la actualidad, se presenta como un proceso inminente el análisis crítico de la recuperación del saber y la experiencia del sujeto a través de la Teoría Crítico – Social; donde se considera una necesidad el reconocer que en la realidad social del hombre particular y colectivo existe una condensación múltiple del todo en la parte, en su concreción y en su diferencialidad.

La dialéctica crítica en un esfuerzo de analizar y reflexionar para transformar la realidad social, enfatiza que la concepción dialéctica de la totalidad, no la piensa como estructura ni como sistema; sino como orgánica, viva, dinámica en trascendente movimiento y como multiplicidad de partes que se condensan incidentalmente en la trama del todo social.

El todo social adquiere su justa dimensión a partir de los conflictos contradictorios emanados por la lucha de intereses entre las clases sociales, desde la existencia que guarda el “estado de cosas” desde las instancias de legitimar, en este caso las instituciones como la Escuela Pública encargada de dirigir las formas de transmisión de los discursos político – pedagógicos y de la socialización de los sujetos a través de múltiples procesos educativos que en ella suceden.

En tal sentido, el conocimiento cultural, educativo y social, es producto de las condiciones sociales que condensan el pasado, presente y futuro de un tiempo histórico determinado. En ese aquí y ahora se generan y apropian conocimientos, y se caracterizan formas precisas y particulares de cómo se aprende a pensar y sentir para humanizar la vida cotidiana a través del hacer político y pedagógico en el pleno desarrollo del sujeto.

Es ese devenir histórico donde se puede recuperar al sujeto negado a partir del modo de constitución del niño – hombre y desde su propia particularidad; implica también el juego del reconocimiento del uno en el otro y del otro en el uno, dónde está presente la pluralidad del sujeto contenida en imágenes de referencialidad heterogénea y desde la óptica de que los bloques de pensamiento individual y colectivo se contienen y son contenidos desde los diversos modos de apropiación de lo real.

Urge también en esos constantes cambios sociales, políticos, económicos, culturales, educativos y demás de nuestra realidad, el redimensionar al ser - sujeto óntico y su tipo de constitución de consciencia; desde el terreno ético y valoral que le permitan reconocerse desde la historicidad negada en lo individual y lo colectivo y abrirse hacia distintas posibilidades de acciones educativas sobre su propia realidad.

Se concluye también que: Pensar la categoría de niño-hombre, es reflexionarla desde el acto de la formación y constitución de un sujeto de la interrelación e interacción, que él mismo tiene con los otros desde la familia, la escuela y su contexto intercultural y social y que pueden ser vistos desde una condensación de lo social en un constante proceso de conformación de niño-hombre y desde esta postura dialéctica se le reconoce como un sujeto particular que tiene su propio devenir histórico social.

Recuperando el entramado categorial del sujeto histórico, se hace ver que la psicología tradicional culminada en el constructivismo, hace la categorización de un niño conceptuado como concreto o clasificado en un periodo específico, que es capaz de reflejar conductas a través de estructuras mentales; y que expresa su pensamiento lógico de acuerdo a las funciones de la lógica matemática, ejemplificadas en la reversibilidad, el peso, el volumen, la longitud, la clasificación, la seriación, etcétera. Trasladándose este tipo de lógica de pensamiento, como *had*

hoc para el planteamiento y resolución de problemas que vive y encuentra el niño en su cotidianidad. Postura de pensamiento que deja fuera otras lógicas del pensamiento histórico, que bajo la concepción de la totalidad explican y entienden críticamente el pensamiento del niño como sujeto diferenciado desde su particular momento histórico de vida.

Por otra parte la postura teórica del cognoscitivismo, ante las categorías de pensamiento y lenguaje sostiene que “la conciencia que tenemos de que pensamos, nos desliga de las cosas”, sin embargo la materialidad de las cosas se elaboran y reelaboran internamente desde múltiples formas y figuras en el bloque de pensamiento del niño-hombre objetivándose desde la óptica particular de interpretar su mundo a partir de su expresión vivida y desde el constante encuentro con los otros.

En esa postura cognoscitivista normalmente se ha caracterizado un niño desde la individualidad, enfatizado desde la concepción de la conciencia ordinaria contenida de practicidad cotidiana (sustentada desde el desarrollo de las habilidades que contienen actos cognitivos basados en la experimentación y desde las operaciones lógico – matemáticas, motores de todo juicio para la organización de lo real), donde el niño aprende el conocimiento en forma directa desde el contacto con los objetos asimilándolos y llegando a un equilibrio contenido en el aprendizaje y acomodado en su estructura mental.

Se evidencia pues un niño-hombre -fragmentado desde la psicología tradicional impuesta-, no considerado desde sus actos constitutivos de autonomía, libertad, sensibilidad, imaginación, creatividad, deseo e interés, crítica, utopía posible etc., y nunca visto como un niño que en el reconocimiento particular también es histórico y que tiene una postura propia que le permite reflexionar y expresar libremente su pensamiento y su acción ante su propia vida cotidiana y la de los demás.

En su postura Psicosocial diferente, Vigotski, expresa un niño que es visto desde una construcción sociohistórica (materialismo histórico y dialéctico), que es reconocido desde sus saberes y experiencias, como sujeto en proceso dialéctico particular del mismo, pero distinto de los demás en su concepción de ser hombre, y contenido desde su particular historia. Además en el encuentro cultural con los otros, realiza un proceso de apropiación en dos planos: el interpsicológico y el intrapsicológico, como parte de un bloque de pensamiento, un acto o proceso inteligente superior que le permite sensibilizarse y abrirse en un acto dialógico consigo mismo y con los demás; hacia una postura que acuña y favorece la sensibilidad y el encuentro humano desde el pensar, sentir, hablar, expresar y proponer.

Por otra parte desde el plano curricular de la educación primaria, se busca que el alumno, haga uso de la lengua desarrollando los procesos de comunicación en la expresión oral y escrita donde la base sustantiva sea fortalecer el acto comunicativo y funcional de comunicar comunicándose. Para este enfoque, comunicar sólo significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana.

La propuesta reconoce que leer y escribir son dos procesos diferentes e independientes que corresponden a un proceso interactivo dinámico y totalizador en el aprendizaje social de la comunicación.

La propuesta del programa señala, que escribir no es trazar letras sino organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes, según el enfoque se trata de que el niño dé sentido a lo que lee, que aprenda a leer comprensivamente.

Sin embargo, el conflicto real no aparece propiamente en el acto educativo por sí mismo en el contenido o la actividad pedagógica del aula, ó en el encuentro entre los

sujetos; si no que la contradicción se gesta precisamente en que no se promueve un verdadero acto dialógico que promueva desde los propios contenidos de aprendizaje, aquellos objetos (con contenido desde su significativa contención) que la realidad en lo educativo y cultural ofrece para la escuela, y que deben ser puestos en la mesa de discusión a través del debate, la crítica, el respeto, la diferencia, la propuesta creativa etc.; donde tales objetos sean considerados como ejes de análisis y reflexión para la formación crítica en los alumnos.

Se evidencia pues que la Propuesta Pedagógica curricular de la asignatura de Español, adolece de referentes educativos que conlleven al entendimiento mutuo y crítico entre los sujetos que interactúan. Es decir, saberse escuchar y saberse comprender; cuyo fin sea el entendimiento constructivo de ideas de unos y otros a través del diálogo como mediador del encuentro entre la realidad puesta en la palabra oral y escrita.

En esta postura particular, se trata que desde un contenido lector, pedagógico, cultural y social al niño se le promueva el pleno ejercicio de analizar y reflexionar su propia realidad social, desde formas, contenidos y expresiones culturales concretas que él mismo vive, aunque para otros parezcan insignificantes; pero que para él, vivenciarlos son de mucha significación. Se trata de resignificar al niño-hombre como un sujeto potenciador, que se asuma como un lector comprensivo y expresivo, en forma oral y escrita, de su propia realidad.

Se trata también que el niño, exprese su pensamiento con imaginación y creatividad y pueda escribir a partir del análisis propio y de sus compañeros las experiencias de la vida cotidiana y escolar.

Se enfatiza que la Institución Escolar y los sujetos del acto educativo, promuevan y encuentren en la diferencia un espacio que para la interculturalidad que haga posible

la propia recuperación cultural en la práctica escolar. Otra mirada educativa, es hacia su propia innovación, que se debe orientar desde una perspectiva crítica pedagógica, en lo político y cultural, que abra vías y alternativas pedagógicas curriculares en la Escuela Básica.

Asimismo, se vuelve inherente que el docente de la Escuela Básica junto con los demás niveles educativos, ejerza una conciencia crítica de su actividad pedagógica y social, para que verdaderamente su práctica educativa se oriente en enseñar a pensar crítica y reflexivamente el contenido cultural y social transmitido en el aula.

En relación con todo lo anterior, se presentó y se analizó particularmente, el total de aquellas muestras o evidencias que los niños de sexto grado grupo “A”, de la Escuela Primaria “Benito Juárez García”. En ellas se buscó el sentido propio, particular, concreto y original de los niños, sobre las distintas miradas expresivas, que ellos tienen de los objetos de la realidad social, que contienen un sentido, una forma y significación social, que desde su propia mirada particular subjetivan y objetivan su pensamiento y su constitución de conciencia, a partir de los distintos asuntos o problemas que viven en su realidad y que también se interesan en resolver.

En sus respuestas, como expresiones de visión particular, como primer punto se consideró la importancia de su “Yo”, para identificar la identidad. Finalmente, se reconoce que si al niño-hombre en forma pedagógica y social, desde la escuela se le apoya para que exprese libremente sus ideas y su pensamiento particular, y junto con él se discuta, analice y reflexione el contenido cotidiano de lo que aprende; para que libremente escoja su camino viable y posible desde el pensar y expresar. Estaremos entonces ante la evidencia de una postura pedagógica con contenido ético-social que permita verse como sujetos ante el acto necesario de *enseñar a pensar*.

BIBLIOGRAFIA

BALLIN, Klein David. El concepto de la conciencia. Editorial. Fondo de Cultura Económica. México. 1989. 288 pp.

CANTON, Arjona Valentina. 1+1+1 NO ES IGUAL A 3. Una propuesta de formación de docentes a partir del reconocimiento del particular. Editorial. SEP-UPN. México 1997. 171 pp.

CANTORAL Uriza Sandra. "Concepto de mente y bloque de pensamiento". Mecanograma. 1997. p.23.

CONTRERAS, Domingo José. ENSEÑANZA, CURRÍCULUM Y PROFESORADO. Editorial. Akal. S.A. Madrid. 1990.

COVARRUBIAS. Villa, Francisco. La construcción desde el conocimiento social desde la dialéctica crítica. ED. CCH-SUR. México D:F: s/f p.15.

_____. LAS HERRAMIENTAS DE LA RAZON. UPN. México. 1995. 242 pp.

_____. La teorización de procesos históricos sociales. Volición, ontología y cognición científica. UPN. México 1995. 357 pp.

ESCOBAR Miguel. PAULO FREIRE Y LA EDUCACION LIBERADORA. Ed. SEP/CABALLITO. México. 1985. 160 pp.

FERREIRO, Emilia. ALFABETIZACION. Teoría y práctica. Editorial. Siglo XXI. México. 1988.

FREIRE Paulo. La educación como práctica de la libertad. Editorial. Siglo XXI. Editores. S.A. México. 1982. 151 pp.

FROM. Erick. Marx y su concepto de hombre. Ed. Fondo de Cultura económica. Tr. Julieta Campos. México. 1994. 272 pp.

GIMENO Sacristán J. "El curriculum moldeado por los profesores", en: EL CURRÍCULUM: Una reflexión sobre la práctica. 2ª. Edición. Morata. 1988.

GOMEZ Palacio Margarita. et. al. La lectura en la escuela. Ed. SEP/Biblioteca para la actualización del maestro. 1995. p.311.

_____. La producción de textos en la escuela. Ed. SEP. México. 1995. 142 pp.

GRAMSCI, A. LA ALTERNATIVA PEDAGOGICA. Editorial. Fontamara. Tdr. Carlos Cristos. México. 1995.

_____, La formación de los intelectuales. Editorial. Grijalbo. Trad. Angel González V. México. 1963.159 pp.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Filosofía del derecho. Ed. Juan Pablos: México; Trad. Angélica Mendoza de Montero. 285 pp.

HELLER, Agnes. Historia y Vida cotidiana. Ed. Grijalbo. México.1985. p.454.

HYPOLITE, Jean. Génesis y estructura de la fenomenología del espíritu de Hegel. Editorial. Península. Trad. Francisco Fernández. P.17.

KLAUS, Kripendorf. Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica. Ed. Paidós Comunicación. Barcelona 1990. 279 pp.

KOSIK, Karel. Dialéctica de lo concreto. Ed. Grijalbo. México. Col. Teoría y praxis. No.18. Trad. Adolfo Sánchez V. 1967 269 pp.

LEXICOS. Ciencias de la Educación. Psicología. Ed. Santillana. Madrid. 1989.p.102.

L.S. Vigotski. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial. Grijalbo. México 1988.

MARX, Karl. Manuscritos de 1844. Economía Política y Filosofía. Editorial. Cartago: Buenos Aires. Trad. (Francisco Rubio Llorente). 218 pp.

MOLL, L. Vigotski y la educación. Connotación y aplicación de la psicología sociohistórica en la educación. Buenos Aires. Aique. 1990.

MUSSEN, H. Paul. Et. Al. Desarrollo de la personalidad en el niño. Ed. Trillas. México. 1971. 878 pp.

NOEL Lapujade María. Filosofía de la imaginación. Editorial Siglo. XXI. México. 1988.265 pp.

PEDAGOGIA. Revista especializada en educación. UPN. México.Tercera época. Vol.11, Núm.9. Invierno /1996.p.17.

PIAGET J. La representación del mundo en el niño. Editorial. Barral .Barcelona 1984.

_____. Psicología y pedagogía. Tr. Francisco. J. Fernández Buey. Editorial. Ariel. México 1999. 207 pp.

_____. Psicología del niño. Editorial. Morata. Madrid. 1981.

_____. Seis estudios de Psicología. Editorial. Barral . Barcelona .1970. 199 pp.

PORTELLI, Hugues. Gramsci y el Bloque Histórico. Ed. Siglo. XXI. México. 1982.157 pp.

REVISTA PSICOLOGIA 2000. “el desarrollo cognoscitivo”. Marcelo Salles M. Nov-Dic. 1999. p 3-4.

SEBAG L. Marxismo y Estructuralismo. Tr. Ignacio Romero S. Ed. S.XXI. México 1969.p.20

SEP. Libro para el maestro. Español Primer grado. México 1997. 207 pp.

_____. Artículo tercero Constitucional y Ley general de educación.México.1993.p. 94 pp.

_____. Plan y Programas de estudio 1993. Educación Básica Primaria. México 1993. 162 pp.

ZEMELMAN Hugo. Uso crítico de la teoría; en torno a las funciones analíticas de la totalidad. México, Universidad de las Naciones Unidas - El Colegio de México, 1987. 229 pp.

ANEXOS

PLAN Y PROGRAMAS DE EDUCACION PRIMARIA 1993.

“ESPAÑOL, ENFOQUE Y PROGRAMAS”. PP. 21-45.

ENFOQUE Y PROPÓSITOS:

- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.
- Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos que tienen naturaleza y propósitos distintos.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a utilizar estrategias apropiadas para su lectura.
- Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
- Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
- Conozcan las reglas y normas de uso de la lengua y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
- Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.

ORGANIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS

Los programas para los seis grados articulan los contenidos y las actividades en torno a cuatro ejes temáticos:

- Lengua hablada.
- Lengua escrita.

- Recreación literaria.
- Reflexión sobre la lengua.

Los ejes son un recurso de organización didáctica y no una forma de separación de contenidos que puedan enseñarse como temas aislados. Son líneas de trabajo que se combinan, de manera que las actividades específicas de enseñanza integran comúnmente contenidos y actividades de más de un eje.

En la presentación de los programas se enuncian en primer lugar los conocimientos, habilidades y actitudes que son materia de aprendizaje en cada uno de los ejes y enseguida se sugiere una amplia variedad de opciones didácticas, denominadas “situaciones comunicativas”, que el maestro puede seleccionar para conducir al alumno a aprender el conocimiento o a desarrollar la habilidad o la actitud correspondiente. Con la inclusión de estas “situaciones” en los programas, se quiere poner de relieve que el aprendizaje de la lengua escrita y el perfeccionamiento de la lengua hablada se producen en contextos comunicativos reales, por el profesor dentro del aula.

Las situaciones comunicativas que se presentan son algunas de las muchas que el maestro puede propiciar para que los niños aprendan a *leer leyendo, a escribir escribiendo y a hablar hablando*.

Situaciones comunicativas permanentes durante los seis grados:

- Cuidado, mantenimiento y enriquecimiento de los materiales de la biblioteca del aula.
- Lectura libre de los materiales del Rincón de lectura o de la biblioteca del aula.
- Audición de lecturas y narraciones realizadas por el maestro y por los niños.
- Redacción libre de textos.
- Revisión y corrección de textos propios.

- Elaboración de álbumes, boletines o periódicos murales que recojan las producciones escritas de los alumnos.
- Escenificación de cuentos, leyendas y obras de teatro.
- Juegos de adivinanzas, palabras, crucigramas, etc.

DESCRIPCIÓN DE LOS EJES:

Lengua hablada.

Tradicionalmente se ha dedicado insuficiente atención al desarrollo de las capacidades de expresión oral en la escuela primaria. Esta omisión es muy grave, pues las habilidades requeridas para comunicar verbalmente lo que se piensa, con claridad, coherencia y sencillez son un instrumento insustituible en la vida familiar y en las relaciones personales, en el trabajo, en la participación social y política y en las actividades educativas.

En los primeros grados, las actividades se apoyan en el lenguaje espontáneo y en los intereses y vivencias de los niños. Mediante prácticas sencillas de diálogo, narración y descripción, se trata de reforzar su seguridad y fluidez, así como de mejorar su dicción. A partir del tercer grado se van introduciendo actividades más elaboradas: la exposición, la argumentación y el debate. Estas actividades implican aprender a organizar y relacionar ideas, a fundamentar opiniones y a seleccionar y ampliar el vocabulario.

LENGUA ESCRITA

Es necesario que desde el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, los niños perciban la función comunicativa de ambas competencias.

Por lo que toca a la escritura, es muy importante que el niño se ejercite pronto en la elaboración y corrección de sus propios textos, ensayando la redacción de mensajes, cartas y otras formas elementales de comunicación. En este sentido, conviene señalar que ciertas prácticas tradicionales, como la elaboración de planas o el dictado, deben limitarse a los casos en los que son estrictamente indispensables como formas de ejercitación.

Desde el tercer grado se sugieren otras actividades. Algunas estarán relacionadas con el desarrollo de destrezas para el estudio, como la elaboración de resúmenes y esquemas, fichas bibliográficas y notas a partir de la exposición de un tema. Otras tienen fines no escolares, como la comunicación personal, la transmisión de información y de instrucciones y los ensayos de creación literaria. Se pretende que a través de estas actividades los niños desarrollen estrategias para la preparación y redacción de textos de distinto tipo y se habitúen a seleccionar y organizar tanto los elementos de un texto, como el vocabulario más adecuado y eficaz.

Una función central de la producción de textos es que éstos sirvan como material para el aprendizaje y la aplicación de las normas gramaticales, mediante actividades de revisión y autocorrección, realizadas individualmente o en grupo.

RECREACIÓN LITERARIA

Con este término se quiere indicar al mismo tiempo el placer de disfrutar los géneros de la literatura y el sentimiento de participación y de creación que despierta la literatura y que los niños deben descubrir a edad temprana.

En los programas se plantea que, a partir de la lectura en voz alta realizada por el, maestro y por otros adultos, el niño desarrolle curiosidad e interés por la narración, la descripción, la dramatización y las formas sencillas de la poesía.

En un nivel más avanzado, se propone que el niño se adentre en los materiales literarios, analice su trama, sus formas y sus estilos; se coloque en el lugar del autor y maneje argumentos, caracterizaciones, expresiones y desenlaces. Al mismo tiempo, se estimulará a los niños para que, individualmente o en grupo, realicen sus propias producciones literarias. Estas prácticas permiten un acercamiento que

despoja a la literatura de su apariencia sacralizada y ajena y da oportunidad de que los niños desarrollen gustos y preferencias y la capacidad para discernir méritos, diferencias y matices de las obras literarias.

REFLEXION SOBRE LA LENGUA

En este eje se agrupan algunos contenidos básicos de gramática y de lingüística. Se ha utilizado la expresión “ reflexión sobre la lengua ”, justamente para destacar que los contenidos gramaticales y lingüísticos difícilmente pueden ser aprendidos como normas formales o como elementos teóricos, separados de su utilización en la lengua hablada y escrita, y que sólo adquieren pleno sentido cuando se asocian a la práctica de las capacidades comunicativas”.

El aprendizaje explícito y reflexivo de normas gramaticales sencillas que los niños ya aplican son género y número ...para los primeros grados ...En los grados subsiguientes se aborda la temática fundamental relativa a la oración y sus elementos, y a la sintaxis, siempre en relación con las actividades de lengua oral y lengua escrita.

3.2 LOS CONTENIDOS PEDAGOGICOS PARA LA ESCRITURA.

PRIMER GRADO

Lengua hablada

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Desarrollo de la pronunciación y la fluidez en la expresión
- Predicción de secuencias en el contenido de textos
- Comprensión y transmisión de órdenes e instrucciones
- Desarrollo de la capacidad para expresar ideas y comentarios propios

Situaciones comunicativas

- Conversación : a) conversación sobre temas libres, lecturas y preferencias respecto a programas de radio y televisión b) autopresentación frente al grupo .
- Narración : Narración individual y colectiva de vivencias y sucesos cercanos
- Descripción : a) Descripción de imágenes en libros para anticipar el contenido de textos, b) juegos con descripciones para adivinar de qué o quién se trata .
- Entrevistas : Juegos de simulación de entrevistas.
- Discusión : Expresión de opiniones en reuniones de grupo.
- Recursos no verbales: Expresión e interpretación de mensajes mediante la mímica.
- Comprensión de instrucciones: participen en juegos que requieran dar y comprender órdenes,

LENGUA ESCRITA

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Representación convencional de las vocales en letra script y cursiva.
- Representación convencional de las letras **p, l, s, m, d** y **t** en letra script y cursiva.
- Representación convencional de las letras **r, rr, c, q, b, v, n, ñ, f,** y **j** en letra script y cursiva.
- Representación convencional de las letras **ch, h, ll, y, g, z, x, w,** y **k** en letra script y cursiva.
- Direccionalidad de la escritura.
- La separación entre palabras.
- El espacio entre letras en la letra script.

- Identificación y uso de mayúscula inicial en el nombre propio y al inicio de párrafos.
- Identificación del punto final y del punto y aparte.
- Comprensión de la lectura de oraciones y textos breves.
- Lectura en voz alta de textos elaborados por los alumnos y de materiales impresos.
- Reconocimiento de la escritura como una forma de comunicación.

Situaciones comunicativas

- Lectura
 - Interpretación de ilustraciones
 - Comparación de palabras por su número de letras y por la letra con la que empiezan.
 - Lectura del nombre propio.
 - Comparación de palabras para descubrir la representación convencional de las letras.
 - Localización de palabras conocidas en textos.
 - Identificación y lectura de palabras familiares.
 - Lectura y comentario de textos breves escritos por los niños.
 - Exploración libre de diversos materiales escritos.
 - Escuchar y seguir lecturas hechas por el maestro y los alumnos.
- Redacción
 - Escritura del nombre propio.
 - Escritura de palabras y oraciones.
 - Redacción e ilustración de textos.
 - Elaboración de recados utilizando dibujos y palabras.
 - Iniciación en la corrección de textos propios poniendo atención al uso de mayúsculas en nombres propios y al uso del punto final.

Recreación literaria

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Atención y seguimiento en la audición de textos
- Participación en lecturas realizadas por el maestro
- Cuidado en el manejo de los libros

Situaciones comunicativas

- Reconocimiento y uso inicial de las terminaciones que generalmente indican género y número
- Observación del orden de las palabras en una oración
- Identificación y uso de algunos sinónimos
- Identificación y uso de oraciones afirmativas y negativas

Situaciones comunicativas

- Todas las que se propician para el trabajo en los otros ejes
- Juegos con palabras

SEGUNDO GRADO

Lengua hablada

Conocimientos, habilidades y actitudes

*Mejoramiento de la pronunciación y la fluidez en la expresión

- Fluidez en diálogos y conversaciones
- Iniciación en la exposición de temas
- Formulación de preguntas en temas específicos

Situaciones comunicativas

- Conversación
- Intercambio de opiniones entre pequeños grupos de alumnos a partir de la lectura de textos u otros materiales, preferencias en materia de programas televisivos o radiofónicos y otros temas elegidos colectivamente
- Diálogos sobre anécdotas familiares y personales

- Narración

Narración de sucesos y vivencias, de historias reales o ficticias, incluyendo personajes y siguiendo una secuencia cronológica

- Descripción

- Descripción de objetos, personas, lugares y de ilustraciones de libros, destacando rasgos importantes

- Juegos para adivinar a quién o qué se describe

- Discusión

- Discusión en grupo para tomar acuerdos sobre asuntos de interés común

- Exposición

- Exposición ante el equipo sobre temas previamente acordados

- Formulación de preguntas a invitados al salón de clase

Lengua escrita

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Lectura y redacción de oraciones y textos breves

- Lectura de diversos tipos de texto, identificando sus diferencias

- Anticipación del contenido secuencial de un texto a partir de su parte inicial

- Identificación del tema de un texto

- Redacción de textos sobre temas derivados de la lectura de descripciones y a partir de una anécdota

- Elaboración por escrito de preguntas sobre temas preestablecidos

- Reconocimiento y uso del espacio entre las palabras

- Uso de mayúsculas en nombres propios, después de punto y al principio de la oración

- Identificación de los signos de interrogación

- Comprensión de instrucciones escritas

Situaciones comunicativas

- Lectura
- Lectura de letreros y avisos comunes en la localidad
- Audición de lecturas hechas por el maestro
- Deducción del tema de un texto observando las ilustraciones
- Comprensión de instrucciones escritas, breves y precisas, para llevar a cabo algún juego tradicional o de mesa
- Lectura en voz alta de textos breves
- Redacción
- Redacción individual y en equipo de letreros y avisos semejantes a los que se identificaron en la localidad
- Redacción de preguntas sobre un tema determinado por los niños
- Redacción de comentarios formulados en equipo acerca del tema de los textos leídos por el maestro
- Redacción e intercambio de mensajes, avisos, recados y cartas entre los compañeros del grupo o escuela
- Observación de imágenes y su descripción por escrito
- Revisión y autocorrección de textos para verificar el uso de letras mayúsculas y del punto y comprobar que las palabras estén correctamente separadas y completas

Recreación literaria

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Audición de textos
- Participación en lecturas realizadas por el maestro
- Redacción y lectura de poemas y cuentos
- Cuidado en el manejo de los libros
- Comprensión del significado de refranes y coplas tradicionales

- Discusión sobre el sentido de refranes tradicionales

Situaciones comunicativas

- Audición
 - Audición de cuentos, leyendas y poemas leídos por el maestro
- Lectura
 - Lectura de cuentos y poemas de un niño a otro niño
 - Lectura en voz alta de poemas y cuentos escritos por los niños. Intercambio de textos escritos por los niños para que los ilustren
- Creación
 - Redacción individual y colectiva de cuentos, ilustrándolos con dibujos y recortes
 - Creación de rimas a partir de palabras dadas
- Recreación
 - En equipo cambiar los diálogos de historietas para producir historias diferentes
 - Transformación en voz alta del final de un cuento
- Escenificación
 - Representación de un cuento mediante dibujos
 - Representación del tema de un texto mediante diálogos y mímica

Reflexión sobre la lengua

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Uso de las terminaciones que generalmente indican género y número
- Identificación en oraciones de la persona que realiza la acción
- Identificación y uso de oraciones afirmativas y negativas
- Observación del orden de las palabras en la oración
- Identificación de algunos sinónimos y antónimos
- Ampliación del vocabulario a través de la elaboración de campos semánticos

Situaciones comunicativas

- Todas las que se propician para el trabajo en los otros ejes

- Juegos con palabras para cambiar el personaje principal en un cuento o un relato
- Revisión y autocorrección de textos
- Elaboración de campos semánticos sobre temas cercanos a los alumnos: oficios, animales, frutas, objetos de uso escolar

Empleo de las palabras incluidas en un campo semántico para la redacción de cuentos, poemas o historietas

TERCER GRADO

LENGUA HABLADA

Conocimientos, habilidades, actitudes

- Fluidez en el desarrollo de diálogos, narraciones, descripciones y comentarios sobre un tema
- Exposición de temas con el apoyo de diversos materiales y recursos gráficos
- Adecuación del tono y volumen de voz en las diversas situaciones comunicativas
- Normas de intervención en discusiones. Respeto al turno
- Planeación y realización de entrevistas

Situaciones comunicativas

- Narración
 - Narración de sucesos y vivencias, de historias reales o ficticias, incluyendo personajes y siguiendo una secuencia cronológica
- Descripción
 - Descripción de objetos, personas, lugares e ilustraciones de libros poniendo atención en los detalles y destacando rasgos importantes y actitudes de personas
- Discusión
 - Discusión en grupo para tomar acuerdos sobre asuntos de interés común, respetando el turno acordado para intervenir
- Exposición

- Exposición de temas tomados de las asignaturas del plan de estudios
 - Entrevista
- Simulación de situaciones para realizar entrevistas ficticias

Lengua escrita

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Lectura en voz alta de textos propios, de los compañeros y tomados de libros
- Elaboración de resúmenes de textos
- Intercambio de mensajes escritos por los alumnos
- Datos de identificación de una carta : destinatario y remitente
- Conocimiento de diversos usos del orden alfabético
- Conocimiento de la utilidad del diccionario y su uso
- Identificación de las partes principales de un libro
- Identificación de las partes principales de un periódico
- Búsqueda de información en libros de consulta
- Elaboración de fichas bibliográficas elementales (con autor y título)
- Lectura de instructivos simples
- Manejo de la división silábica
- Uso de las letras **R, r y rr**
- Uso de las sílabas **ca, co, cu, que, qui**
- Uso de las letras **b y v**
- Uso de las sílabas **ga, go, gu, gue, gui. Güe, güi**
- Uso de los signos de interrogación y exclamación
- Uso de la coma

Situaciones comunicativas

- Escritura
- Intercambio de mensajes escritos por los alumnos
- Redacción de descripciones y narraciones con tema libre o determinado por el grupo

- Revisión y autocorrección de textos con la ayuda del diccionario
- Elaboración por escrito de instrucciones para diversos fines
 - Lectura
 - Comprensión y seguimiento de instrucciones para realizar diversas actividades armar un objeto, jugar, hacer un experimento
- Identificación de diferentes tipos de textos usados en la escuela y en la calle: letreros, listas, noticias, mensajes, aviso, anuncio.
- Comparación del periódico con otros materiales escritos
 - Técnicas de estudio
- Elaboración de un diccionario personal con las definiciones escritas por los alumnos. Enriquecimiento continuo del mismo
- Reconocimiento de la utilidad del título y el subtítulo en los textos y su aplicación en textos propios
- Elaboración de resúmenes a partir de la distinción de las ideas principales de un texto
 - Biblioteca
- Clasificación de los libros y materiales del Rincón de Lectura o biblioteca del aula y elaboración de las correspondientes fichas bibliográficas

Recreación Literaria

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Apreciación y exploración del significado de trabalenguas, adivinanzas, dichos, chistes, canciones, coplas, versos y leyendas de la literatura popular tradicional
- Creación de textos literarios en forma individual y colectiva
- Creación de distintas versiones sobre un mismo cuento y de historietas sobre un tema dado
- Representación de cuentos

Situaciones comunicativas

- Recreación
- Lectura individual, por parejas y por equipos, de los libros disponibles en el rincón de lectura o en la biblioteca del aula
- Investigación sobre canciones, coplas y versos entre los familiares y conocidos de los alumnos
- Transformación de cuentos modificando el final, algún personaje o alguna situación
- Creación
- Elección de un tema o cuento para la elaboración de historietas
- Recopilación
- Recopilación de trabalenguas, adivinanzas, dichos y chistes, comparación entre ellos e identificación de sus elementos característicos

Reflexión de la lengua

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Reconocimiento de palabras indígenas de uso común en el español hablado en la localidad
- Identificación del sujeto y el predicado en las oraciones
- Reconocimiento y uso de los sustantivos y de los adjetivos calificativos
- Reconocimiento y uso de los verbos; reconocimiento de los tiempos verbales: pasado, presente y futuro.
- Reconocimiento de las oraciones interrogativas y exclamativas
- Identificación de sinónimos y antónimos
- Reconocimiento y uso de palabras homónimas
- Ampliación del vocabulario a partir de la elaboración de campos semánticos

Situaciones comunicativas

- Todas las generadas para trabajar el contenido de los otros ejes

CUARTO GRADO

Lengua hablada

Conocimientos, habilidades y actitudes.

- Exposición y discusión sobre temas de diversas asignaturas
- Discusión y argumentación. La función del coordinador de discusión
- Definición de acuerdos y desacuerdos en la expresión de opiniones
- Reflexión sobre los cambios en la comunicación oral en distintas situaciones y con distintas personas
- Planeación y realización de entrevistas basadas en guiones

Situaciones comunicativas

- Narración y descripción
- Narración y descripción de sucesos reales o ficticios, cuidando la secuencia lógica y la descripción de ambientes y actitudes
- Discusión y argumentación
- Discusión y argumentación de un tema de interés común presentado por un alumno o equipo. Argumentación por medio de preguntas y respuestas, respetando el turno para intervenir, definición de acuerdos y desacuerdos entre los alumnos
- Exposición
- Elaboración de notas y esquemas para la exposición de temas
- Exposición oral de temas de diversas asignaturas cuidando la claridad de las ideas
- Entrevista
- Realización de entrevistas para conocer la opinión de otras personas sobre un tema específico
- Elaboración en equipo de guiones para entrevistas con propósitos definidos
- Comentarios orales sobre el resultado de las entrevistas

Lengua escrita

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Identificación de los tipos fundamentales de texto y de los objetivos de su lectura
- El uso de la lengua escrita en la comunicación a distancia. El telegrama
- Manejo e identificación de las partes del diccionario
- Reconocimiento y uso de fuentes escritas de información
- Elaboración de resúmenes sobre temas vistos en otras asignaturas, localizando las ideas centrales de un texto
- Redacción de instrucciones
- Uso de **b, v y h**
- Uso de las letras **R, r, y rr**
- Uso de las sílabas **ca, co, cu, que, qui**
- Uso de las sílabas **ga, go, gu, gue. gui, güe, güi**
- Identificación y uso del acento prosódico y ortográfico
- Uso del punto y aparte, del punto final y la coma
- Uso de los signos de admiración y de interrogación

Situaciones comunicativas

- Escritura
 - Escritura de cartas, identificando las partes formales del texto
 - Elaboración de mensajes y carteles para anunciar eventos escolares o de la comunidad
- Lectura
 - Lectura de índices, introducción y contraportada para anticipar el contenido de texto de un libro
 - Seguimiento y elaboración de instrucciones en equipos para armar objetos, elaborar platillos u organizar algún juego

- Técnicas de estudio
- Discusión en equipo acerca de las fuentes escritas de información adecuadas para cada tarea
- Elaboración de resúmenes de texto sobre temas de las otras asignaturas. Confrontación de los mismos y discusión sobre la técnica empleada para hacerlos
- Identificación de los diferentes tipos de información que contiene el diccionario y sus posibles usos
- Elaboración a lo largo del año escolar, del diccionario del grupo, con las definiciones de los alumnos
- Lectura selectiva de capítulos o partes de un texto, para elaborar un trabajo escolar
- Comparación de las partes y la organización de los textos en libros, periódicos y revistas
- Biblioteca
- Organización de ficheros de los materiales existentes en el aula, por tema y por título
- Localización de bibliotecas accesibles e investigación sobre las normas de uso de sus materiales

Recreación Literaria

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Creación de cuentos y poemas
- Creación de adivinanzas y trabalenguas
- Recopilación y representación de leyendas y de otros textos
- Elaboración de diálogos a partir de textos leídos o redactados por los alumnos
- Práctica de la poesía coral, cuidando el tono y el volumen
De la voz

Situaciones comunicativas

- Lectura
- Lectura de textos elaborados por los alumnos, en forma individual, en parejas y por equipos. Ilustración en equipo de algunos textos
- Creación
- Creación de adivinanzas y trabalenguas a partir de otros ya conocidos
- Creación de canciones, coplas y versos populares a partir de otros semejantes
- Elaboración de diálogos para representar textos leídos en clase
- Escenificación
- Escenificación con títeres de textos elaborados por los alumnos
- Representación de leyendas recopiladas y seleccionadas por el grupo
- Elección de un poema para presentarlo como poesía coral
- Organización entre los alumnos para seleccionar voces y atribuir papeles

Reflexión sobre la lengua

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Identificación de tipos de variaciones regionales del español (Vocabulario, pronunciación, tonalidad, expresiones)
- Identificación de las expresiones y el vocabulario utilizados al hablar en situaciones distintas
- Reconocimiento y uso adecuado de artículos, adjetivos y pronombres
- Reconocimiento de la concordancia de género y número en sustantivos, adjetivos y verbos
- Uso en redacciones de palabras sinónimas y antónimas
- Reconocimiento y uso de las oraciones imperativas
- Reconocimiento y uso de del sujeto tácito
- Uso en redacciones de los tiempos presente, pretérito y futuro

Situaciones comunicativas Todas las que se generen para el trabajo en los otros ejes, particularmente la revisión y autocorrección de textos

QUINTO GRADO

Lengua Hablada

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Normas de intervención en conversaciones formales
- Capacidad de descripción oral de rasgos físicos y de conducta
- Exposición individual y por equipo de temas
- Estrategias para realizar informes, reportes y resúmenes orales
- Uso del vocabulario adecuado para situaciones específicas: diferencia entre términos cotidianos y especializados
- Planeación, realización, análisis y presentación de entrevistas
- Control del tono y volumen de voz

Situaciones Comunicativas

- Narración
- Invención de un argumento a partir de un tema dado, realizado individualmente, en parejas o por equipo
- Descripción
- Descripción de personajes conocidos, de sus rasgos físicos, de su conducta y de sus estados de ánimo, para escribir un texto o realizar un guión teatral
- Exposición
- Planeación individual y por equipos, eligiendo el título adecuado, la forma de desarrollo y las conclusiones
- Búsqueda de información en las fuentes adecuadas
- Cuidado al utilizar el vocabulario idóneo para lo que se quiere comunicar
- Entrevista

- Entrevista a personas de la comunidad para obtener información. Realización de reportes y análisis de los mismos
 - Discusión
- Argumentación y fundamentación de puntos de vista con tema a elección de los alumnos
- Discusión sobre los mensajes de los medios de difusión masiva, confrontación con la realidad

Lengua escrita

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Dicción, fluidez, volumen y entonación en la lectura en voz alta
- La estructura de diversos tipos de texto: textos literarios, instructivos, informativos, periodísticos
- Identificación de relaciones causales descritas en diferentes tipos de texto
- Discernimiento de las ideas principales y de apoyo en un texto
- Elaboración y uso de resúmenes
- Elaboración de apuntes de clase, discriminando ideas por su importancia
- Manejo de abreviaturas usuales en el diccionario
- Uso de fichas bibliográficas
- Uso de fichas de trabajo
- Uso de **m** antes de **b** y **p**, y de **n** antes de **v** y **f**
- Uso de la letra **h** intermedia
- Uso de los dos puntos
- Clasificación de las palabras por su sílaba tónica
- Escritura correcta de palabras que contengan **y** o **ll**

Situaciones comunicativas

- Lectura

- Lectura de textos en los que sea muy visible la estructura: título, subtítulos, introducción, ideas centrales, ideas de apoyo
- Fragmentación de un texto en párrafos. Cambios a la secuencia de párrafos. Observación de las relaciones causales
- Examen y discusión acerca de los aspectos gráficos de un texto y sus significados (negritas, cursivas, pantallas, flechas, etcétera)
- Conocimiento de algunas antologías para reconocer sus características. Elaboración de una antología que contenga trabajos escolares
 - Redacción
- Redacción individual y colectiva de textos, considerando título, secuencia y relación entre ideas, con atención a la exposición de las relaciones causales
 - Biblioteca
- Clasificación de los libros y materiales del Rincón de lectura o Biblioteca del aula y elaboración correspondiente de fichas bibliográficas completas (autor, título, editorial, lugar de edición y año)
- Establecimiento de reglas para el préstamo a domicilio
 - Publicaciones
- El boletín escolar. Discusión de sus características y organización de su publicación repartiendo tareas de redacción
 - Técnicas de estudio
- Elaboración de resúmenes y notas de clase, mediante la distinción de ideas principales y de apoyo
- Uso del resumen para elaborar fichas de trabajo
- Confrontación de apuntes realizados por distintos alumnos y análisis de las técnicas para elaborarlos

Recreación Literaria

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Recreación de acontecimientos a partir de crónicas, novelas y relatos históricos
- Poesía coral. Organización, presentación y uso de recursos materiales
- Elaboración y representación de obras de teatro

Situaciones comunicativas

- Lectura
 - Lectura oral frente al equipo o al grupo para expresar los estados emocionales correspondientes al texto
 - Lectura comentada y compartida (en parejas, equipo o grupo) de textos elegidos por los alumnos
- Creación
 - Redacción colectiva de guiones para presentar obras de teatro basándose en lectura de narraciones, cuidando la secuencia lógica
 - Creación de personajes para obras de teatro
 - Elaboración colectiva de cuentos
- Recreación
 - Cambio de personajes y transformación de circunstancias y finales de narraciones leídas
- Escenificación
 - Representación de diálogos extraídos de textos literarios
 - Identificación de las características de algún personaje de la literatura para interpretarlo en clase

Reflexión sobre la lengua

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Reconocimiento de algunas variantes lingüísticas del español determinadas por la región geográfica o por la edad de los hablantes
- Diferenciación y uso de palabras simples, compuestas y derivadas

- Ampliación del vocabulario a través de la elaboración de campos semánticos relacionados con temas seleccionados de las asignaturas de este grado
- Uso de pronombres demostrativos
- Uso de las conjunciones **y, e, o, u**
- Uso de las preposiciones **a, de, y con**
- Reconocimiento y uso de los tiempos copretérito y pospretérito de indicativo

Situaciones comunicativas

- Todas las que se generen para el trabajo en los otros ejes, particularmente, la revisión y autocorrección de textos

SEXTO GRADO

Lengua hablada

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Planeación de exposiciones o presentaciones orales; elaboración de esquemas para exposición
- Uso de apoyos para intervenciones orales: carteles, dibujos, mímica, objetos
- Uso del vocabulario adecuado para situaciones específicas: diferencia entre términos cotidianos y especializados
- Formulación y exposición de juicios personales sobre algún tema elegido por los alumnos
- Seguimiento y registro cronológico de noticias de radio y televisión sobre temas previamente acordados
- Práctica del debate
- Manejo de gestiones y entrevistas para solicitar información, para hacer reclamaciones o presentar quejar

Situaciones comunicativas

*Exposición

- Preparar en equipo exposiciones para alguna de las asignaturas: elaboración de un plan de trabajo ; discusión sobre las fuentes de información necesarias ; distribución de tareas
- Comentarios sobre las exposiciones presentadas y evaluación del esquema que siguió el equipo para exponer; elaboración de esquemas alternativos
 - Discusión
- Preparación de debates sobre temas de interés para los alumnos. Distribución de tareas y funciones. Información sobre la mecánica del debate
- Discusión a propósito de las distintas formas de intervención oral y la manera de hacerlas más efectivas a través del apoyo de recursos gráficos
 - Entrevista
- Juego de simulación de entrevistas en situaciones comunicativas extraescolares
 - Seguimiento de noticias
- Elección de noticias importantes para seguir su desarrollo y desenlace. Selección de las técnicas y recursos a emplear para registrar las noticias.
Exposición ante el grupo de las secuencias completas

Lengua escrita

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Localización de las ideas principales, con base en la estructura formal de los textos: introducción, desarrollo, conclusión
- Deducción de la estructura lógica de los párrafos, estableciendo ideas principales y de apoyo
- Redacción de textos partiendo de un esquema predeterminado
- Elaboración de guiones para sintetizar textos
- Comparación de técnicas para tomar notas de una exposición oral
- Conocimiento de la correspondencia usual para solicitar información, presentar una queja o hacer una solicitud

- Familiarización con los materiales de consulta más comunes: diccionarios, enciclopedias, periódicos, libros.
- Redacción de noticias escolares y de la comunidad a manera de artículos periodísticos y de noticias radiofónicas o televisivas
- Conocimiento de las normas de uso de las bibliotecas públicas: solicitud, inscripción, empleo de catálogos, préstamo en sala o a domicilio
- Familiarización y uso de instructivos y formatos de manejo común
- Consolidación en la aplicación de las normas ortográficas relativas al:
 - Uso de **x, s, z, ;** de **b** y de **v**; de **h** intermedia y al inicio de palabras
 - Uso de las sílabas **ce, ci** y de **ge, gi, gue, gui, güe, güi**

Situaciones comunicativas

- Lectura
 - Lectura de capítulos de libros, de artículos periodísticos y de divulgación. Discusión en equipo acerca de la función de la introducción, el desarrollo y la conclusión. Análisis de la secuencia de párrafos de un texto
 - Distinción de las ideas principales y de apoyo
 - Lectura de noticias del periódico y recopilación de noticias escuchadas en radio o televisión. Análisis de su estructura
 - Recolección de formatos e instructivos de uso común. Análisis de su estructura y de las indicaciones para llenarlos, seguir las instrucciones y ejecutar las tareas
- Redacción
 - Elaboración de esquemas detallados de redacción de textos sobre temas de otras asignaturas
 - Solicitar por escrito información a dependencias oficiales sobre trámites y gestiones
- Biblioteca
 - Organización de visitas guiadas a bibliotecas, hemerotecas o centros de documentación

- Conocimiento inicial de las formas de catalogación de libros
 - Técnicas de estudio
- Preparación en equipo de trabajos escritos que requieran de investigación
- Búsqueda de las fuentes indicadas
- Elaboración de resúmenes por reducción, a partir de la distinción de ideas principales
- Elaboración de resúmenes parafraseando los textos
- Localización de ideas principales para organizar un guión de síntesis

Recreación Literaria

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Descripción en textos narrativos de las tradiciones y fiestas populares de la localidad. Recopilación en una antología
- Elaboración de propuestas para organizar eventos artísticos y culturales en la escuela

Situaciones comunicativas

- Lectura
- Lectura frente al grupo de textos elegidos por los alumnos, utilizando la entonación adecuada
 - Escenificación
- Simulación de entrevistas con los personajes de obras elegidas por los alumnos
 - Actividades culturales
- Elaboración colectiva de planes de trabajo para organizar ceremonias o festivales, distribución de tareas, realización de las mismas
- Investigación sobre las tradiciones más arraigadas en la localidad. Asistencia a fiestas tradicionales locales, entrevistas con personas que mantengan ciertas tradiciones, escritura de canciones y coplas, descripción de danzas

Reflexión sobre la lengua

Conocimientos, habilidades y actitudes

- Reflexión y análisis sobre las diversas variantes del español (geográficas, generacionales, socioculturales)
- Localización de aportes de otras lenguas al español: galicismos, anglicismos. Valoración del carácter negativo o positivo de la incorporación de esas aportaciones
- Los tiempos verbales: matices de significado entre el copretérito y el pospretérito
- Ampliación del vocabulario a través de la formación de campos semánticos a partir de términos poco usuales y de tecnicismos
- Uso de las conjunciones **y, e, o, u**
- Uso de las preposiciones **a, con, de, desde, hacia**

Situaciones comunicativas

- Todas las indicadas para trabajar el contenido de los otros ejes, fundamentalmente las referidas a revisión y autocorrección de redacciones
- Recopilación escrita o grabada de muestras de distintas formas de hablar el español (reportes de entrevistas, anotaciones al ver una película o un programa de televisión, fichas con citas de textos) para presentarse frente al grupo y discutir sobre ellas
- Lectura de textos seleccionados por el maestro en los cuales se usen abundantemente palabras provenientes de otras lenguas. Deducción de su significado de acuerdo al contexto y reflexión sobre su efecto en la expresión
- Lectura de textos seleccionados por el maestro donde se empleen tecnicismos de uso común instructivos, artículos de divulgación, por ejemplo: Deducción de su significado de acuerdo al contexto.”