

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

UNIDAD AJUSCO

***LOS NUEVOS ESCENARIOS
EDUCATIVOS: VOLVER A PENSAR LA
EDUCACIÓN PREESCOLAR***

**T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN
PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A

**LIC MARÍA MARGARITA GALLEGOS
GUERRERO**

**DIRECTOR DE TESIS: MTRO JORGE LARA
RAMOS.**

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN I

CAPÍTULO I

EL PASADO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

1.1	La educación Preescolar y sus antecedentes	2
1.2	Instituciones que imparten esta educación desde su origen hasta hoy	22
1.2.1	El kindergarten de Froebel	23
1.2.2	La escuela materna de Rosa y Carolina Agazzi	25
1.2.3	La casa del bambini	26
1.2.4	L'école de Lernimitige de Decroly	28
1.3	La Educación Preescolar en México	30

CAPÍTULO II

RADIOGRAFÍA DEL MUNDO PREESCOLAR DE HOY

2.1	Las funciones básicas de la educación preescolar	41
2.2	El mundo de la Educación Preescolar	47
2.3	Aspectos Legales	53
2.4	Organización	55
2.5	Personal del Jardín de Niños	57

CAPÍTULO III

HACÍA DONDE VA LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

3.1	La importancia en este tiempo	64
3.2	Concepción actual de la Educación Preescolar	72

INTRODUCCIÓN

La presente investigación, presenta en los capítulos, los antecedentes históricos de la Educación Preescolar un el análisis de ésta en la actualidad y una propuesta de trabajo basada, en lo especial de este periodo educativo que debe traducirse prioritaria y fundamentalmente en una diferenciación cualitativa de la acción educativa, es decir, ésta debe cumplir con unas características singulares que la identifiquen y distinguan de las de otros periodos o niveles.

El proceso educativo en preescolar reclama una elaboración científica y técnica que garantice las funciones básicas que puedan y deban satisfacer a la sociedad y a los sujetos. Y el estado actual de los conocimientos pedagógicos permite, al menos , disponer de una estructura de conocimientos científicos, de un repertorio de técnicas y metodologías, de instrumentos y pautas de evaluación del proceso y de los efectos o resultados tanto en el individuo como en el grupo, y de los recursos, programaciones y actividades suficientes para elaborar y realizar un proceso educativo de calidad.

Para lograr una acción educativa de calidad es preciso tener en cuenta que del repertorio accesible de recursos, acciones, estrategias, objetivos, debe extraerse y elaborarse la acción educativa concreta. Es evidente que en todos los casos la acción educativa debe controlarse tanto en el proceso como en el producto, y reconfigurar las acciones siguientes en función de las valoraciones multidimensiones integradas que se hayan establecido

Es decir, no se trata de que aprendan todo y de cualquier manera sino lo necesario y de forma que sean capaces de vivirlo como experiencia positiva y agradable.

Así pues, en esta etapa evolutiva infantil comprende el período de la educación infantil, que se caracteriza por la conquista del medio y de la propia identidad, el proceso educativo debe reunir una serie de condiciones o requisitos

para sobrepasar la estimulación ambiental y orientar el proceso evolutivo hacia el patrón preferido como más valioso. Son de alguna manera las cualidades que la acción educativa debe contener para que efectivamente pueda ser calificada de pedagógica.

Este proceso educativo es complejo, y no puede resolverse por procedimientos simples de cuidado, vigilancia y guardería como era tradicional. Es necesario disponer de todos los recursos científicos y técnicos para lograr una acción educativa de calidad.

Ciertamente la posibilidad de una tecnificada y científica acción educativa se sustenta, en definitiva en la disponibilidad de repertorios de técnicas recursos metodologías, estrategias y, sobre todo de procesos pedagógicas suficientes para progresar en la mejora del nivel de eficiencia.

CAPÍTULO I

**EL PÁSADO
DE LA
EDUCACIÓN
PREESCOLAR**

La educación preescolar o infantil es un concepto que implica fundamentalmente un modo de entender la educación. No es un problema de límites cronológicos, sino de comprender que el proceso educativo acompaña al hombre durante toda la vida. Así, la educación infantil es la educación primera y temprana, que requiere de un tratamiento específico, porque estos primeros años son decisivos para el proceso de maduración, de desarrollo, y no un hombre pequeño.

De ahí que sea importante definir las funciones básicas que debe cumplir la educación infantil, quiénes tienen que asumirlas y qué relación guardan entre sí, dónde y por qué debe desarrollarse el proceso, qué tiene el niño que aprender y cómo.

Debe, pues, ser prioritario el conocimiento de todas las variables, procesos, problemas, agentes... que confluyen en esta especial instancia a la que llamamos educación preescolar, para poder comprender consecuentemente los principios educativos que deben orientar la acción educativa, y llegar a captarlos, sobre todo, mediante la observación de la realidad.

Se trata pues en este capítulo de integrar el pasado y presente de la educación preescolar, dar un panorama del proceso de aprendizaje, la teoría y la práctica de la educación preescolar como privilegiada vía de comprensión de los problemas y soluciones de actualidad, y para una concepción innovadora de la educación.

1.1 LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y SUS ANTECEDENTES

La atención, más o menos institucionalizada, de los niños menores de seis años, surge por primera vez en México durante la segunda mitad del siglo XIX, íntimamente relacionada con nuestra tardía revolución industrial, cuando se hace posible la aparición de la mujer en el trabajo fabril, fuera del hogar. Esta

incorporación es cada vez más amplia por la valoración económica de la mujer como mano de obra barata, crea la necesidad de tener un lugar donde dejar a sus hijos durante las horas de trabajo. Así es como surgió la idea de guardería (en un inicio) en todos los países industrializados y, por extensión, en nuestro país.

El maquinismo industrial, aún en escala reducida en México representó un cambio fundamental en las relaciones de producción, y trajo consigo también un profundo cambio en la estructura social, en consecuencia, en la atención a la infancia.

La sociedad tradicional, mayoritariamente agrícola y artesanal o mercantil en menor escala, de población diseminada o agrupada en pequeños núcleos y con la célula familiar numerosa, ofrecía al niño un ambiente educativo cuyos elementos y mecanismos más característicos son:

- *Atención al niño a cargo de la madre, el padre, los hermanos o a los abuelos, lo que proporcionaba continuidad en el trato y seguridad afectiva.*
- *Amplios y seguros espacios vitales, campo de exploración y de imaginación.*
- *Contacto temprano y directo fuera de casa con otros niños, lo que fomentaba la sociabilidad.*
- *Acercamiento directo con la naturaleza, conocimiento de sus ritmos y posibilidades de transformación.*
- *Trabajo manual integrado en la vida diaria de los adultos, que potencia vivencias, nociones temporales, espacio, causalidad, cantidad, fuerza.*
- *Cultivo de folklore, tradiciones populares y leyendas, canciones, poemas y refranes que hacen asumir al niño la herencia de la sabiduría popular, de las costumbres y saberes de la comunidad que le ayudaban a formular su pensamiento,. Lenguaje, imaginación y escala de valores.*
- *Conocimiento de una sociedad adulta, más allá de su familia, con sus propias fiestas, costumbres, instituciones, etc.¹*

¹BOSCH, De Penchansky, Lidia. (1973) **El Jardín de Niños de Hoy**. Buenos Aires. Librería del Colegio Buenos Aires Pág. 67

Este marco es el que la sociedad tradicional ofrecía al niño para su evolución y formación y que, sin solución de continuidad, le conducía a la edad adulta, al trabajo y a la formación de la propia familia. Pero junto a estas ventajas, comportaba también graves problemas y deficiencias, entre las que sobresalen las precarias o inexistentes condiciones higiénico – sanitarias que provocaban unos índices altísimos de morbilidad y mortalidad infantil, la limitación del nivel cultural.

Hoy, a pesar del progreso alcanzado y de las enormes mejoras conseguidas en casi todos los campos, nos encontramos con una población agrupada en su mayoría en grandes ciudades, en viviendas de pequeñas dimensiones, con la célula familiar limitada, o disfuncional en la mayoría de los casos, a una pareja y sus hijos, generalmente pocos.

El campo, la naturaleza, han quedado lejos; la calle se ha convertido en un espacio lleno de peligros y de difícil acceso para los pequeños. La transmisión cultural oral ha sido sustituida en gran parte por los medios de comunicación, sobre todo audiovisuales, lo que conlleva una actitud pasiva a una limitación de la creatividad infantil.

El conjunto de elementos que configuran la sociedad actual repercuten en las relaciones humanas, pues si bien la socialización es más completa y la apertura de oportunidades más amplia, dificultan parcialmente al niño el trato directo y estable con los demás en la forma natural que en otros tiempos se manifestaba.

Esta enumeración de factores muestra un panorama un tanto hostil para la primera infancia. Pero no todo es negativo: paralelamente a la transformación social se han producido grandes avances científicos, se ha profundizado en el conocimiento del hombre y se puede afirmar que este siglo ha descubierto la infancia, le ha dado valor en si misma y reconoce al niño como persona, sujeta a derechos inviolables con una evolución y unas características que le son propias.

Es durante esta época de transformación cuando aparece la Educación Preescolar bajo una óptica exclusivamente asistencial que, desgraciadamente, aun hoy perdura en algunos lugares.

Para hablar de la Educación Preescolar nos remontamos a Grecia clásica la que proporcionó a la educación occidental las pautas a seguir en este punto. A partir sobre todo de Aristóteles (384 – 322, a . de J:C), los siete años de edad van, abrir la puerta de los aprendizajes formales, colaborando a una definición de los años anteriores como período previo a la escolaridad. Dentro de este período, el filósofo *Estagirita* (Macedonia) a distinguir ya dos etapas posteriores a lo que llama el primer edad y anteriores al comienzo de la escolaridad propiamente dicha; la primera abarcaría de los dos a tres años hasta los cinco, y la segunda, de los cinco a los siete.

En cuanto a la edad que sigue a ésta (a la primera edad) y que se extiende hasta los cinco años, no se puede exigir ni la aplicación intelectual ni ciertas fatigas violentas que impedirían el crecimiento. Pero se les puede exigir la actividad necesaria para evitar una pereza total del cuerpo. A los niños se les debe excitar al movimiento empleando diversos medios, sobre todo el juego, los cuales no deben ser indignos de hombres libres, ni demasiado penosos, ni demasiado fáciles. Pero sobre todo, que los magistrados encargados de la educación y que se llaman *pedónomos*, vigilen con el mayor cuidado las palabras y los cuentos que lleguen a estos tiernos oídos. Todo esto debe hacerse a fin de prepararles para los trabajos que más tarde les esperan; y así sus juegos deben ser en general ensayos de los ejercicios a que habrán de dedicarse en edad más avanzada. (política, Libro IV, capítulo XV)

Poco más adelante, y después de aclarar sin titubeos que hasta los siete años han de permanecer necesariamente en la casa paterna, Aristóteles dice que

desde los cinco a los siete años es preciso que los niños asistan, durante dos años, a las lecciones que más adelante habrán de recibir ellos mismos, sugiriendo, al parecer, más la paulatina observación de las tareas escolares que su realización propiamente dicha.

Un lento cambio de mentalidad se abrirá paso a lo largo del siglo XVII. La personalidad pedagógica que mayor influjo ejercerá en ese cambio es sin duda Juan Amos Comenio (1592 – 1670), el primero que habla ya de escuela materna, en todas sus obras fundamentales (Escuela de Infancia, Didáctica Magna, Pampaedia). No se trata todavía de una verdadera escuela, de una institución separada de la familia, sino más bien de un marco de aprendizaje situado en el seno familiar. De los seis escalones o grados que componen esa etapa de escuela materna, y tal y como vienen descritos en la Pampaedia, sólo el último implica una actividad escolar propiamente dicha. Comenio lo describa del siguiente modo:

Es, en cierto sentido, una escuela semipública, donde los niños se habitúan a convivir, a moverse, a cantar, a contar, a cultivar las buenas costumbres y la piedad, a ejercitar los sentidos y la memoria (antes de comenzar a aprender a leer y escribir), bajo la dirección de señoras honestas, en casa de las cuales se juntan las criaturas pequeñas (entre los cuatro y los seis años, más o menos), a expensas de aquellos que desean que sus hijos sean formados suavemente y preparados para la escuela pública. (Pampaedia, IX;VI).²

A continuación una serie de interesantes normas para que, por ejemplo, las actividades de prelectura y preescritura puedan convertirse en amena realidad.

Aparte de esta concreta sugerencia institucional, que tanto influjo habría de tener a partir de entonces, la importancia de Comenio, es notablemente mayor si

²coord. LUZURIAGA Lorenzo, (1999) **Métodos de la Nueva Educación** Buenos Aires Edit Losada S.A. Pág. 79

se tienen también en cuenta sus sugerencias acerca del aprendizaje del niño en el hogar. De hecho, de acuerdo a su particular visión holística, basada en la pansofía (Ciencia universal que abarca toda clase de conocimientos, reducidos a sus principios fundamentales. Comenio en su *Didáctica Magna*, la entiende como la ciencia para enseñar "todo a todos".), ningún campo de saber humano queda fuera de la enseñanza durante esa etapa, desde la física hasta la religión, pasando por la geografía. Todo ello, naturalmente, en las debidas proporciones y siguiendo la suprema regla de la gradualidad del aprendizaje.

En relación con las instituciones propiamente dichas, la segunda mitad del siglo XVIII conocerá la propagación, en varios países europeos, de un tipo de escuela muy próximo a ese sexto grado de Comenio, *y con una ya neta separación del recinto hogareño. Es lo que ocurre en Inglaterra con las llamadas Dame Schools (escuelas de Dama), cuya extensión por el país y cuyo influjo en posteriores instituciones fue puesto de relieve por historiadores y literatos. En España se produjo algo parecido con las Escuelas de Amiga, cuyo funcionamiento consta desde bastante antiguo.*³

Todas estas instituciones un tanto rudimentarias eran, en gran parte, de carácter asistencial, y dedicaban la mayor parte de su tiempo al aprendizaje de oraciones y prácticas religiosas, aunque los juegos – más bien sedentarios – y los cantos ocupaban en ellas una notable parte.

En no pocas ocasiones se facilitaban también en ellas el aprendizaje de unas pocas nociones de lectura, escritura y cálculo.

En definitiva, su más llamativa característica era la falta de sistematización o, si se prefiere, la improvisación. Las peculiaridades de cada una de ellas dependía, en definitiva, de la personalidad de quienes las regentaban, por lo general una

³ COMENIO, Amós Juan. (1999) **Didáctica Magna**. México edt Porrúa. Pág. 145.

señora de noble procedencia, alguna – no mucha – formación y cuya fortuna o situación había venido a menos.

Dejando ya aparte todos estos precedentes y primeros pasos, no comienza a haber Educación Preescolar propiamente dicha hasta que se produce el nacimiento de los sistemas públicos de educación. Por supuesto, una vez iniciada la andadura de éstos, se tardará todavía bastantes años en conseguir un desarrollo importante de la Educación Preescolar. pero es evidente que su puesta en marcha se produce realmente en esos momentos.

Para comprender adecuadamente el nuevo panorama que va a abrirse en lo referente al tema que nos ocupa, conviene reparar en varios fenómenos. Uno muy destacable es el de las migraciones producidas a gran escala, a comienzos del siglo XIX. Coincidiendo con los grandes movimientos de población atraídos por zonas hasta entonces casi despobladas (Oeste Estado Unidos, Siberia), los prósperos vientos de la naciente industrialización empujaban a masas de campesinos hacia las ciudades, zonas portuarias de amplia actividad mercantil y núcleos de desarrollo industrial.

En contra de lo que había ocurrido en tiempos pasados, los servicios asistenciales de carácter colectivo comenzaron a resultar imprescindibles. Por si fuera poco, va también a producirse entonces, por diversas razones, un incremento extraordinario de la población mundial, que en pocos decenios llegará triplicarse. La amenaza de un tierra superpoblada llega a preocupar seriamente a muchos.

Como era de esperar, la incorporación de numerosos hombres y mujeres tanto al trabajo en las fábricas como al marco ciudadano trajo consigo una situación del todo preocupante, en lo que a la atención de los hijos se refiere. Si a partir de cierta edad podían éstos acompañar a sus padres a las fábricas y

colaborar incluso en su trabajo, los más pequeños quedaban frecuentemente desatendidos, correteando por las calles aledañas a la vivienda o al lugar de trabajo de los padres. Asociaciones de carácter benéfico vendrán pronto en su ayuda; muchas de ellas eran de inspiración religiosa, mientras que otras debían su creación al sentimiento filantrópico, tan cultivado desde tiempo atrás por las ideas ilustradas (siglo XVIII).

Con todo, conviene hacer notar que los sectores de población que más positivamente reaccionaron ante las medidas de carácter benéfico o filantrópico no fueron os más necesitados, los del todo indigentes, sino esos otros decididamente empeñados en conseguir una paulatina mejora de sus condiciones de vida y aprovechar los cauces que este fin les proporciona la educación; los atraídos, en suma, por formar parte de la naciente clase media, que iba a ser, sin duda, la que mayor provecho sacase de las instituciones creadas al efecto.

Como han puesto de relieve abundantes historiadores, es en el seno de esa nueva clase donde comenzará a abrirse paso, en primer lugar, una cierta mentalidad de control de la natalidad, precisamente motivada por la idea de ofrecer a los hijos una atención más cuidada; y, en segundo término, la decidida voluntad de inscribir a los niños en instituciones educativas cada vez más eficaces, incluso recurriendo al pago de honorarios.

Si en las clases más bajas la doble preocupación aludida apenas resulta visible, tampoco lo es, por entonces, entre los aristócratas y potentados, aunque, obviamente, por motivos bien distintos; cuentan éstos con que, por numerosas que sea su prole, no va a faltarles la debida atención material y espiritual, incluyendo medidas educativas que debían ser proporcionadas, por lo común, en el seno del propio hogar, al menos durante los años de infancia.

Con diferencias más o menos apreciables, será éste el marco en el que va a nacer y a desarrollarse en los países industrializados de Europa y América las primeras instituciones preescolares propiamente dichas. Pero es mejor hacer referencia específica a los países que resultaron pioneros.

Al movimiento iniciado en Francia después de la Revolución a favor de la escolarización universal y gratuita le siguieron, ya a comienzos del siglo XIX, algunas instituciones de carácter filantrópico cuya aparición interesa constatar.

Por supuesto que no surgieron de la nada. Incluso antes de la Revolución, algunas iniciativas, casi siempre eclesiásticas, habían reparado en el problema de los niños pequeños desprovistos de la debida atención hogareña. El pastor Oberlin, por ejemplo, había iniciado en 1771 sus famosas *écoles à tricoter*, escuelas de punto, donde los niños pequeños eran recogidos con el fin de poder recibir una primera educación bajo la dirección de unas animadoras (conductrices), a la vez que, como lo expresaba el nombre, aprendían a hacer punto. Pero será ya en el año 1800 cuando comiencen a surgir las iniciativas más sólidas. Entre ellas es necesario incluir la debida a la filantropía de Madame de Pastoret, cuya *salle d'hospitalité*, o aula de hospitalidad, comenzó a funcionar en 1801 con fines que se aproximaban más a los de las guarderías que a los de parvularios propiamente dichos.

Un movimiento mucho más ambicioso se operará a partir de 1826, año en que puede situarse la aparición de la primera aula de asilo (*salle d'asile*). La personalidad clave del movimiento va a ser Denys Cochin (1830).

En París y en las grandes ciudades francesas empiezan a propagarse estas aulas, verdaderas escuelas de párvulos hasta el punto de que en 1837 existen en Francia más de 800 de ellas, que acogían a unos 23,000 niños. A finales de ese mismo año, por una disposición del gobierno se le proporciona a la red un

reconocimiento oficial como establecimientos de caridad, siguiendo pautas de preocupación por ese nivel formativo que habían aparecido ya años antes, al aplicar la Ley Guizot (1833).

Estamos ya en los comienzos de la industrialización. Mientras que no preocupa demasiado a los filántropos de entonces que los niños de siete o más años participen, al menos algo, del trabajo en las fábricas, sí les preocupa la desatención de los más pequeños, lógica consecuencia del trabajo que ocupa durante largas horas a sus padres y madres. Las aulas de asilo, vienen por tanto, a remediar, en Francia de entonces, un problema que tenía ya vasta dimensiones. Quienes fraguaron su creación vieron desde el primer momento la necesidad de que no fueran meras guarderías. El Manual que en 1833 publicó Cochin (Manuel des salles d`asile) da normas claras en este sentido. Se hacía preciso, además, proveer de suficiente formación a quienes habían de regentar las instituciones. Ese fue el motivo de que en 1847 se fundara un centro de formación de maestras o de animadoras de los nuevos establecimientos. Su primera directora fue María Pape – Carpentier (1815 – 1878), muy influida por Federico Froebel (1782 – 1852). No pensemos, sin embargo, que las ideas de Froebel, iban a ejercer una repentina influencia. Las aulas de asilo, reunían en su seno gran cantidad de niños, 150 o más, y preferentemente estaban organizadas según los principios de la metodología lancasteriana. Porque, en este punto como en otros, Francia se vio principalmente impedida por realizaciones británicas, pues fue Inglaterra el país que más tempranamente hubo de experimentar lo que era consecuencia de su precoz industrialización.

A comienzos del siglo XIX dos importantes movimientos de escolarización se extendieron por Gran Bretaña. Uno de ellos, dirigido preferentemente a las nacientes clases medias, tuvo inspiración en las aportaciones pedagógicas de Pestalozzi, y tras traducirse primero en la creación de escuelas elementales, fomentó, después, alrededor de 1820, la creación de establecimientos dedicados a

los menores de ocho años. El segundo de ellos estuvo dirigido a los hijos de las clases trabajadoras o proletarias y, si bien recibió también – a través sobre todo de la institución de Robert Owen (1771 – 1858) – un cierto aire pestalozziano, hubo pronto de conformarse a las pautas de funcionamiento propias del sistema de monitores, de J. Lancaster. Desde 1820, todas las instituciones de ambos tipos dedicadas a niños pequeños, menores de siete u ocho años, comenzaron a ser llamadas *infant schools*, escuelas infantiles.

En principio, casi todas ellas siguieron el modelo ideado por R. Owen en su institución de Nueva Lanark. La primera en hacerlo fue la creada en Westminster en 1818, que tuvo a James Buchanan (1791 – 1868) como promotor. Dos años más tarde, Samuel Wilderspin (1823) abriría la de *Spitalfields*. A partir de entonces la gran mayoría de las escuelas infantiles dedicadas a los niños de las clases más modestas se conformarían al modelo Lancasteriano donde se atendían hasta doscientos o trescientos niños. Wilderspin estaba convencido de que estos niños en formación aunque fuera reducida, y no conducirles tal vez a la delincuencia.

En resumidas cuentas, una gran diferencia vino a establecerse entre las escuelas infantiles, de clase media, con sus diez o veinte niños, por aula, y las abarrotadas escuelas infantiles de la clase obrera, en las que no había más solución que aplicar, del mejor modo posible, el sistema lancasteriano de monitores. Necesitaban estas últimas docentes de excelente preparación, porque de otro modo se convertían en ineficaces lugares de asilo. Esta necesidad condujo a la creación, en 1836, de la que podríamos traducir como Sociedad de Escuelas Infantiles para Gran Bretaña y sus Colonias, (*Home and Colonial, Infant School Society*), que inmediatamente comenzó a preparar maestros para ese nivel. Resulta obvio el influjo que tales centros de formación de parvulistas tuvieron en otros países, y muy concretamente en la institución francesa de Pape – Carpentier.

También España se haría pronto eco de las experiencias británicas. A España llegaron sobre todo a través de Pablo Montesino (1781 – 1949), que tuvo ocasión de conocerlas directamente por su permanencia de diez años en aquel país. A su vuelta a la patria, en 1833, su participación en cargos de responsabilidad dentro de la política educativa le dio la oportunidad de poner pronto en práctica lo que había aprendido.

Como miembro de la sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo, puso especial entusiasmo en el establecimiento de instituciones específicamente destinadas a educar a los niños pequeños, tratando de evitar que el retraso que España llevaba en este punto pudiera hacerse mayor. Fruto de su labor fue la creación, 1838, de la primera escuela de párvulos. A la que se puso el nombre de Juan Bautista Virio, un diplomático español que había luchado denodadamente en años anteriores por establecer instituciones de este tipo, pero sin resultados. A la recién nacida institución consagró Montesino muchas de sus energías. España no podía encarar aún la formación especializada de maestros parvulistas, porque ni siquiera la formación de los de enseñanza elemental había logrado abrirse hueco entre las realizaciones oficiales.

De ahí que Montesino hubiera también de ocuparse activamente de este gran problema, que comenzó a encontrar atisbos de solución cuando, en 1839, fue fundada la primera Escuela Normal, de cuya dirección hubo de hacerse cargo. Su preocupación por la enseñanza de párvulos no se vió, sin embargo, disminuida. Solo un año después, en 1840, vería la luz su obra escrita más relevante, su Manual del Maestro de párvulos, en el que Montesino proporcionaba al parvulista los rudimentos de especialización que obviamente necesitaba.

Como reconocimiento a esta labor, la segunda escuela de párvulos que fue creada poco después llevaría el nombre de quien tanto había hecho por la Educación Preescolar en España. Puesto que bebió fundamentalmente en fuentes

británicas, ni que decir que decir tiene que su concepción de la escuela de párvulos era muy cercana la de Wilderspin. Se trataba de instituciones previstas para acoger a un gran número de niños, lo que exigía, en opinión de Montessori, que al frente estuvieran docentes varones; las maestras parvulistas sólo eran recomendables, para él cuando el grupo de alumnos fuera reducido.

Como hemos visto, todas las instituciones aparecidas como consecuencia de la revolución industrial y dedicadas a niños pequeños no encontraban una particular idiosincrasia. Sus objetivos se hallaban a medio camino entre lo puramente escolar y lo asistencial. Nuevas ideas y realizaciones, puestas en marcha ya antes de mediados del siglo XIX, iban a imprimir un nuevo rumbo al tema.

Desde que a sus veintitrés años entró Federico Froebel (1782 – 1852) en contacto con las realizaciones de Pestalozzi en Yverdon (Suiza), su vocación pedagógica se vio firmemente orientada hacia los principios de libertad y de actividad del alumno en el proceso educativo. Hubo de esperar todavía bastante años, sin embargo, para comenzar él mismo sus propias realizaciones.

En lo que aquí importa, su obra clave fue la creación en Blankenburgo (Alemania), el año 1837, del instituto que tres años después adoptaría un nombre afortunado: el de *Kindergarten*, Jardín de infancia. El éxito de la institución no tendría precedentes, aunque su propagación a otros países se debió mucho a las contradicciones, económicas y políticas, que sufriría en la propia Alemania. En efecto, tras la abortada revolución de 1848, el clima político alemán se endureció notablemente. Por su pensamiento idealista avanzado y por la labor llevada a cabo en la institución, los dirigentes del momento tacharon a Froebel de socialista y de hombre peligroso, decretando incluso, en 1851, la supresión de los jardines de infancia.

Desde Suiza, donde, Froebel hubo de refugiarse una vez más la obra teórica y práctica del insigne pedagogo comenzó a difundirse por el mundo entero y, diez años más tarde, logró reintroducirse en Alemania. Se hizo proverbial el atractivo de aquellas instituciones, donde expertas jardineras (cuidadoras) parecían cultivar plantas humanas dejando peculiar naturaleza obtuviera, siguiendo pautas rousseauianas y pestalozzianas, el desenvolvimiento más espontáneo posible a través del juego, que va a convertirse en pivote fundamental del proceso educativo.

Es pues necesario señalar todo lo que de ahora en adelante significará el *Kindergarten*; desde mediados del siglo XIX será la institución preescolar de universal referencia, el modelo obligado de acción.

Su influjo en otras latitudes fue, sin embargo, más teórico que práctico, al menos en las primeras décadas. Ya se vio que, por ejemplo, María Pape – Carpentier, pese a sus confesiones de froebelismo, pudo hacer poco por convertir en jardines de infancia sus masificadas aulas de asilo. En vez del juego, la aleación continuó siendo en ellas el elemento determinante.

Nada tiene de extraño que fueran evolucionando más bien hacia lo que la misma Pape – Carpentier denominó como *école maternelle*, escuela maternal, nombre que perdura hasta hoy. Igual ocurrió en Italia, donde Ferrente Aporti (1791 – 1858) propagó igualmente un tipo de escuela infantil que, si teóricamente se reconocía deudora de una cierta inspiración froebeliana, en la práctica respondía más bien al modelo británico de Wilderspin o al francés de Cochin y Paper – Carpentier.

La segunda mitad del siglo XIX va a conocer nuevos e interesantes pasos. En correspondencia con el fuerte incremento de las *infant schools* en Inglaterra, la ley Foster de 1870 (*Foster – Elementary Education Act*) estableció la escolaridad

obligatoria en el país a partir de los cinco años de edad; es decir, convirtió la etapa que aquí nos ocupa en parcialmente obligatoria y, consiguientemente, la generalizó. Ningún otro país se ha atrevido a tanto, ni siquiera un siglo después.

Francia, por ejemplo, se limitó a integrar trabajosamente la escuela maternal dentro del sistema escolar público. en el ardor de las reformas de Jules Ferry (1832 – 1893), fue definitivamente abolido en 1881 el término de *salle d`asile* y reemplazado por el *école maternelle*, en circulación ya desde hacia cuarenta años. Tres años antes había sido suprimida la escuela especializada de formación de directoras de las aulas de asilo; éstas serían formadas desde entonces en las Escuelas Normales ordinarias, exigiéndoles los mismo requisitos que a cualquier maestro de enseñanza elemental.

Las normas legales dimanadas en 1881 y 1882 establecieron también dos secciones dentro de las escuelas maternas, según la edad de sus alumnos, y limitaron a 150 como máximo el número de alumnos que cada escuela podía admitir.

Consiguientemente – y en una línea bien poco froebeliana – se va produciendo una aproximación cada vez mayor entre los objetivos de la escuela maternal y los de la escuela primaria; lo que provocó, afortunadamente, la decidida reacción de algunos pedagogos con responsabilidades administrativas. Varias inspectoras generales, y muy especialmente Pauline Kergomard, reclamaron para las escuelas maternas una personalidad propia, lejana de la imperante en los niveles subsiguientes. El espíritu froebeliano fue al final penetrado, no sin dificultad, en las escuelas francesas.

El juego comenzó a ocupar el lugar de honor, mientras que las aulas se convertían cada vez más en lugares de actividad – en vez de aulas tradicionales de bancos y pupitres – y se impedía la separación de niños y niñas en su seno. Con

todo, las resistencias de padres y maestros fueron múltiples (parecían preferir la escolarización sin más, el aprendizaje de la lectura y la escritura, el nocionismo en suma), y sólo comenzó a generalizarse el cambio de mentalidad con el comienzo del siglo XX

La evolución cualitativa resultó también trabajosa y lenta. Por apremios económicos, aquella, sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo, que tanto había impulsado la creación de instituciones comenzó a extinguirse a mitad de siglo, y el Estado hubo de hacerse cargo de la más importante y vistosa de las escuelas de párvulos, la pionera Virio, que se convirtió en un verdadero centro modelo. La mayor parte de las instituciones pasó a manos de las autoridades municipales, y muchas de ellas desaparecieron.

Hubo en todo esto, como en otros aspectos, una falta de adecuación a las exigencias de los tiempos. Las líneas de acción marcadas por Montesino, por excelentes que en un principio fueran, no podían mantenerse indefinidamente. No era lógico, por ejemplo, seguir alojando en las aulas a un número de párvulos que, siguiendo recomendaciones del propio Montesino, podía llegar a ser de doscientos, eso sí, a cargo de un maestro y no de una maestra. La escuela de párvulos permanencia anclada a conceptos de ordenación y de metodología bien ajenos al espíritu froebeliano, que tardaría todavía llegar. En la práctica, no fue asimilado por las instituciones – y no por todas – hasta finales de siglo.

No es que faltaran voces favorables a tal asimilación. Fernando de Castri (1814 – 1874) aprovechó alguno de sus viajes para importar de Suiza ideas y materiales del pedagogo alemán, del que también se ocupó repetidas veces Mariano Cardedera en artículos publicados entre 1857 y 1863.

Pero las realizaciones prácticas fueron mínimas. Aparte de algún intento aislado la más significativa fue la operada por José Bonilla en la pionera escuela

Virio, allá por 1862, cuando la dirigía. Al poco tiempo, otros intentos se sumaron a éste, tanto en Madrid como en Barcelona. Pero siempre en proporciones reducidísimas. Hasta 1873 no llegarían las ideas de Froebel al ámbito de la formación de maestros; esto sucedió esto gracias al espíritu innovador que Fernando de Castro supo conferir a la Escuela de Institutrices, creada por él en 1869. A partir de 1876, una vez fundada la Institución Libre de Enseñanza, la situación va a operar un cambio importante. La ILE, cuyo ideario debía mucho, como es bien sabido, a concepciones filosóficas derivadas del idealismo alemán, va a colaborar activa y decisivamente en la propagación de los conceptos y métodos froebelianos, presentes en gran medida en los escritos de sus representantes pedagógicos más cualificados, F. Giner de los ríos (1839 – 1915) y B. Cossío (1857 – 1935). Al éxito de esa propagación contribuyó también mucho la obra de Pedro Alcatara titulada *Manual teórico – práctico de la educación de párvulos* según el método de los jardines de infancia de F. Froebel, publicada en 1879.

A comienzo del siglo XX todo hace prever un desarrollo importante, cuantitativo y cualitativo, de las instituciones consagradas a la educación de los más pequeños. Se da una actitud bastante abierta por parte de los gobiernos, en casi todos los países de vanguardia. Y donde sobre todo, un movimiento de ideas extraordinariamente favorable a impulsar la educación infantil en todos sus aspectos. La Escuela Nueva crea un clima de profunda renovación y algunos de sus más conocidos representantes van a ocuparse directamente de las necesidades educativas de los párvulos. Comienzan también a llegar a Europa y a América del Sur ideas y experiencias de origen norteamericano. En el tema que aquí nos ocupa, los Estados Unidos habían seguido, en un principio, las pautas marcadas por las instituciones británicas, pero a partir de 1850 hay una evolución hacia el Kindergarten froebeliano mucho más marcada que en otros países.

La figura del movimiento renovador fue María Montessori (1870 – 1952), cuyas *Case dei Bambini* vieron la luz, en un popular barrio romano, a comienzos de

1907. Importa reparar en el influjo de su obra escrita e institucional, que en muy pocos años se extendió por todo el mundo.

De gran trascendencia fue igualmente la labor llevada a cabo en Milán por Gaspare Mariotti, (1853 – 1977), y en Mompiano por las hermanas Rosa Carolina Agazzi (1860 – 1951); las aplicaciones a la enseñanza de párvulos de los métodos ideados por Ovide Decroly (1871 – 1940) , Celestine Freinet (1896 1966).

En suma, las teorías y las experiencias de Educación Preescolar conocieron una época de oro, un incremento y una variedad hasta entonces desconocidos.

Es importante reparar que en la propia Francia, donde el movimiento de la Escuela Nueva encontró considerable desarrollo, el número de instituciones no resultó pronto incrementado. Por el contrario, el cierre obligado de numerosas instituciones confesionales no fue compensado en absoluto por nuevas fundaciones públicas, lo que ocasionó un descenso numérico ostensible.

Lo importante está, sin embargo, en que estas escasas proporciones de asistencia comienzan a ser contempladas, ya entonces, con mirada crítica, con deseos de superación. En todos los países se da un paulatino cambio de mentalidad, cada vez más favorable a una temprana escolarización, aunque sea a tiempo parcial, e los niños.

Durante la primera mitad del siglo, los gobiernos se van haciendo más receptivos a la idea de que el favorecimiento de la igualdad de oportunidades, en materia educativa, exige una importante atención al sector preescolar. pero su receptividad no acababa de traducirse.

Por lo que se refiere a América Latina, ésta ha conocido un desarrollo más bien tardío y lento del nivel que nos ocupa. Hay que esperar al siglo XX para encontrar realizaciones institucionales de interés.

Las leyes de educación decretadas en Argentina y Costa Rica a finales del siglo XIX (1884 y 1886 respectivamente) contenían ya alusiones específicas a los jardines de infancia froebelianos, y sabemos además que, gracias sobre todo a influjos norteamericanos y a la directa labor de algunos profesores alemanes, las ideas de Froebel fueron penetrando en algunos países por esas fechas. A partir de 1900 comienzan a aparecer unas pocas instituciones, que reflejan a la vez la influencia de la escuela maternal francesa y del Jardín de Infancia Alemán. Estos escasos establecimientos surgen siempre en zonas urbanas, promovidos generalmente por asociaciones privadas y congregaciones religiosas femeninas. Hay que esperar prácticamente a nuestros días para ver intervenciones algo más decididas de los gobiernos.

A la definitiva expansión de la Educación Preescolar han colaborado eficazmente algunos organismos internacionales. El mismo nombre con que hoy la conocemos se fraguó en uno de ellos, la Oficina Internacional de Educación (OIE), de Ginebra, que en 1939 dedicaría a la Educación Preescolar una de sus conferencias Internacionales de Instrucción Pública. El estallido de la Segunda Guerra Mundial impidió, sin embargo que el tema obtuviese entonces el eco que indudablemente merecía. Hubo que esperar a la terminación de la guerra para reiniciar su difusión. La UNESCO, como organismo de las Naciones Unidas especializado en educación colaboró no poco a hacerla realidad. El respaldo internacional definitivo vendría poco después, en 1948, con la fundación de la OMEP (Organización Mundial para la Educación Preescolar).

Para finalizar, interesa reparar en otro hecho de singular relieve, ocurrido igualmente en la primera mitad del siglo XX y XXI; la estabilización del concepto

mismo de preescolar. Salvo el caso de unas pocas naciones (entre ellas el Reino Unido, en la Ley de Educación de 1944, consagró la ya antes operada incorporación de las *infant schools* dentro de la enseñanza obligatoria), la mayor parte de los países han considerado a las instituciones de este nivel como realmente previas al período de obligatoriedad escolar. Es cierto que algunos de ellos han considerado la posibilidad de convertir en obligatoria la última fase de este nivel (cinco – seis años). Pero tales propuestas parecen haber perdido fuerza en los últimos tiempos. Los gobiernos muestran más interés en conseguir la gratuidad del nivel que su obligatoriedad, siempre discutible y de hecho discutida.

PRINCIPALES HITOS EN LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA ESCUELA INFANTIL

1771 OBERLIN, J.F	Funda una escuela de párvulos en Bonla Roche (Francia)
1801 PESTALOZZI, J. E.	Publica <i>Cómo Gertrudis enseña a sus hijas</i> en Burdorf (suiza)
1820 OWEN, R.	Crea una escuela para hijas de hilanderas en New Lanark (Escocia)
1828 APORTI, F.	Funda la escuela infantil privada de Creme (Italia)
1837 FROEBEL, F.	Abre el primer Kindergarten en Turingia (Alemania)
1855 BRÉS, S.	Instaura la llamada Escuela Maternal (Francia)
1856 KERGOMARD, P.	Funda la Unión Francesa de Protección al Niño
1867 PAPE – CARPENTIER, M.	Dirige la Escuela Normal Maternal de París (Francia)
1879 MONTESINO, P.	Dirige la Escuela Normal Maternal de París (Francia)
1890 AGAZZI, R y C	Crea su Escuela Materna en Montepiano (Italia)
1895 MARIOTTI, G.	Establece principios psicopedagógicos preescolares en la Escuela Normal de Milán (Italia)
1901 FRANCKETTI, L y A.	Crean “La Escuela Montesca” (Italia)
1907 MONTESSORI, M.	Crea las Casas dei Bambini, (Italia)
1907 DECROLY, O.	Funda la escuela de L’Ermitage en Bruselas (Bélgica)

En los siglos XVIII, XIX y XX hubo grandes pensadores que innovaron la educación de estas primeras edades como Froebel y Pestalozzi, con gran incomprensión por parte de sus ciudadanos. Pero es en el siglo XX cuando aparecen y son acogidas las grandes teorías y prácticas psicopedagógicas sobre la primera infancia. Autores como M. Montessori y O. Decroly en pedagogía, H. Wallon J. Piaget en psicología, establecen con rigor metodológico las teorías sobre la educación de la primera infancia, que consiguen en poco tiempo considerable implantación social.

Pero el conocimiento actual del niño pequeño no se limita al campo de la psicología y la pedagogía, y son extraordinarios, al respecto, los avances de otras ciencias como la medicina, la neurología, la etiología, la biología, la sociología, que arrojan cada una mayores conocimientos sobre este periodo y que, a su vez, repercuten con un mayor rigor y calidad en las propuestas educativas.

1.3 INSTITUCIONES QUE IMPARTEN ESTA EDUCACIÓN DESDE SU ORIGEN HASTA HOY

La evolución de las instituciones que se dedicaron a la Educación Preescolar presenta una primera etapa que integra las escuelas precursoras de los actuales centros desde Froebel, Agazzi, Montessori, consideradas en virtud de la singularidad de sus aportaciones y de su finalidad educativa ya que las instituciones anteriores al *Kindergarten froebeliano* no habían orientado más desde una perspectiva benéfica y asistencial. Las características organizativas comunes de estos precursores son básicamente las siguientes:

- a) los planteamientos organizativos están estrechamente vinculados a las concepciones educativas que inspiran la creación de estos centros, lo cual se refuerza por el hecho de surgir como consecuencia de iniciativas privadas sin que mediaran directrices de sus respectivas administraciones educativas. Por esto, el puerocentrismo, el fervor de los métodos activos la importancia concedida al juego como actividad*

educativa por excelencia o el valor dado a los trabajos manipulativos, al dibujo, a la música, a los ejercicios corporales y a la lengua materna, informan absolutamente dichos planteamientos organizativos, moldeándolos en consecuencia.

- b) Son fácilmente detectables los supuestos organizativos que inspiran estos movimientos y, consecuentemente, en sus modelos organizativos, las influencias ejercidas por las considerables aportaciones de la investigación psicológica, así como por los notables progresos de otras ciencias como la medicina o la sociología. De este modo, la organización de los centros se ve afectada por los avances científicos al tener que integrar alguno de sus planteamientos (la higiene, por ejemplo, impone requisitos respecto a la salubridad de los hábitos, luminosidad, aireación).*
- c) No existe un corpus teórico de principios organizativos. Las soluciones adoptadas tienen un marcado carácter práctico (empirismo organizativo) basado en la experiencia y, en muchas ocasiones, en la intuición e inspiración de los gestores de estos centros.⁴*

1.3.1 EL KINDERGARTEN DE FROEBEL

Froebel, es el creador de las instituciones escolares conocidas como *Kindergarten*, consideradas organizativamente como modelos. En su funcionamiento desataca la exigencia de colaboración entre padres y maestros, lo que incluso llevó a Froebel, a la fundación de una publicación semanal titulada "*Hoja Dominical*" para informar de la marcha de los centros.

Sus presupuestos metodológicos pueden resumirse del siguiente modo:

- Puerocentrismo: a diferencia de otras orientaciones en las que se pretende es determinar lo que se le puede enseñar al niño. Froebel procura propiciar la propia autoeducación y el desenvolvimiento del niño.
- Unidad: la energía del niño surge de su interior de una forma unitaria, por lo que la educación debe concebirse y organizarse como un proceso global e integral.
- Autoactividad: para Froebel la actividad espontánea del niño es esencial para el proceso educativo. La coacción y el autoritarismo son incompatibles con la educación infantil.
- Respeto a la individualidad: El niño debe ser respetado y considerado como un ser en desarrollo; por tanto, la educación

⁴ YAGLIS; Dimitrios (2000) **Federico Froebel**. México Edit Trillas Pág. 79

debe discurrir en un ambiente de libertad y espontaneidad. Ello no obsta a que los padres y educadores deban conducir al niño a desear conductas positivas y a reprobar comportamientos inadecuados.

La organización del *Kindergarten* Froebeliano se articula en base a los siguientes objetivos:

- *Cuidado de los niños en edad no escolar*
- *Desarrollo de las facultades corporales.*
- *Desarrollo y ejercitación de los sentidos*
- *Fomento del interés del niño por la naturaleza y su cuidado*
- *Estimular el sentido religioso e influir sobre la educación moral*
- *Desarrollar la autonomía y la socialización.*⁵

Tanto las actividades como el material que se utiliza están pensados para que el niño pueda aprender jugando, ya que, según Froebel, hay que aprovechar la tendencia espontánea del niño a jugar, por lo que las actividades deben caracterizarse por ese matiz lúdico – didáctico. Así pues el material, que Froebel denomina dones, está compuesto por juguetes atractivos para el niño y adaptados a su desarrollo:

- ◆ *Una pelota de tela grande y otras seis menores que llevan los colores del arcoiris*
- ◆ *Una esfera o bola, un cubo o dado y un cilindro*
- ◆ *Un cubo descomponible en ocho más pequeños*
- ◆ *Otro cubo que se descompone en ocho tablillas planas*
- ◆ *Otro cubo dividido en veintisiete dados pequeños entre los que se encuentra alguno diagonal.*
- ◆ *Un cubo descomponible en veintisiete tablillas.*⁶

Este material se utiliza básicamente en actividades denominadas gimnasia de la mano, con las que se pretende la adquisición de nociones de tamaño y forma, desarrollo del sentido de la vista, adquisición de destreza manual. Otra

⁵ *IBIDEM* Pág. 108

⁶ *IBIDEM* Pág. 114

actividades, como las dramatizaciones, los juegos gimnásticos o las conversaciones, se llevan a cabo sin material.

Un aspecto al que se da mucha importancia en las escuelas froebelianas es el de poner al niño en contacto con la naturaleza, ya que ésta le ofrece más posibilidades de obtener sensaciones y percepciones que si se le deja enclaustrado entre las cuatro paredes del aula.

El aprendizaje social en el Kindergarten se lleva a cabo por los propios niños con la puesta en práctica de una serie de normas de conducta y responsabilidades que hacen de estar en la escuela un modelo de sociedad en la que todos los niños tienen derechos y deberes mutuos.

1.3.2. LA ESCUELA MATERNA DE ROSA Y CAROLINA AGAZZI

Las hermanas Agazzi comenzaron a desarrollar el método que lleva su nombre cuando se le encomendó la dirección del movimiento de la Escuela Nueva en Italia, el nombre de sus instituciones, Escuelas maternas, traduce fielmente sus orientaciones educativas, didácticas y organizativas, caracterizadas por la sencillez, ausencia de rigidez y tendencia a satisfacer las necesidades inmediatas del niño.

La escuela materna Agazziana se organiza en base a los siguientes principios:

- a) Libertad del niño: no se obliga a los niños a realizar determinadas actividades, sino que se pretende que sean libres en la medida de lo posible (que sean libres de beber cuando tengan sed, de lavarse si lo necesitan, de ir al jardín cuando les apetezca).*
- b) Trabajo independiente: derivado del principio de libertad, las actividades de los niños se desarrollan de manera particular y cuando ellos quieren. El cometido de las profesoras será animar y ayudar a que cada uno realice su tarea.*
- c) Vida en común: la libertad y el trabajo independiente se compaginan con las actividades en común, imprescindibles para que el centro funcione.*

- Los mayores ayudan a los más pequeños a ponerse el delantal, a lavarse las manos; siempre con la actitud vigilante y de ayuda de la profesora.*
- d) *Potencialidad: consideran al niño como germen vital, espontáneo y capaz por sí mismo del completo desenvolvimiento de sus capacidades. La labor de las educadoras consiste en observar y estimular al niño para que desarrolle todas sus potencialidades.*
- e) *Horario: el horario se establece teniendo en cuenta el hogar materno, y por ello se planifican las actividades para que éstas no interfieran con el ritmo del hogar familiar. El horario de invierno es, por ejemplo, de 9 a 15 horas, y el de verano de 8 a 14 horas, a fin de que los niños puedan hacer reposo tras la comida, bajo las árboles del jardín.⁷*

El método de la Escuela Materna es plenamente activo. Todo está organizado en función de la actividad que desarrollan los propios niños con su iniciativa individual y colectiva; éstas son las actividades que desarrollan habitualmente los niños:

- ❖ *Ejercicios prácticos que pretende organizar la vida de la escuela como la de una familia*
- ❖ *Ejercicios de lenguaje entre la profesora y el niño para enriquecer su vocabulario y corregir defectos de dicción y pronunciación.*
- ❖ *Trabajos manuales como contrapeso a las actividades que suponen un mayor ejercicio físico*
- ❖ *Ejercicios de discriminación intelectual, que se realizan con material creado por las mismas profesoras.*
- ❖ *Jardinería, como medio para que el niño conozca las ciencias naturales.*
- ❖ *Canto, considerado como uno de los elementos clave de la Escuela Maternas. El canto se utiliza mientras se realiza cualquier tipo de actividad. Es un medio, según las hermanas Agazzi, de desarrollar el sentido estético y una necesidad humana natural que hay que aprovechar.*
- ❖ *El juego como actividad principal del centro. Los niños de esta escuela están siempre trabajando con juguetes y, por tanto, no se acuerdan de ponerse a jugar, Renzo TITone ha denominado a la Escuela Materna como pedagogía alegre, afirmando que todo en la escuela viene a ser un juego.⁸*

⁷ LUZURIAGA Lorenzo, (1999) **Métodos de la Nueva Educación** Buenos Aires Edit Losada Pág. 189

⁸ *IBIDEM* Pág. 194

1.3.3. LA CASA DEL BAMBINI

En 1907 M. Montessori fundó en Roma la *Casa dei Bambini*, organizada según su método basado en la aplicación a niños normales de las experiencias y resultados obtenidos en sus trabajos e investigaciones con niños deficientes. Sus ideas más relevantes son:

- *Puerocentrismo. El niño es un ser particular diferente del adulto, está dotado de un inmenso potencial y, a su vez, está necesitado de cariño.*
- *Respeto a la espontaneidad y libertad del niño. Montessori se opone a toda represión ejercida por el adulto sobre el niño con la excusa de educarlo. Reivindica que se respete su libertad, permitiéndole cualquier manifestación que tenga un fin útil.*
- *Respeto al patrón de desarrollo individual. Señala que padres y profesores esperan que el desarrollo del niño se produzca con celeridad, impacientándose cuando éste es lento, gestión que se agrava si se trata de niños torpes o con alguna necesidad educativa especial.*
- *Actividad. El niño es esencialmente activo, y es a través de su actividad como la inteligencia aprende los objetos del mundo exterior; es el factor que liga el yo con el exterior, con el entorno del niño.*
- *Ambiente. La disposición adecuada del ambiente favorece el autodesarrollo del niño. Este principio advierte de la necesidad de intentar neutralizar cualquier obstáculo que impida el desarrollo adecuado.⁹*

El material utilizado por Montessori es lo más característico de su método. Se divide en dos tipos: material de desarrollo y de la vida práctica.

El material de desarrollo está destinado a la realización de ejercicios sistemáticos con el objetivo, por una parte, de lograr la educación de los sentidos y de la inteligencia, y por otra, de preparar para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Para obtener un rendimiento óptimo de este tipo de material deben darse, según Rotger Amengual, tres requisitos: estar dispuesto de manera armónica

⁹ YAGLIS, Dimitrios, (2000), **Montessori**, México Edit Trillas Pág. 107

respecto al color, el brillo y las formas; propiciar la actividad del niño y hacer posible el autocontrol en la ejecución de los ejercicios.

El proceso didáctico en el método Montessori se desarrolla en dos fases.

- *Iniciación: en esta fase el niño se familiariza con el material y empieza a manejarlo. Por medio del aislamiento del objeto se pretende atraer la atención del niño y evitar que lo utilice incorrectamente.*
- *Denominación: una vez conseguida la familiarización con los objetos se intenta lograr la adecuada nomenclatura de todos ellos.¹⁰*

El material de la vida práctica está destinado, por su parte, a la educación motriz.

A pesar de la importancia concedida al material, lo que conlleva, lógicamente una determinada organización, el papel de la maestra sigue siendo básico, puesto que es ella la que pone al niño en relación con el material y dirige las actividades para conseguir el desarrollo.

1.3.4 L'ÉCOLE DE L'ERNMITIGE DE DECROLY

La acción educativa se basa, para Decroly, en tres principios:

- *Ubicar al niño en un ambiente adecuado.*
- *Estimular las actividades necesarias en orden a procurar una buena adaptación a los ambientes en los que el niño deberá desenvolverse fuera de la escuela.*
- *Adaptar los fines – objetivos a las capacidades físicas y mentales de cada niño.¹¹*

En base a estos principios desarrolla dos conceptos, aún hoy vigentes con muy pocos cambios.

- a) *Principio de globalización. De acuerdo con este principio, el pensamiento del niño no es nunca analítico, sino sintético. Es decir, que el niño percibe antes el todo que las partes. Así, al enseñar a un niño un animal,*

¹⁰ *IBIDEM* Pág. 112

¹¹ MANE, Besse, Jean (2000), **Decroly**, México, Edit Trillas pág 79

por ejemplo, éste no verá sus partes y cualidades, sino que captará al animal completo para pasar después al análisis de las distintas partes.

b) Principio de interés. El interés del niño surge de sus necesidades; por tanto, si se logra descubrir esas necesidades vitales, se conseguirá crear espontáneamente ese interés y, con ello, la tendencia a conocer. Dicho conocimiento se adquirirá a través de un proceso cognoscitivo global, propio de la edad.¹²

Las repercusiones organizativas de estos principios son claras: afectan al programa, ya que se tratará de reunir las materias dispersas en él, agrupándolas en centros de interés con el objetivo de vincular las coherentemente.

El contenido de estos centros debe estar relacionado, por una parte, con las necesidades básicas del niño (alimentación, defensa contra peligros y accidentes) y, por otra, con su ambiente, centrado en él mismo y su relación con la familia, la escuela, la sociedad, los animales, las plantas.

Para llevar a cabo el estudio de las necesidades del niño son pertinentes dos procedimientos a poner en práctica por los maestros:

- Directo, utilizado para determinar aquellos objetivos asequibles a los sentidos y a la experiencia directa.
- Indirecto, realizado a través de los recuerdos e imaginación infantil.

Además, debe utilizarse el examen de documentos y reproducciones actuales y pasadas, sobre todo en aquellos temas a los que el niño puede acceder debido a sus limitaciones espacio – temporales.

Para el desarrollo de cada centro de interés Decroly señala tres fases:

a) La observación para el procedimiento directo y como base de todos los ejercicios y punto de partida de las actividades intelectuales. Ésta se desarrollará, obviamente, en el medio natural.

¹² *IBIDEM* Pág. 98

- b) La asociación para el procedimiento indirecto. Asociación en el espacio (geografía en sentido amplio), en el tiempo (historia), asociaciones tecnológicas y relaciones causa - efecto.*
- c) La expresión, que comprende todos los ejercicios de lenguaje, trabajos manuales, dibujo, canto, ejercicios gimnásticos, como medios de comunicación y producción infantil.¹³*

Decroly propone organizar la enseñanza de un curso desarrollando un solo centro de interés y articulando cada tema durante, al menos, un mes, y en función del centro de interés elegido.

Este planteamiento globalizado de la enseñanza tiene absoluta vigencia, espacialmente en los niveles iniciales del sistema educativo.

1.4 LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO

La atención, institucionalizada, de los niños menores de seis años, surge por primera vez en México durante la segunda mitad del siglo XIX, relacionada con el desarrollo industrial, cuando la mujer se incorpora al trabajo fabril, fuera del hogar.

El primer intento de atención al niño menor de seis años se ubica en 1837 en las instalaciones del Mercado del Volador con el fin de cuidar a los niños mientras sus madres trabajan. Posteriormente en 1865 la emperatriz Carlota funda la Casa Asilo de la Infancia y en 1869 el asilo de San Carlos, en donde los pequeños recibían alimento además de cuidado.

El 7 de enero de 1881 en Veracruz se tiene el primer antecedente oficial en México del jardín de niños el cual estaba anexo a la primaria y fue denominado

¹³ *IBIDEM* pág 126

Escuela de Párvulos. Esta escuela de párvulos estuvo bajo la dirección del Profesor Enrique Laubscher, en la cual se practicaba el método de Federico Froebel.

Durante el periodo de gobierno de Juárez, la educación, presentaba las ideas de Gabino Barreda que eran el desarrollo científico, naturalista como único camino de progreso a través de la educación.

En 1886 y 1887 el Gobernador del Distrito Federal el Gral. José Cevallos, habla de cuatro escuelas de Instrucción Primaria de Parvulos con una población de 180 niños y 181 niñas que dan un total de 361 educandos, con esto se empezaba a gestar el interés por atender a los niños menores de seis años.

En el período Porfirista la atención a los niños menores de seis años, se impartía en las escuelas de párvulos, la metodología para estas escuelas sería el método froebeliano, dando a la enseñanza un carácter esencialmente educativo.

En 1903 el encargado de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública Justino Fernández presentó un proyecto de organización para las escuelas de párvulos, luego de haber sido comisionado para observar la organización de los Kindergarten en Estados Unidos. Este constituye el primer proyecto del nivel preescolar, a través de un programa que al adaptar el curso de los Kindergarten de Maniatan, Bronx de Nueva York.

El proyecto se discutió y se aprobó en el Congreso Superior de Educación y se puso en práctica el 1º de Julio de 1903 en la Escuela de Párvulo No 1 después denominado Kindergarten Froebel, teniendo como directora a la Maestra Estefanía Castañeda y como profesoras de curso a las maestras Carmen Ramos y Teodosia Castañeda. El propósito en este periodo debía ser de acuerdo a la naturaleza física de los niños, moral e intelectual, y aprovechar las experiencias que adquiere en su hogar, en su comunidad y en su contacto con la naturaleza. Para dar funcionalidad

en los kindergarten, la música la literatura y el material didáctico que se empleaba para atender a esta población era una réplica de los utilizados en el extranjero

El 31 de enero 1907 los kindergarten serían distinguidas con nombres en lugar de números quedando integradas de la siguiente manera:

Escuela No 1 Kindergarten	Federico Froebel
Escuela No 2	Enrique Pestalozzi
Escuela No 3	Enrique C Rebsamen
Escuela No 4	Herbart Spencer

Para 1908 los kindergarten dependientes del Ministerio de Gobernación son:

En Zacatecas	7
Sinaloa	2
Tamaulipas	1
En el DF	5

En 1909 a cargo de Berta Von Glumer, Rosaura Zapata, Josefina, y Carmen Ramos se establece el primer programa de los kindergarten el cual contenía los siguientes puntos:

1º Juegos gimnásticos para cultivar la buena forma de las facultades físicas de los párvulos.

2º Dones o juguetes rigurosamente graduados.

3º Labores manuales juegos destinados a ejercitar la mano, sentidos y la inteligencia del niño y dotarlo de conocimientos.

4º Pláticas al estilo moderno a un objeto de satisfacer las necesidades intelectuales y morales de los niños.

5º Canto medio ingeniosos cuyo fin era amenizar los trabajos facilitar la disciplina y contribuir a perfeccionar el sentido estético. ¹⁴

En los años posteriores al inicio de la revolución dada la situación económica política y social que vivía el país, el kindergarten estuvo a punto de no recibir presupuesto económico. Para junio de 1917 los Kindergarten fueron suprimidos del presupuesto de la Secretaria de Educación e incorporados a los Ayuntamientos. En 1918 solo operaban con la cooperación de padres de familia

La maestra Estefanía Castañeda encabeza a un grupo de educadoras, el 3 de junio de 1921 envían un memorial al Presidente del Ayuntamiento para gestionar ante la cámara legislativa se modifique el artículo 73 constitucional en el párrafo vigésimo quinto en virtud de que no se contemplan a la educación preescolar y menos aún a su obligatoriedad en toda la República. Ante la negativa se reafirma la petición en 1921, este es el primer intento por la obligatoriedad de la educación a menores de seis años.

En diciembre de 1921 se cuestiona la ubicación de los kindergarten en zonas privilegiadas por ello se planteó la necesidad de designar un presupuesto para la construcción e instalación, de más planteles bajo la visión asistencial a través de desayunos y comidas diarias, pero debido a la situación económica del momento y la atención a los demás niveles no se llevó a cabo este proyecto.

Para febrero de 1922 dentro del boletín de la SEP aparece el reglamento interno para los kindergarten y el programa de trabajo, en el cual, *se plasmaron las ideas generales que fundamentaban el significado del kindergarten entre otras cosas se señalaba que, en sentido estricto, no era una escuela sino una transición*

¹⁴ LARROYO Francisco (1976) **Historia comparada de la educación en México.** México Porrúa p. 361

*entre la vida y el hogar y la escolar “ donde las educadoras deben conducir se allí con los niños como una madre inteligente sensata cariñosa y enérgica se conduce con sus hijos ... ”*¹⁵

En este reglamento se observa la visión de las educadoras que en ese momento eran las jardineras, las cuales son conceptualizadas como las madres de su grupo.

En 1925 la profesora Ernestina Latour presentó un informe sobre los kindergarten subrayando la importancia de crear un departamento de kindergarten a sí mismo se encargó a Josefina y Carmen Ramos, junto con Estefanía Castañeda que elaboraran un informe sobre el grado de desarrollo tanto orgánico como psíquico, que la educación se propone alcanzar en los niños. Como resultado de este informe los kindergarten se incorporan a la estructura de La Secretaria de Educación Pública a partir de 1928 como inspección Técnica y siendo la Maestra Rosaura Zapata la primera inspectora, teniendo como uno de los objetivos la integración de las educadoras de la capital y de los estados para darle el toque nacionalista.

Bajo la gestión de la Profesora Rosaura Zapata, frente a la Inspección realiza una reforma de 12 puntos y el último menciona *Que se acepte la denominación Jardín de Niños para desterrar el uso de vocablos extranjeros en nuestra obra de nacionalización de esa institución.*¹⁶

El 1º de septiembre de 1931 se cambió el nombre de Inspección General de Jardines de Niños la cual se designa como Dirección General, con el objeto de poder controlar mejor los 60 jardines del DF

¹⁵ SEP (1985). **Reseña histórica de los jardines de niños en México 1917 – 1942** México SEP pág 14.

¹⁶ SEP (1979) **Zapata Rosaura la educación Preescolar en México** Pág. 43

Durante la presidencia de Lázaro Cárdenas los Jardines de Niños no quedan al margen de la reforma del artículo tercero constitucional *en lo que se refiere a la educación preescolar los jardines de niños se ciñen también a los cambios de la nueva corriente educativa en su aspecto técnico y sus actividades escolares y sociales se emprende una minuciosa revisión para ,modificar su contenido* ¹⁷“

En 1937 la maestra Zapata en conferencia nacional expuso la esencia de los jardines de niños refirmando su carácter netamente nacional “ *El jardín de niños en México a través del tiempo y de constante estudios y experiencias ha venido a constituir una institución infantil nacional que determina el primer peldaño en la escala de la obra nacional educativa trastorno de encauzar nuestra labor tomando primordialmente en consideración, la idiosincrasia del niño mexicano imprimir a la educación en el jardín de niños el sello nacionalista de vitalidad de utilidad y de servicio social.* ¹⁸

En año 1937 los Jardines de Niños de la SEP pasan al departamento de asistencia social infantil por lo que en 1939 se pidió la reincorporación a la SEP y se plantea la necesidad de introducir pruebas pedagógicas en los jardines de niños y de abrir estos establecimientos y guarderías infantiles anexos a las secretarías de los estados con el objeto de atender a los hijos de los trabajadores; para 1942 por decreto presidencial se incorporan a la SEP.

Debido a la incorporación a la SEP se crea el departamento de Educación Preescolar cuyo objetivo primordial era dar a conocer de manera precisa el papel que desempeña el Jardín de Niños dentro de la política educativa. El programa para esta reforma estaba fincado en experiencias relacionadas con el hogar, la comunidad, la naturaleza y la atención se abre a tres grados. Teniendo como objetivo esencial el desarrollo integral del niño.

¹⁷ *IBIDEMPAG 47*

¹⁸ *IBIDEMPág. 64*

Con los antecedentes de este nivel de educación, la política educativa ha repercutido con la visión nacionalista y los contenidos curriculares giran en precisar que el papel del Jardín de Niños es el eslabón con el hogar y la primaria, aquí se plasma la diferencia entre la escuela primaria y el Jardín de Niños la cual es *“ la palabra escuela lleva implícita la idea de impartir instrucción formalizada y el jardín de niños no se imparte instrucción de esa naturaleza sino que se proporciona a los párvulos la experiencias básicas necesarias a fin de introducirlos con acierto en el mundo natural y social en que han de vivir y moverse la educación que los párvulos allí reciben no debe estar desconectada de la educación que reciban los niños en el hogar, cuyo nivel de eficacia las educadoras están obligadas a elevar ni tampoco de la educación que más adelante habrán de recibir en la escuela primaria.*¹⁹

El jardín de niños en este momento se manifestó como una institución nacional que conformaba el primer peldaño en el sistema educativo general. El jardín de niños en México se ha preocupado en forma constante desde su origen el tener un carácter propio como nivel educativo con la adecuación de planes y programas la difusión de su labor actividades extraescolares (exposición, cursos, conferencias, entre otras) y el reconocimiento en tanto nivel del Sistema Educativo Nacional.

En 1949 la SEP ordenó una revisión para vincular a la educación preescolar con la primaria. *El trabajo que se realiza en los jardines de niños intenta depositar en los pequeños el germen de todos los atributos a que se aspira para estructurar una vida mejor encauzando su atención en una serie de actividades que son la iniciación de las que recibirá el niño al llegar a la primaria.*²⁰ En este tiempo, es importante observar la visión que se tiene de la educación preescolar como una educación preparatoria a la primaria.

¹⁹ SEP (1946) **Obra Educativa en el Sexenio 1940 – 1946** México pág 58.

²⁰ SEP (1951). **Memoria de la SEP** pág 52

Al frente de la Secretaría de Educación Pública José Ángel Cenicero en 1952 la orientación educativa emprendida tendía a la iniciación del niño hacia una conducta social e individual, a mantener la salud física entre otros aspectos a través de la convivencia, juegos, danzas, cantos y otras actividades de acuerdo al nivel de madurez de los niños y con las exigencias pedagógicas correspondientes.

En 1955 la Profesora Zoraida Pineda Capuzano deba a conocer que dado el *desconcierto y desorientación en cuanto al contenido de las técnicas empleadas en los diferentes grados del Jardín de Niños debía considerar que este no era un ciclo preparatorio para la escuela primaria y que por el contrario debía de responder a los intereses biopsíquicos del alumno en determinada etapa de su desarrollo.*

El niño debía ser educado según su edad preescolar independientemente de que fuera o no a la primaria e incluso para la misma función de los jardines de niños, estos debían crearse aun cuando en el lugar no hubiera una escuela primaria pues en esta institución era urgente atender al niño de acuerdo con su edad cronológica y mental y no precisamente para que fuera preparado para la escuela primaria.

*No se debía enseñar a los niños a leer ni a realizar operaciones numéricas debido a sus propias características psicológicas.*²¹ Esta postura se mantiene todavía por algunas de las autoridades educativas de este nivel, por lo que ha ocasionado un atraso a la educación preescolar.

Jaime Torres Bodet consideró a este nivel como " el Jardín de Niños es una institución estimada por las familias", por lo que en 1958 a 1964, plantea dentro de su reforma educativa *que el niño conozca mejor que ahora su medio físico, económico y social en que va a vivir, que cobre mayor confianza en el trabajo*

²¹ Pineda Campuzano Zoraida (1955) **Orientaciones de las actividades en el 3º de Jardín de Niños** México. En Revista Semillita No 5 tomo 3 Julio pág. 4

*hecho por sí mismo y que adquiriera un sentido más constructivo de su responsabilidad en la acción común*²²

Durante los periodos presidenciales de Adolfo López Mateos, de Gustavo Díaz Ordaz, la educación preescolar se estableció como una modalidad del nivel educativo sin mayor relevancia, marcando sus límites tales como el no introducir a los niños en el ámbito de la lecto – escritura y la realización de actividades manuales que propiciaran el desarrollo de habilidades y destrezas, todavía vigentes en la práctica docente de algunas educadoras.

Bajo la gestión presidencial del Licenciado, Luis Echeverría Álvarez, que se caracterizó por la crisis económica, en lo referente a la educación preescolar, se *concebe como un proceso dinámico que, al recoger experiencias se ubique con precisión visionaria en el proceso histórico para ser real y satisfacer las necesidades de aquellos a quienes va dirigida, no puede ser movimiento anárquico o utópico*²³ esto se realizó bajo la dirección de la Profesora Carlota Rosado Bosque.

En este periodo se aplicaron las metodologías Unidades de Acción y Centros de Interés y se basan en guías didácticas. El trabajo del Jardín de Niños se fundamenta en la acción educativa en un programa y en una metodología estructurada basándose en la realidad del niño y de la educadora

Dentro del periodo de 1979 – 1982, bajo la presidencia de José López Portillo, gestionó bajo la Dirección General de Educación Preescolar la profesora, Eloisa Aguirre del Valle, la educación preescolar se rige por el desarrollo de hábitos, destrezas, se realiza un clasificación de servicios del Jardín de Niños:

²² Solana Fernando (1981) **Historia de la Educación Pública en México**. México FCE pág 378

²³ Rosado Bosque Carlota (1975) **La Reforma Educativa en el Nivel Preescolar**. México Revista SEP No 16 año iii pág.7

- Unitarios en los cuales solamente funcionaban un grupo de niños y una educadora
- Organización incompleta que funcionaba con una aproximada de 80 niños y abarcaban de 2 a 5 grupos.
- Organización completa que son jardines de niños instalados en localidades con una demanda mínima de 130 y máxima de 360 distribuidos en 5 o más grupos

Esta clasificación surge a partir de la descentralización del nivel en el aspecto operativo en los estados de la República se buscaba expandir la atención de los niños de 5 años.

En 1981, se marcó un cambio en el espacio técnico de los Jardines de Niños al presentar el nuevo programa en Educación Preescolar que vino a constituir el eje rector de la misma y que significó un cambio radical en su concepción teórica fundamentada en la corriente psicogénetica sobre la construcción del conocimiento.

La educación Preescolar ha sido tomada en cuenta para el Programa de la Modernización Educativa, resaltando su actividad educativa, en atención a los niños menores de seis años pero su carácter de obligatoriedad no es tomada en cuenta; en el Proyecto educativo de 1995 al 2000, la Educación Preescolar es contemplada como el nivel educativo en la atención de los niños preescolares y la encargada de desarrollar la potencialidades cognitivas, que permitan resolver los problemas cognitivos presentados por parte de las educadoras.

En la actualidad, la visión de la Educación Preescolar en el aspecto metodológico, a partir de la década de los ochenta, se ha regido por la postura

teórico metodológica del constructivismo, en la cuál la concepción del niño es importante porque ha roto con la postura de verlo con un ser débil y ahora él es capaz de poder construir su propio conocimiento.

Se ha dictaminado por las cámaras de senadores y diputados el decreto de la obligatoriedad de la educación preescolar. Este hecho para algunas educadoras es un gran avance para el reconocimiento de la labor realizado por muchos años. Para otras es una postura muy aventurada debido a que no se cuenta con una infraestructura tanto económica, como material para dar un servicio de calidad.

Otro de los aspectos importantes es la capacidad de atención no sólo en lo referente a la infraestructura escolar sino de las docentes, ya que no se cuenta con el número necesario para atender a la población escolar.

CAPÍTULO II

**RADIOGRAFÍA
DEL MUNDO
PREESCOLAR
DE HOY**

2.1 LAS FUNCIONES BÁSICAS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR.

A la Educación Preescolar se le han asignado tradicionalmente funciones bien diversas. Este hecho, por otra parte, está presente en todas las organizaciones, instituciones o sistemas humanos, porque las necesidades en cada circunstancia son cambiantes y, en consecuencia, los modos de satisfacerse y las agencias generadas para ello sufren las lógicas mutaciones y cambia de valoración social. La educación no escapa a ello.

a) En un principio, es decir, *en su origen se atribuyeron funciones de guardería infantil, con personal no cualificado pedagógicamente,*²⁴ sin control social, con locales inadecuados, es decir interesaba la mera función subsidiaria para cubrir las necesidades elementales personales de los niños. Sin duda alguna esta tradición ha sido un factor negativo para la conquista el adecuado nivel pedagógico.

En efecto, la valoración familiar, social y aún cultural de la educación preescolar ha favorecido la adscripción de tal menester de guardería hasta el punto de primar las funciones alimentarias, higiénicas, de vigilancia o cuidado sobre las educativas, reduciendo esta dimensión a mero, apéndice, casi trivial. De ahí que no haya tradición de la inclusión del preescolar en el sistema educativo como tal nivel o ciclo, lo que ha producido que la formación del personal no fuera atendida la ausencia de una programación o secuencia curricular adecuada.

Posteriormente, y por la influencia de múltiples causas, entre las que es básica la insistencia pedagógica acerca de la importancia y necesidad de cuidar este periodo educativo, así como la progresiva complejidad del nivel básico y obligatorio.

²⁴ PENCHONSKY, De Bosch Lidia. (1999) El Jardín de Infantes de Hoy Buenos Aires. Pág. 70

El incremento colectivo que ha experimentado la valoración de la infancia como una etapa educativa fundamental y la concienciación de que el cada vez más notable fracaso escolar tenía en gran parte su causa en el inadecuado sistema preescolar, este nivel pasa a ser deseado y demandado, ampliándose tanto su extensión como sus funciones.

b) Con ello, *aparece la función preparatoria de la educación preescolar para el acceso al nivel obligatorio*²⁵. Es lo que podríamos denominar función propedéutica o instrumental. Esta función se hace visible sobre todo por la insistencia en el aprendizaje de las técnicas instrumentales (leer, escribir y contar), a pesar de la normativa legal generalizada de que, para la iniciación en la escolaridad básica no se requiere ningún dominio específico de tales operaciones. Lo cierto es que por causas muy diversas (entre las que están las de selección la ansiedad paterna, la imagen social, el prestigio de la escuela), se ha ido generando una cierta presión para que el alumno ingrese en la escolaridad básica con un cierto dominio de estos conocimientos, más acusada en el caso de la lectura.

Por otra parte, la vinculación de la enseñanza de la lecto – escritura (metodología), y la insistencia en el llamado precálculo (iniciación a la aritmética) han potenciado en muchos casos que el preescolar sea de hecho el curso de iniciación a la escolaridad obligatoria. Como además se ha dicho y es cierto, que no debe haber rupturas entre un nivel y otro se traduce hasta afirmación incorrectamente, incrementado el aprendizaje en los lenguajes y funciones fundamentales, dando la imagen de la escuela infantil como una escuela preparatoria lo que desde la perspectiva educativa funcional significa una temprana e inadecuada instalación en la escolaridad básica.

²⁵ *IBIDEM* Pág. 79

c) Por otro lado, *está función compensatoria que se le asigna a este nivel preescolar.*²⁶ Es especialmente importante para superar los problemas que presentan las poblaciones de alto riesgo es decir, aquéllas que por sus condiciones de vida conforman ambientes deprivados o disarmónicos. En efecto, los resultados obtenidos en los estudios acerca de la deprivación sociocultural, la decantación de las experiencias de los programas de educación compensatoria tanto en la dimensión de rehabilitación como preventiva siendo además ésta la fórmula más potente hasta ahora elaborada para superar los efectos negativos previsibles en contexto o entornos de alto riesgo.

Esta potencialidad configuradora de la educación infantil deriva del hecho de ser una instancia promotora de educación tecnificada capaz de elaborar las propuestas educativas más adecuadas a las necesidades y carencias de los sujetos. Por ello este nivel educativo es el más eficaz instrumento de normalización, ya que permite abordar los problemas precozmente, lo que es decisivo para su superación con lo añadido del menor costo y la máxima facilidad de acción educativa.

d) Otra de las funciones actuales de la educación infantil es la que se refiere a la integración de poblaciones y sujetos diferentes en el colectivo tomado como normal. Los niños con necesidades educativas especiales deben ser tratados en el contexto de la educación infantil sin más distinción que la de potenciar la acción educativa encaminada a la superación o compensación de la específica necesidad, generalmente vinculada a una deficiencia.

La integración precoz facilita la consideración de que la acción educativa debe adecuarse siempre a las necesidades de cada niño. Así, todos los niños tienen específicas necesidades educativas y por ello todos son diferentes. La consideración clásica de alumnos especiales deja de tener sentido, para ganarlo la

²⁶ *IBIDEM* Pág. 84

concepción de educación más o menos diferenciada en función del grado y cualidad de la necesidad.

Potenciando una educación infantil individualizada e integradora se está promoviendo una educación de calidad para todos y para el grupo.

Por la trascendencia de los primeros años de vida, la educación infantil es el gran instrumento para lograr los efectos deseados de normalización.

e) Vinculada a la función integradora, aparece la función preventiva. En efecto el diagnóstico precoz que referido a poblaciones facilita la identificación de los colectivos de alto riesgo y la puesta en marcha de la función compensatoria, se traduce en el caso individual en la función preventiva.

La atenta y continua evaluación del proceso de desarrollo, frente a acciones educativas específicas, posibilita la resolución de los problemas educativos abordándolos desde su misma aparición.

De este modo las deficiencias o dificultades específicas es decir aquellas carencias (abandono temporal, insuficiencia alimentaria, ausencia de adultos) deficiencias (hipoacusia, dificultades en el lenguaje, hiperexcitabilidad), pueden encontrar en este nivel una pronta y adecuada acción específica que permita impedir su progresión e iniciar precozmente su rehabilitación. Muchos problemas de escaso relieve inicial se traducen con posterioridad en focos de fracaso, inadaptación, dificultad específica.

f) Por último hay, que identificar y subrayar la función específicamente educativa y prioritaria que hoy se asigna a la educación infantil. En principio hay que decir que ninguna de las funciones antes reseñadas le es ajena. Es decir, la función de guardería, la propedéutica o preparatoria, la compensatoria, la

integradora y la preventiva, son específicas y pertinentes a la educación preescolar. Ocurre, sin embargo, que ninguna agota su potencia educativa, pero es imprescindible la presencia de todas ellas, para que se pueda cumplir y atender todas las dimensiones que la integran.

La educación preescolar debe ser concebida así, como el marco técnico pedagógico desde el que seleccionan elaboran activan y potencian todas las acciones educativas dirigidas a la orientación modulación y regulación del proceso educativo en el periodo inscrito desde el nacimiento hasta la escolaridad obligatoria.

La función central es, pues la de promover un adecuado progreso en la construcción de la personalidad, lo que significa un normal proceso de maduración de desarrollo evolutivo y educativo. Ello supone atender de forma adecuada todas las dimensiones del hombre (desde las somáticas a las sociales, cognitivas y estéticas, afectivas y motrices), ordenada y jerarquizadamente, según sea su potencial con figurativo en cada fase evolutiva. Se quiere significar con ello que lo básico y fundamental de la educación preescolar es precisamente que es educación y ello, significa que este nivel tiene entidad educativa propia.

La educación preescolar cuida por tanto en un periodo temporal preciso de los fenómenos evolutivos y madurativos que en él se producen controlando no sólo su desarrollo sino sobre todo porque es lo esencial orientando la dirección y el sentido de estos procesos para que se adecuen a los requerimientos del tipo humano decidido en el patrón de referencia. Es decir, si uno de los objetivos o patrones es generar sujetos libres democráticos, inteligentes cooperadores y solidarios, cultos, la educación preescolar debe potenciar y favorecer los procesos evolutivos que se corresponden con ello.

Debe elaborar actividades congruentes a los objetivos, debe seleccionar y construir climas educativos en ambientes adecuados que generen acciones acordes con lo previsto, procurar modelos adultos que se comporten de acuerdo con la conducta deseada, facilitar actividades individuales y grupales que sean en sí misma y que generen en consecuencia, consistencias o hábitos de cooperación, respeto solidaridad, proponer actividades que posibiliten mejorar la función cognitiva de los alumnos preescolares y facilitar actos de elección de ejercicio de la libertad.

Por ora parte y de manera complementaria deberá inhibir y en todo caso disminuir los estímulos externos que favorezcan comportamientos contradictorios con las propuestas deseadas. Así en el ejemplo que hemos tomado evitará contextos o ambientes egoístas insolidarios entorpecedores de funciones generadoras de acciones mentales. Tratará de disminuir la presencia de adultos no interesados en la gestión democrática de la sociedad, evitará aprendizajes memorísticos y no significativos. No sólo en la escuela sino en la familia, en la calle, en el barrio, en la comunidad en definitiva.

La educación infantil en definitiva se inscribe en el proceso educativo que trata de posibilitar la construcción de una personalidad acorde con la exigencia y los valores tenidos por plausibles en el tiempo y en el contexto cultural en que va a desenvolverse su vida; por ello, todas las funciones son importantes y a todas se debe atender desde el eje central o básico que es prioritario: la construcción humana.

Por tanto va ganado credibilidad y hasta ha alcanzado una cierta conciencia generalizada, la propuesta pedagógica y evolutiva de que el Nivel Preescolar es lo más adecuado para generar los aprendizajes básicos, que no consiste precisamente en los contenidos típicos de la escuela, sino en aquéllos que van a posibilitar más tarde la consecución de éstos. Se trata así de desarrollar aquellos

aspectos del niño que están vinculados a su proceso evolutivo es decir dotarlo de instrumentos y de capacidades básicas que en este período de tiempo, el que precisamente se inician adquieren o se desarrollan. Son las estructuras básicas del pensar de los afectos, de la motricidad de la comunicación de la relación interpersonal de la creatividad.

Desde la perspectiva educativa, esta concepción ha sido un excelente eslogan de la psicología evolutiva y de la moderna pedagogía y ha logrado un acuerdo muy mayoritario acerca de cuestiones de técnica pedagógica puntuales; tales como, el niño debe aprender a leer cuando está maduro para ello, sin que, en consecuencia, haya que forzarlo, ni tampoco limitarlo o entorpecerlo si reclama actividades lectoras. También es cierto que la preparación científico – pedagógica del profesorado y aun la sensibilidad familiar para tales propuestas son más adecuadas y bien distintas a las de hace pocos años y han contribuido de modo decisivo a entender la educación preescolar como un periodo educativo extraordinariamente importante.

2.2 EL MUNDO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

La expresión Educación Preescolar es ambigua por sus connotaciones conceptuales. *En un sentido, sugiere preescolar, es decir, anticipación a todo proceso educativo institucionalizado y reglado y, sin embargo, alude directamente a instituciones educativas psicopedagógicamente orientadas, profesionalmente atendidas y, en la actualidad, incluso legalmente descrita²⁷.*

También el término Educación Preescolar incluye en su campo de significados cuantos hechos educacionales acontecen en el periodo que va desde el nacimiento hasta el inicio de la escolaridad obligatoria; sin embargo, privilegia

²⁷ FAUNE, Madeleine (1967), **El Jardín de Infantes**. Argentina Kapeluzs, Pág. 56

en sus análisis aquellos procesos educativos que tienen lugar en instituciones específicas y con agentes profesionalizados.

Como consecuencia de esta ambigüedad conceptual, resulta difícil delimitar el perfil concreto de muchas cuestiones que deben ser planteadas, descritas y resueltas pedagógicamente y, en consecuencia, fijar el ámbito real de la problemática implicada en la Educación Preescolar.

La Educación Preescolar comprende el periodo vital de los tres años 8 meses y termina con la entrada a la escolaridad obligatoria. Desde una perspectiva más restringida, esta educación se institucionaliza durante estos años y se cursa en cualquiera de los diferentes centros educativos específicos para ello (guarderías, casas de niños, *llar d'infants*, casa cuna, *escola del bressol*, jardín de infancia, *Kindergarten*, parvularios,). También a éstos se les denomina genéricamente "escuelas infantiles", y al período, "educación infantil". En todo caso, se refieren al proceso educativo que se realiza en la etapa temprana temporal del ser humano.

En esta fase vital que se inicia, lo más destacado e importante desde todos los puntos de vista que se contemple, proviene del hecho que el niño/a, que nace, se va a desarrollar a través del proceso de maduración y del proceso evolutivo, que van, por una parte, a permitir y posibilitar su operatividad funcional, y por otra, progresar en su desarrollo humano; en definitiva, sobrevivir y adaptarse al nuevo medio.

En la etapa evolutiva infantil que comprende el periodo de la Educación Preescolar, que se caracteriza por la conquista del medio y de la propia identidad, este proceso educativo, reúne una serie de condiciones o requisitos para sobrepasar la estimulación ambiental y orientar el proceso evolutivo.

A la Educación Preescolar se le han asignado funciones diversas, por demandas hechas de las necesidades de las organizaciones, instituciones o sistemas que han regido nuestra sociedad. Llevando a la Educación Preescolar a la conveniencia o disfuncionalidad; debido a las circunstancias que son cambiantes y, en consecuencia, los modos de satisfacer a éstas, las lógicas mutaciones y cambios de las valoraciones sociales y la Educación Preescolar no escapa a ello.

En principio, la vinculación en su origen a funciones de guardería infantil, con personal no calificado pedagógicamente, sin control social, con locales inadecuados, es decir, la mera función subsidiaria para cubrir las necesidades elementales personales de los niños, esto ha sido un factor negativo para la conquista del adecuado nivel pedagógico.

La valoración familiar, social, y aun cultural que se han quedado con esta visión, de guardería, la han trasladado a otros servicios y estructuras similares, hasta el punto de que las funciones alimentarias, higiénicas, de vigilancia o de cuidado, sobre las educativas. De ahí el que no haya una tradición de la inclusión del preescolar en el sistema educativo como tal nivel o ciclo, lo que ha producido que la formación del personal no fuera atendida, y la misma ausencia de una programación o secuencia curricular adecuada.

Posteriormente, y por la influencia de múltiples causas, entre las que son básicas la insistencia pedagógica acerca de la importancia y necesidad de cuidar este período educativo; así como, la progresiva complejidad del nivel básico y obligatorio. El incremento colectivo de valoración de la infancia como una necesidad social sin olvidar la concientización de que, el cada vez más notable fracaso escolar tiene una gran parte de causalidad, en el inadecuado sistema preescolar; por ello, este nivel pasa a ser deseado y demandado, ampliándose tanto su extensión como sus funciones.

Con ello, aparece la función “preparatoria” de la Educación Preescolar para el acceso al nivel obligatorio. Esta función se hace visible sobre todo por la insistencia (frecuentemente inadecuada) en el aprendizaje de las técnicas “instrumentales ” (leer, escribir y contar), a pesar de la normativa legal que de para la iniciación en la escolaridad básica no se requiere ningún dominio específico de tales operaciones. Lo cierto es que por causas muy diversas (entre las que están las de selección, ansiedad paterna, imagen social, prestigio del nivel) se ha generado una cierta presión para que el alumno ingrese en la escolaridad básica con un cierto dominio de estos conocimientos, más relevante en el caso de la lectura.

Por otra parte, la vinculación con la enseñanza de la escritura y el aprendizaje de la lectura, y la insistencia en el llamado “precálculo” (entendido como aritmética de iniciación), han hecho que el Preescolar sea de hecho el curso de iniciación a la escolaridad obligatoria, y es cierto, que no debe haber rupturas entre un nivel y otro, se traduce incorrectamente incrementando el aprendizaje en los lenguajes y funciones fundamentales, dando la imagen al Preescolar de una auténtica “preparatoria”, lo que desde la perspectiva educativa funcional significa una temprana e inadecuada instalación en la escolaridad básica.

Por tanto, va ganando credibilidad, y hasta ha alcanzado una cierta conciencia generalizada, la propuesta pedagógica y evolutiva de que el Preescolar es el nivel adecuado para generar los aprendizajes básicos, que no consisten precisamente en los típicos de la escuela, si no en aquellos que van a posibilitar, en el aprendizaje de las necesidades básicas del aprendizaje. Esta concepción, por otra parte bastante indefinida, ha sido un excelente eslogan de la psicología evolutiva y de la moderna pedagogía y ha logrado un acuerdo muy mayoritario acerca de cuestiones puntuales tales como: el niño debe aprender cuando esté maduro para ello, en consecuencia, no limitarlo o entorpecerlo si reclama actividades lectoras. También es cierto que la preparación científico – pedagógica

del profesorado y aun la sensibilidad familiar para tales propuestas son más adecuadas y bien distintas a las de hace pocos años.

Por otro lado, está función *“compensatoria” que se le asigna a este nivel preescolar, especialmente en su vertiente “preventiva”*²⁸. Los efectos de la familia en el proceso evolutivo de los niños, han puesto en evidencia que el nivel de preescolar es el más adecuado para las funciones compensatorias de la educación, tanto en una dimensión de “rehabilitación” (o compensatoria en el sentido estricto), como “preventiva”, siendo además la fórmula más potente hasta ahora para superar los efectos negativos previsibles en contextos o entornos de alto riesgo.

Esta potencialidad se desarrolla en la Educación Preescolar por ser una instancia promotora de educación tecnicada, se elaboran propuestas educativas más adecuadas a las necesidades y carencias de los sujetos. Por ello, este nivel educativo es el más eficaz instrumento de “normalización”, ya que permite abordar los problemas precozmente, lo que es decisivo para su superación, con el añadido del menor costo y la máxima facilidad de acción educativa.

La función compensatoria de la Educación Preescolar todavía se proyecta en otra vertiente: la que se refiere a la superación de las deficiencias parciales específicas; es decir, aquellas carencias que manifiestan los alumnos (abandono temporal, insuficiencia alimentaria, ausencia de adultos), deficiencias (hipoacusia, dificultades en el lenguaje, hiperexcitabilidad) que pueden encontrar en este nivel una pronta y adecuada acción específica que permita impedir su progresión, recuperar límites, y en todo caso iniciar su rehabilitación, ya que este sistema cuenta con el apoyo de instituciones específicas para tratar estos supuestos problemas. De esta manera, muchos problemas de escaso relieve que se inician se traducen posteriormente en focos de fracaso, inadaptación, dificultad específica.

²⁸ MARTÍN del Campo Concepción (1978) **A ti Educadora**. México, Pax Pág. 58

La Educación Preescolar hay que concebirla como el marco técnico – pedagógico desde el que se seleccionan, elaboran, activan y potencian todas las acciones educativas dirigidas a la orientación, modulación y regulación del proceso educativo en el período inscrito, desde el nacimiento hasta la escolaridad obligatoria.

La función central es, pues, la de promover un adecuado progreso en la construcción de la personalidad, lo que significa un proceso normal proceso de maduración, de desarrollo evolutivo y educativo. Ello supone atender adecuadamente todas las dimensiones del hombre (desde las somáticas a las sociales, cognitivas y estéticas, afectivas y motrices), ordenadas y jerarquizadas, según sea su potencial con figurativo en cada fase evolutiva.

La Educación Preescolar es, por tanto, un periodo temporal preciso, de los fenómenos evolutivos y madurativos que en él se producen, desarrolla, y orienta la dirección y el sentido de estos procesos para que se adecuen a los requerimientos del sujeto. Es decir, si uno de los escenarios (tenido por valioso por la comunidad) genera sujetos libres, democráticos, inteligentes, cooperadores y solidarios, cultos, la Educación Preescolar potencia y favorece los procesos evolutivos que se corresponden con ello.

El currículo de la Educación Preescolar, debe presentar actividades congruentes a los objetivos; selecciona y construye climas educativos en ambientes adecuados que generan acciones acordes con lo previsto; facilita actividades individuales y grupales que sean en sí mismas y que generen, en consecuencia, consistencias o hábitos de cooperación, respeto, solidaridad, propone actividades que posibiliten, mejorar la función cognitiva; facilitar actos de elección, y ejercicio de libertad.

Por otra parte, inhibe, y en todo caso disminuye, todos los estímulos externos que favorezcan comportamientos contradictorios con sus objetivos. Así evitará contextos o ambientes egoístas, entorpecedores de funciones generadoras de acciones mentales y trata de disminuir la presencia de adultos no interesados en la gestión democrática de la sociedad; evita aprendizajes memorísticos y no significativos, y no sólo en el centro, sino en la familia, en la calle, en la comunidad. Para ello, trata de recuperar para la dimensión educativa lo que es, en principio, partir de su contexto social y educativo.

En resumen: el proceso educativo en Preescolar trata de generar las pautas fundamentales que permitan la presencia de procesos madurativos, evolutivos, de desarrollo, ajustados a los objetivos. Por tanto, la dirección, el ritmo, la pauta evolutiva, es dependiente del proceso educativo. Por eso es determinante elaborar una Educación Preescolar de calidad que esté atenta también a sus funciones compensatorias. Debe estar vinculada a los niveles posteriores del sistema educativo, sin que por ello deba dedicarse a aprendizajes previos de lo que en ellos es pertinente, antes al contrario, promover la maduración y operativización de las funciones que los sustentan y posibilitan (perceptuales, cognitivas, afectivas, motivacionales).

La Educación Preescolar, en definitiva, se inscribe en el proceso educativo que trata de posibilitar la construcción de una personalidad acorde con la exigencia y los valores tenidos por plausibles en el tiempo y en el contexto cultural en el que va a desenvolver su vida. Por ello, todas las funciones son importantes y a todas debe atender, desde el eje central o básico la construcción humana.

2. 2 ASPECTOS LEGALES

El artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación son los principales cuerpos legales que

regulan el Sistema Educativo Nacional y establecen los fundamentos de la educación en México.

El artículo tercero de la Constitución estipula que todo individuo tiene derecho a recibir educación y que la Federación, los estados y los municipios la impartirán en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Asimismo, decreta que la primaria y la secundaria son obligatorias y que el Estado tiene el deber de impartirlas. La educación proporcionada por el Estado, como ha quedado asentado en el texto Constitucional, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional. Se establece también que toda la educación que el Estado imparta será gratuita y que éste promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos, incluyendo la educación superior, apoyará la investigación científica y tecnológica y alentará el fortalecimiento y la difusión de la cultura de México.

La Educación que ofrece el Estado debe ser laica – por tanto, ajena a cualquier doctrina religiosa – y estará orientada por los resultados del progreso científico. La educación también se guía por el principio democrático, considerando a la ésta como sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural de las personas.

En 1993 fue aprobada una reforma al artículo tercero constitucional que le dio su perfil actual. Entre otras cosas, se estableció el derecho que tienen todos los individuos en México a la educación preescolar, primaria y secundaria, así como la obligatoriedad de la enseñanza secundaria. Se consagró como facultad del Poder Ejecutivo Federal la determinación de los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República. El artículo 31 constitucional también fue reformado para establecer el deber de los padres de

enviar a sus hijos o pupilos a la escuela para que cursen los niveles de educación obligatorios, es decir, la primaria y la secundaria.

La Ley General de Educación, promulgada en 1993, amplía y refuerza algunos de los principios establecidos en el artículo tercero constitucional. Esta Ley precisa las atribuciones que corresponden al Ejecutivo Federal, por conducto de la Secretaría de Educación Pública, y las propias de los gobiernos de los estados en materia de educación. El ordenamiento establece la responsabilidad del Estado de ejercer una función compensatoria encaminada a eliminar las carencias educativas que afectan con mayor gravedad determinadas regiones y entidades federativas. Asimismo, sienta las bases de un esquema de formación para el trabajo pertinente y vinculado con las necesidades del sector productivo. Su promulgación ha significado además un avance hacia una mayor claridad jurídica respecto de los particulares que proporcionan servicios educativos.

En la actualidad la Educación Preescolar, ha sido considerada como obligatoria para asistir a la Educación Primaria fue establecido por la Cámara de Diputados el día 17 de abril del 2000 y en la cámara de senadores el día 4 de diciembre del 2001. En el decreto se manifiesta ya el carácter de obligatoriedad, modificándose el artículo tercero constitucional y el primer párrafo del artículo 31.

Este decreto como lo marca uno de los artículos transitorios se llevará a cabo a partir de la publicación en el diario oficial, hecho que no se ha realizado hasta este momento.

2.3 ORGANIZACIÓN

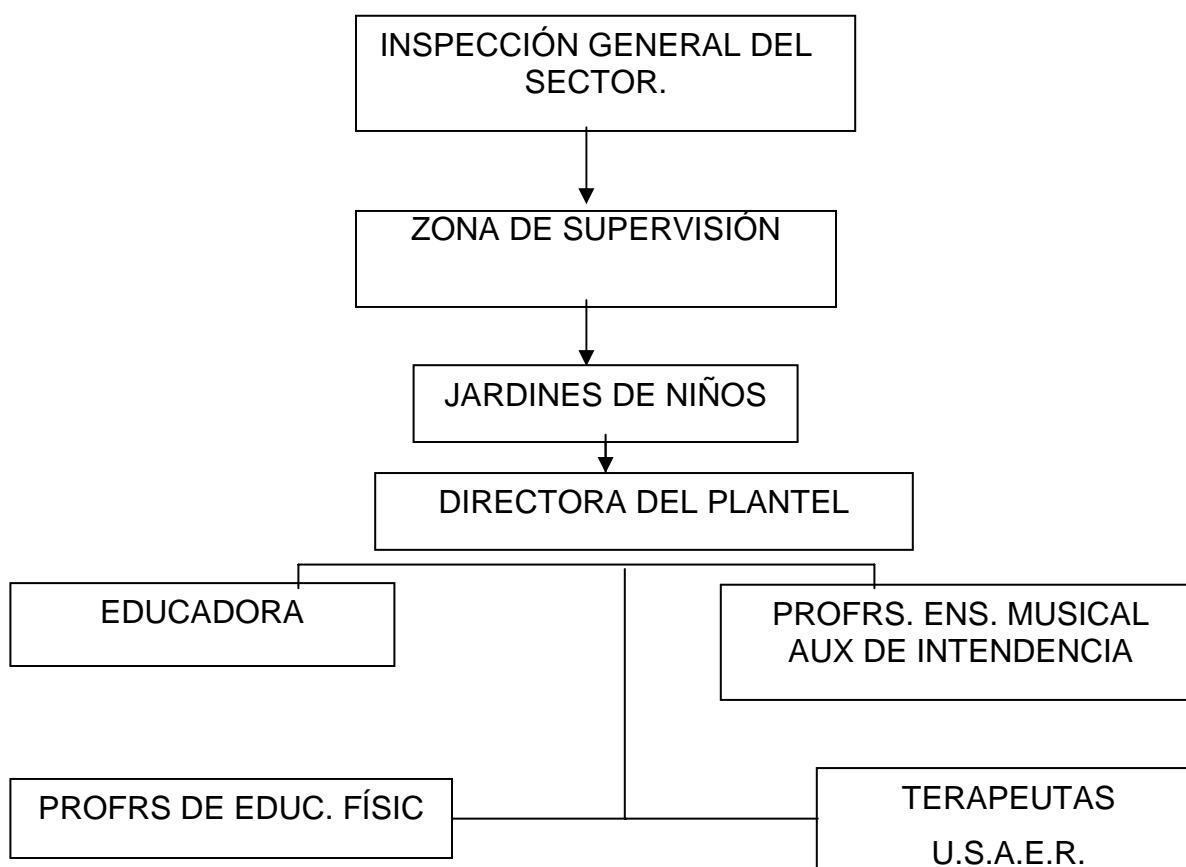
Pero, cuáles son estas funciones, resulta ciertamente difícil contestar a una cuestión de esta naturaleza, en ausencia de estudios empíricos fiables sobre las necesidades, demandas y expectativas de la comunidad respecto de la Educación

Preescolar. con una alta dosis de provisionalidad, cierto grado de arbitrariedad y reconociendo el riesgo de una interpretación superficial y simplista, destacaríamos tres funciones generales en la Educación Preescolar, fuertemente relacionadas entre sí, y que, de algún modo y en algún grado, ha estado presente a lo largo de la historia de este sector educativo:

- Servicio social
- Potenciación del desarrollo de los alumnos
- Preparación para la educación primaria formalmente escolar.

Dado que el currículo en Educación Preescolar es más flexible que en las etapas educativas subsiguientes, formalmente escolares, muchos profesores y otros profesionales consideran las clases de párvulos como algo separado y distinto de la escuela en sentido estricto, lo cual dificulta la continuidad y coordinación entre la educación infantil y la enseñanza primaria.

2.3 PERSONAL DEL JARDÍN DE NIÑOS



**Cuadro tomado del Manual de Organización del Jardín de Niños 2000
Coordinación Sectorial de Educación Preescolar.**

La **Inspectora General del Sector** es la instancia superior dentro de la organización de los Jardines de Niños del Sector. A su vez ella coordina, organiza y orienta la labor de las Supervisoras de Zona a su cargo.

Se concibe a la supervisión escolar como un proceso integral en el cual se asesora, orienta, verifica y evalúa el cumplimiento de las normas los programas y los proyectos establecidos por la Secretaria de Educación Pública, para la educación preescolar, facilitando de este modo el control al funcionamiento del servicio escolar que se otorga en los Jardines de Niños.

Las **Supervisoras de Zona** desarrollan su labor llevando a cabo actividades de enlace a través de la realización de visitas periódicas a los planteles verificando el cumplimiento de las normas y lineamientos de la Dirección General de Educación Preescolar en las siguientes materias.

1. Técnico-pedagógico.
2. Planeación y programación de actividades.
3. Administración de personal.
4. Administración de recursos financieros.
5. Organización Escolar.
6. Extensión educativa.
7. Control escolar.
8. Escuelas particulares (en caso de existir).

Después de la inspectora de zona, la **Directora del plantel** es la responsable de dirigir y supervisar las actividades administrativas y académicas del Jardín de Niños, de conformidad a los objetivos establecidos por el artículo tercero constitucional, la Ley federal de Educación y las autoridades superiores de la Secretaría de Educación Pública.

La autoridad que ejerce es lineal e inmediata al personal que trabaja en la institución educativa.

Las funciones generales que desempeña son: aplicar, dentro del Jardín las políticas y objetivos de las leyes y reglamentos en vigor y las órdenes que dictan la autoridades superiores de la Secretaría de Educación Pública; supervisar que se desarrollen adecuadamente las actividades escolares y administrativas, participar en los programas de capacitación teórica y administrativa que realiza la Secretaría, procurar el mejoramiento del material de la institución y promover el desarrollo técnico y cultural del personal adscrito al mismo.

También desempeña funciones específicas como supervisar el cumplimiento adecuado del programa de Educación Preescolar, el cuidado del material de trabajo, la eficacia y evaluación del proyecto anual, visitar periódicamente los grupos para juzgar las necesidades y reportar a la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, las irregularidades observadas en la asistencia y desarrollo del personal a su cargo.

Profesora de Educación Preescolar y en la actualidad Licenciada en Educación Preescolar: es responsable del desarrollo armónico de las facultades de los educandos de conformidad con los planes de estudio y programas de trabajo aprobados por la Secretaría de Educación Pública.

La autoridad que recibe es lineal e inmediata por la Directora del Plantel.

Sus funciones en general son: procurar el desarrollo armónico e integral del educando, fomentando los buenos hábitos y orientándolos en sencillas actividades de conformidad a los planes de estudio; coordinarse con el demás personal docente para la realización de los programas de trabajo, auxiliar y orientar a los padres de familia en asuntos relacionados con el comportamiento y desarrollo de sus hijos, analizar el programa y aplicarlo de acuerdo con el grado de madurez del grupo a su cargo, conducir el proceso de enseñanza- aprendizaje a través de métodos, procedimientos y formas didácticas funcionales que permitan a los alumnos el logro de los objetivos programáticos.

También debe evaluar continuamente el aprendizaje de los alumnos considerando, en cada caso, la naturaleza y el contenido de cada objetivo programático. Evaluar al término del año escolar el proceso de enseñanza aprendizaje, a fin de establecer recomendaciones y/o sugerencias para el mejoramiento del mismo.

La función específica es hacerse cargo del grupo que le corresponde durante todo el año lectivo; cuidar de las condiciones higiénicas y el estado físico del salón, muebles, enseres y útiles escolares sean adecuados; guiar y ayudar a sus alumnos en el desarrollo armónico e integral que responde a sus necesidades biopsicosociales.

Estas son algunas funciones que la educadora debe desempeñar tanto a nivel administrativo como técnico - pedagógico, sobresaliendo principalmente la atención al grupo, del cual debe conocer, tanto su contexto social y familiar como también el desarrollo de los educandos en todas sus dimensiones.

Para poder desempeñar estas funciones, la educadora en su preparación debe cubrir un plan de estudios que comprendió varios campos de formación, psicopedagógica, humanista, científica, artística, física y técnica.

En algunos planteles se cuenta con ***Profesora de Enseñanza Musical***: es responsable de auxiliar a la educadora de grupo y terapeuta, en la enseñanza y desarrollo de hábitos en los niños, mediante el acompañamiento musical en cantos, juegos y ritmos, cumpliendo con los lineamientos marcados en los programas de estudio de la Secretaría de Educación Pública.

El tipo de autoridad que recibe es lineal o inmediata de la Directora del plantel.

Sus funciones generales son: auxiliar y coordinar con la educadora de grupo en la realización de la práctica relacionadas con la enseñanza musical, coordinarse con los profesores de su rama y con las autoridades correspondientes para la realización de eventos artísticos en beneficio de los educandos.

Sus funciones específicas dentro del plantel son: participar en la organización y desarrollo de los eventos culturales, cívicos y sociales del Jardín, cultivar en el educando el espíritu cívico y en la actividad musical, haciendo que participe en las actividades a su cargo, acompañar en los juegos, cantos y ritmos, de acuerdo a los programas de trabajo.

Auxiliar de Intendencia: el titular de este puesto, es responsable del mantenimiento de las instalaciones y la vigilancia de éstas, al igual que el equipo del Jardín de Niños.

Recibe autoridad de tipo lineal e inmediata, de la Directora del Plantel.

Sus funciones generales son: realizar las labores de mantenimiento, servicio y vigilancia necesario para el beneficio del Jardín, acompañar a las educadoras cuando realizan visitas a la comunidad y vigilar en tiempos a los niños cuando la educadora lo requiera.

Sus funciones específicas dentro del Jardín son: mantener en óptimas condiciones de aseo las instalaciones, mobiliario y equipo del Jardín, e informar a la Directora las irregularidades observadas en el plantel.

El Conserje habilitado: es responsable de vigilar el edificio, equipos y valores del Jardín; la autoridad que recibe es de tipo lineal e inmediata de la Directora.

Su función general es vigilar el edificio, muebles, equipos y valores del Jardín, y específicamente cuidar las instalaciones, y en caso de asalto, recurrir a la autoridad correspondiente.

Son pocos los Jardines de Niños, que cuentan con el apoyo de la ***Licenciada en Educación Especial o de apoyo***, la cual es responsable de atender al grupo que les sea asignado correspondiente, formados con alumnos que presentan problemas de conducta, deficiencia mental, superficial o de lenguaje e inmadurez, impartiendo de acuerdo al problema, clases con los planes de estudio y programas de trabajo aprobados por la Secretaría de Educación Pública.

El tipo de autoridad que recibe es de tipo lineal e inmediata, de la Coordinación de grupos y Directora del Jardín.

Sus funciones generales son, procurar la superación de los educandos que le hayan sido asignados por presentar problemas específicos, de su especialidad, basando el desarrollo armónico de esos alumnos, y en su caso, proponer a las autoridades los planes y programas de trabajo de su especialidad y auxiliar y orientar a los padres de familia en asuntos relacionados con el comportamiento y desarrollo de sus hijos.

Sus funciones específicas dentro del Jardín, son: hacerse cargo y atender al grupo que el laboratorio correspondiente le señale, guiar y ayudar a los alumnos para el desarrollo integral, preparándolos para superar el problema, o, en su caso, canalizarlo a las instituciones para recibir una educación especial, vigilar las condiciones higiénicas y el estado físico del salón, muebles y enseres.

**CAPÍTULO III
HACÍA DONDE
VA LA
EDUCACIÓN
PREESCOLAR**

3.1. LA IMPORTANCIA EN ESTE TIEMPO

En sentido amplio, la educación infantil comprende el periodo vital que se inicia con el nacimiento y termina con la entrada a la escolaridad obligatoria. Desde una perspectiva más restringida, se hace referencia a la educación institucional que durante estos años pueda realizarse en todos y cualquiera de los tipos de centros educativos específicos para ello.

Es un dato evidente que el ser humano, al nacer, está inmaduro e incompleto, y que necesita cuidados de todo tipo para sobrevivir.

También es de conocimiento común que, al nacer, no viene dotado genéticamente con conductas pre-aprendidas para desarrollar su vida. Por eso se habla de la *desespecialización del hombre, en el sentido de no poseer conductas ni repertorios de soluciones implantadas por los genes para adaptarse al medio en que nace*²⁹.

Por otro lado, el hombre tampoco tiene definido un medio ideal o perfecto en el que vivir, como ocurre con los demás seres vivos, animales o plantas. Éstos sólo pueden sobrevivir en un medio adecuado a las respuestas que genéticamente poseen.

El hombre por el contrario, aprende a vivir en los más variados medios, precisamente porque está desespecializado y gracias a su enorme capacidad de aprender puede adquirir conductas adaptadas a muy diversos medios.

Pero a su vez, esta desespecialización significa que tiene necesidad de hacerse como hombre, es decir de alguna manera especializarse. Y por ello debe

²⁹ PAPALIA Diane, (2000) **Desarrollo Humano** México Macgrohill Pág. 57

aprender a todo: respuestas a estímulos, conductas, gestos lenguaje normas. Prácticamente todo. Es un extraordinario aprendiz.

*Este aprendizaje, antropológicamente necesario, se realiza en interacción con el medio en el que vive:*³⁰ es decir según los estímulos que de él reciba, según sus respuestas, según vayan siendo sus experiencias – es esta- transacción- así se irá haciendo. La educación precisamente, centra su atención en este fenómeno que acabamos de describir, es decir, procura que la interacción del sujeto con el medio sea la adecuada.

En esta fase vital que se inicia con el nacimiento lo más destacado e importante desde todos los puntos de vista, proviene del hecho de que el niño, que nace inmaduro e incompleto, se va a desarrollar a través del proceso de maduración y del proceso evolutivo, *que van, por una parte, a permitir y posibilitar su operatividad funcional, y por otra, progresar en su desarrollo humano: en definitiva, sobrevivir y adaptarse al nuevo medio.*³¹

Por eso es tan decisivo lo que ocurre en este tiempo, por qué sucede, qué es lo que se puede hacer para que todo transcurra ordenada y correctamente, qué importancia tiene el futuro del hombre y, sobre todo, en qué consiste la educación que se denomina preescolar.

Revisemos algunas razones que avalan, desde el punto de vista científico, la importancia decisiva de la educación en este primer período de la vida humana.

En primer lugar, hay que destacar que el proceso de maduración debe entenderse fundamentalmente como la progresiva aptitud del organismo para sostener y realizar las funciones necesarias para su supervivencia (aptitud que se

³⁰ *IBIDEM* Pág. 79

³¹ *IBIDEM* Pág. 110

manifiesta en la mielinización, el aumento de las ramificaciones dendríticas y de las conexiones sinápticas, el control psicomotriz, la lateralización, la bipedestación, la articulación oral, y que se realiza en un tiempo y en un espacio concretos. Es decir, se desarrolla en un contexto social y cultural diferenciado, que es de singular importancia.

En efecto, este proceso madurativo es posible gracias a las relaciones del niño con el medio (interacción), por lo que según sea el ambiente así serán en buena medida las interrelaciones que con él establezca, y de ello dependerán los efectos madurativos que se produzcan. Este significa que no se madura en el vacío ni neutralmente, sino en una cultura y un tiempo histórico concreto. No es, consecuencia, igual un ambiente que otro, ni la calidad, ni la cantidad de interrelaciones que se establecen.

La inmadurez neurológica viene representada, sobre todo, por la inconclusión del sistema nervioso. En el nacimiento, si bien la dotación neuronal está completa en cuanto a cantidad de neuronas, las interrelaciones entre ellas (número de sinapsis), su operatividad funcional, la mielinización, deben completarse en los primeros años de vida. Esta terminación funcional y morfológica(por ejemplo las circunvoluciones y pliegues cerebrales, peso del cerebro), se realizan en íntima relación con la calidad y cantidad de experiencias que el sujeto vaya teniendo y , que dependen de la relación que establezca con su ambiente, la calidad de la acción educativa que reciba, la relación personal con los adultos, la seguridad afectiva.

En este sentido las aportaciones de la medicina son concluyentes y no dejan alternativa. Cualquier déficit que en este proceso se produzca altera el normal desarrollo evolutivo y, en consecuencia tiene efectos posteriores, en algunos casos de difícil superación.

Con respecto al proceso evolutivo que incluye lo madurativo y que representa la integración de todos los cambios (físicos, psicológicos sociales), que le suceden al niño, ocurre otro tanto. También se realiza en un tiempo y espacio concretos es decir, en un ambiente definido, pero además y sobre todo, por la educación. Efectivamente, ésta incluye todos los estímulos, atenciones, cuidados, que se realizan para procurar un desarrollo adecuado del niño. Pero estas atenciones y cuidados que se realizan para procurar un desarrollo adecuado del niño, son diferentes en cada familia, escuela, según pertenezcan a una comunidad u otra, a un tipo u otro de sociedad, e incluso la alimentación infantil, los hábitos de sueño, el vestido son bien distintos, según la cultura a la que pertenece. Otro tanto evidentemente, ocurre con el lenguaje, las costumbres y las conductas.

Es importante darse cuenta que los primeros contactos e intercambios con el medio van creando experiencias (vivencias aprendidas), que son muy importantes, porque según sean así se irán configurando las siguientes. Es decir si el contacto con los seres del medio es adaptativo y placentero, la próxima vez se enfrentará a ellos con una actitud o predisposición positiva de seguridad, estabilidad y estará motivado en definitiva. Si acumula experiencias negativas ocurrirá lo contrario, generando se inseguridad, evitación, predisposición negativa al fin.

La interacción con el ambiente o contexto irá siendo dando progresivamente por el niño, *según las experiencias, sentimientos, relaciones, aprendizajes, que vaya realizando.*³² En este sentido, es claro que se va desarrollando como una personalidad activa, diferenciada singular, ya que este proceso no puede dejarse al azar. Por eso, *la importancia de la educación infantil estriba fundamentalmente en que trata de orientar dirigir y gestionar el proceso educativo que integre todas*

³² *IBIDEM* Pág. 356

*estas dimensiones y funciones*³³. Por eso, de la educación van a depender , en buena parte, tanto el proceso madurativo como el evolutivo

Es, por tanto, importante señalar que como el proceso educativo se realiza y desarrolla en un ambiente, éste se convierte de hecho, en una variable importante, que también forma parte del proceso educativo. Controlar el ambiente o contexto en el que la educación se realiza es fundamental, porque incide en el niño y le configura de una manera u otra. Un clima constante de tranquilidad, relajado, facilita la adquisición de conductas pacíficas, reflexivas, por el contrario un cargado de excitabilidad, agresivo, agobiante genera inseguridad, irritabilidad, agresividad.

Desde la perspectiva pedagógica, *dado que el hombre se construye como personalidad en interacción con el ambiente y la educación trata de coordinar todo tipo de influencias externas de la riqueza de estimulación ambiental de las intervenciones educativas que reciba dependerá no sólo lo que es sino la capacidad de ir aprendiendo y progresando en su desarrollo*³⁴. Por eso el efecto de la educación es progresivamente más potente y tanto más a medida que va adquiriendo más grados de madurez.

Esta estimulación o activación externa es, en definitiva la responsable de que se generen actividades cerebrales, cognitivas, afectivas sensoriales, que a su vez despliegan y forman otros tipos de operaciones fundamentales para el sujeto, lenguajes, relaciones sociales, vivencias estéticas, resonancias afectivas, habituaciones. Por eso, toda acción educativa estimulaciones o activación deben estar regladas y tecnicadas es decir han de ser controladas para que todas las dimensiones del niño reciban las dosis necesarias de estimulación y se promueva por ello un adecuado proceso madurativo y evolutivo total e integrado.

³³ SEP. (1992) **Programa de Educación Preescolar** México Pág. 26

³⁴ DUBROVSKY Silvia (2000) **Vigotsky Su proyección en el pensamiento actual**. México Edt. Novedades educativas Pág. 48

Dos problemas importantes ser abordados aquí para completar esta visión. Por otra parte, *el relativo a la espontaneidad que es necesario preservar en el niño y, otra , precisar cómo debe ser la interacción con el medio del preescolar*³⁵.

Con respecto a la espontaneidad conviene aclarar que, si se refiere a dejar manifestar al niño sus reacciones ante el mundo hay que decir que, en efecto, sólo se debe cuidar y observar que éstas sean adaptadas y adecuadas a los estímulos. Ahora bien, se quiere expresar que el niño vaya realizando sólo los aprendizajes, que espontáneamente surjan de su actividad libre, se debe tener presente que eso es someterlo a las condiciones y posibilidades estimulativas del medio, de modo que si es educativamente potente el proceso puede ser correcto; pero si, por el contrario, se trata de un medio con pocos recursos educativos, el empobrecimiento puede ser difícilmente recuperable.

Otra cosa es utilizar la acción educativa indirecta, es decir, disponer (por tanto, controlar e intervenir) el medio para que sea lo suficientemente estimulativo e induzcan al niño a establecer un cierto tipo de interacciones previstas y consideradas educativas y no otras. Externamente puede parecer espontáneo pero la acción educativa indirecta o encubierta es la que en realidad dirige el proceso.

El segundo problema hace referencia a cómo debe ser precisamente ese contacto e interacción del sujeto y el medio. Hay que advertir que es de suma importancia procurar que los procesos siempre dinámicos de interacción sean lo más reales vivos y directos posible, porque también en esta etapa inicial comienza lo que podríamos llamar *la experiencia de transformación porque el medio debe ser susceptible de ser transformado, manipulado, cambiado por el niño*³⁶. Así aprende que en la interacción no sólo puede adaptar sus respuestas a las

³⁵ ZABALZA, Miguel A. (2001) Didáctica de la educación Infantil. España. Edt Narcea Pág. 24

³⁶ LABINOWICZ (1999) **Introducción a Piaget**. México Edit Adison – Wesley Iberoamericana Pág. 32

condiciones del medio es decir acomodándose a él, sino que también es posible adaptarse transformándolo.

Por ello debe evitarse especialmente en la escuela que la interacción sea siempre simulada es decir, a través de experiencias indirectas lo que significa que no deben utilizarse.

A modo de síntesis se puede concluir que el hombre no es sólo su herencia ni sólo su ambiente, sino el producto complejo de ambas instancias. Los límites a la educación, en consecuencia, deben ser descritos al final con la evidencia de los resultados educativos y nunca fijados de antemano en caso contrario la propia carencia se convierte de hecho en el límite de la educación. Lo que un hombre puede aprender, sean cuales fueren sus capacidades innatas no puede ser fijado actualmente por la ciencia. Debe ser la propia experiencia, en cada sujeto, la que vaya permitiendo avanzar en el aprendizaje.

Estas razones o argumentos científicos abogan, como conclusión, por una educación preescolar, tanto en el sentido amplio como en el restringido o institucional, que permita por su calidad asegurar un eficaz proceso educativo (integrador a los procesos de maduración evolutivos y expresión verbal, y conductas de adaptación e incremento de capacidades cognitivas) que posibilite al sujeto la adquisición del tipo de configuración personal considerado, en la comunidad a la que pertenece como el óptimo. Y todo ello es patente, por lo que no puede dejarse a la acción imprevista del ambiente especialmente en el complejo mundo actual.

Es decir no hay proceso evolutivo, ni proceso madurativo, ni proceso de desarrollo, ni proceso optimizado o educativo independiente ni vacío sino vinculado a las condiciones y características sociales y culturales. Por eso la responsabilidad educativa *es, una responsabilidad social, porque debe asegurarse para todos una*

*adecuada inmersión educativa que evite retrasos, carencias desarmonías o abandonos, que van a tener repercusión a lo largo del proceso vital del sujeto afectado*³⁷.

Por el contrario, una positiva inmersión del recién nacido en un contexto enriquecido cualitativa y cuantitativamente potente que posibilite masivas estimulaciones sensoriales motrices afectivas de contacto humano positivas y placenteras que generen actividad neuronal cognitiva, motriz social de relación con el entorno, garantiza una progresiva potenciación de todos los sistemas del hombre que permitirán la adecuada formación de su personalidad.

Estas razones o argumentos científicos abogan, como conclusión por una Educación Preescolar, tanto en el sentido amplio como en el restringido o institucional, que permita por su calidad asegurar un eficaz proceso educativo (integrador de los procesos de maduración, evolutivos, de desarrollo, y de dotación de lenguajes y de conductas de adaptación, de incremento de potenciales de aprendizaje) que posibilite al sujeto la adquisición del tipo de configuración personal considerado, en la comunidad a la que pertenece, como lo óptimo.

Todo ello, es patente, no puede dejarse al imprevisto potencial estimulativo del ambiente, esencialmente en el complejo mundo actual. Es decir, no hay proceso evolutivo, ni proceso madurativo, ni proceso de desarrollo, ni proceso optimizado o educativo independiente ni vacío, sino vinculado a las condiciones y características sociales y culturales. Por eso la responsabilidad educativa es, sobre todo, una responsabilidad social, porque debe asegurarse para todos una adecuada educación que evite retrasos, deficiencias, creencias desarmonías, polarizaciones y abandonos, que van a tener repercusión a lo largo del proceso vital del sujeto afectado.

³⁷ GIROUX, H. (2001) **La educación en el siglo XXI Los retos del futuro inmediato**. España Edit GRAO Pág. 57

3.2 CONCEPCIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Uno de los rasgos en la actualidad más definido desde la perspectiva pedagógica, con respecto a la educación preescolar, hace referencia a su carácter integrador de las diversas variables o agencias que influyen de formas decisiva sobre los sujetos: las acciones educativas de la familia, del centro escolar de la comunidad (influencia sociocultural) y de las influencias del ambiente (sistema ecológico).

Ciertamente los ejes de integración se concentran en la práctica real, en la familia o en la escuela. Elegir uno u otro eje es un problema extrapedagógico, ya que depende si no hay carencias relevantes en ninguno de los conceptos vitales que se posean posibilidades económicas, temporales.

En todo caso, sobre uno u otro debe descansar la función integradora de la educación, infantil que permita y posibilite elaborar congruentemente y determinar el tipo de acciones educativas pertinentes en cada caso.

Esto significa que la educación preescolar por las funciones que ha de realizar debe ser específica y concretarse a las condiciones extraídas de la integración de las variables antes mencionadas. Para ello, se consideran aspectos diferenciales de la acción educativa las siguientes características.

- *De la familia, clase social, profesional económica cultural.*
- *De la escuela, situación arquitectónica, ubicación, adecuación del material y recursos, profesorado, relación profesor alumnos, integración escolar.*
- *De la comunidad servicios congruencia de población, potencial estimulativo. agencias culturales, educativas, sanitarias.*

- *Del ambiente, clasificación rural, urbana, zona condiciones de salubridad.*³⁸

En este marco surgen dos problemas centrales que se hace necesario considerar, nos referimos a la llamada educación temprana y a la educación preescolar.

En efecto, la necesidad puesta antes de manifiesto, sentida y reconocida, socialmente de atender de forma adecuada este periodo educativo ha producido entre otros, algunos problemas básicos en la educación infantil que deben resolver y que giran en torno al binomio a menudo considerado insoluble de atención y escolarización temprana.

Por otra parte, hay que reconocer que la necesidad de una atención educativa temprana no parece ofrecer duda alguna. Las aportaciones de la estimulación precoz asistencial en el ámbito de las diferencias innatas han abierto una línea decisiva en el proceso educativo que se ve reforzada día a día. Ciertamente la atención temprana no tiene por qué ser una réplica de la anterior, pero sí servirse de sus aportaciones y soluciones.

Los efectos de una educación eficaz desde el principio las ganancias en potencial de aprendizaje con estimulaciones adecuadas la resonancia de programas específicos, junto a los estudios comparativos entre poblaciones infantiles deprivadas muy bien atendidas abogan por iniciar el proceso educativo tecnificado tempranamente para, por una parte optimizar los efectos formativos y por otra, reducir los peligros o efectos perjudiciales en su caso de los ambientes negativos o de alto riesgo.

³⁸ GUIERTZ Silvina, (2000) **El ABC de la tarea Docente: Vitae y Enseñanza**. Argentina Edit Aique Pág. 12

Esta atención educativa temprana *significa en consecuencia no que se inicie el proceso educativo desde el nacimiento, situación de hecho generalizada sino el que se realice de manera pedagógica es decir de un modo intencional y técnico y no sólo en base a la buena intención* ³⁹. esto significa básicamente que sea ordenada multidimensional integral. El término del programa manejado en Educación Preescolar se toman los siguientes aspectos:

- Perceptivo – cognitiva .- actividades de experiencias táctiles visuales y auditivas en particular.
- Motora.- actividades de respiración de desarrollo del movimiento de posturas de precisión del movimiento de bipedestación.
- Social.- actividades de autocontrol básico de relación con los demás y autoconocimiento.
- Comunicación.- actividades de relación con el ambiente con los demás de reconocimiento y de lenguajes.

Y se pretenden los siguientes Objetivos:

- Desarrollar las funciones cognitivas, de atención percepción categorización que le permitan establecer relaciones de semejanza y diferencia, comparaciones e identificaciones.
- Promover el progreso en la toma de conciencia de sí mismo, la autoestima y la autonomía personal para sentirse autor de sus acciones y valorar los efectos de su conducta en uno mismo en los demás y en el medio.
- Dotar y progresar en los recursos del lenguaje para comunicarse con uno mismo y con los demás, integrando los recursos de expresión verbal y no verbal.

³⁹ SEP (1999) **Programa de Estimulación temprana. Coordinación de Educación Inicial** México. Pág. 27

- Potenciar hábitos y actitudes en relación con lo demás subrayando las funciones básicas de cooperación y participación.

Así pues desde el prisma pedagógico la atención temprana significa estimulación y propuesta de actividades en todas las dimensiones del hombre que quieran ser potenciadas ya que de la cantidad calidad de las intervenciones dependerá la génesis y configuración de las estructuras humanas. En este sentido es más amplia que la estimulación precoz aplicada a los niños deficientes, aunque la incluye y aprovecha sus técnicas, estrategias como incluye también las acciones tempranas compensatorias preventivas sobre niños sujetos a contextos ambientes de alto riesgo.

La crítica que se hace a tales propuestas de acción educativa temprana tiende a centrarse en la posible ansiedad que se puede generar en el niño al verse excesivamente solicitado por la estimulación masiva. Pero no se trata de excesiva estimulación lo que facilita la atención educativa temprana lo que sería antieducativo y como todo exceso negativo para el proceso, sino la cantidad calidad suficiente de estimulación educativa que garantice un proceso educativo de calidad. Es decir que la acción educativa debe poseer la suficiente potencia activadora calidad y diversificación estimular el control ambiental preciso y la programación de la secuencia de estrategias. Tan cuidada que permita una inmersión educativa capaz de facilitar el proceso madurativo, de desarrollo evolutivo de construcción de la personalidad en definitiva sin el riesgo de carencias insuficiencias y desatenciones educativas.

No se trata por tanto, de acelerar procesos ni de mejorar rendimientos ni conquistar conductas anticipadamente, sino de facilitar el progreso personal previsto por las pertinentes acciones educativas. Se trata como se ve de superar la vieja norma de abandonar al niño a su aire porque no puede entender o la más actual de esperar a la maduración inmanente e innata y ofrecer por el contrario

una normativa educativa que no olvide ninguna dimensión o función que pueda comprometer conductas adaptativas posteriores o entorpecer nuevos y más complejos aprendizajes.

Aceptada la complejidad del proceso educativo y la necesidad de la educación temprana es lógico al menos en principio que se oferte la solución de la escolarización temprana como la vía más adecuada y no solo por razones pedagógicas ya que existen también argumentos económicos sociales que no es necesario describir.

De forma resumida la línea de argumentación es la siguiente en pocos años la educación preescolar ha pasado de ser un apéndice casi inexistente en los sistemas educativos a un nivel con entidad propia, en franca expansión cuantitativa y cualitativa y solicitado socialmente como necesidad. Además todas estas condiciones educativas y las nuevas necesidades sociales han sido adelantando la edad de entrada en los centros educativos hasta el punto de plantear frontalmente el problema de la escolarización temprana. En efecto, si desde la instancia pedagógica se solicita atenciones tempranas complejas que requieren cuando menos presencia casi constante de adultos es necesaria una cierta aunque elemental tecnificación por otra parte es evidente una mayor preocupación social y familiar por la educación pero con menor disposición temporal en los padres ausencia en el hogar de abuelos. Todo esto conduce a que la salida más adecuada parezca ser la escolarización de la educación preescolar.

El problema sin embargo merece ciertas precisiones desde la perspectiva pedagógica. En primer lugar el hablar de escolarización temprana debe entenderse, al nivel preescolar en sentido restringido porque este nivel goza ya de todos los predicamentos en los sistemas educativos hasta el punto de reclamarse la gratuidad y aun la obligatoriedad.

En principio hay que advertir que una atención temprana no reclama necesariamente una escolarización. En efecto, los avances en formación de padres en coeducadores familiares, han permitido que en la actualidad se prefiera la realización de programas de atención en la familia superando la etapa de masivas instituciones. Incluso en las asistenciales, siempre que ello sea posible salvo en los casos de abandono por motivos laborales, hospitalarios o deprivaciones socioeconómicas o culturales graves la escolarización temprana debe matizarse al menos en los siguientes requisitos que deben cumplirse desde la perspectiva pedagógica:

Parcial sólo el tiempo necesario

Especializada vinculada a las necesidades carencias y objetivos

Controlada en el proceso de los resultados y atenta a los efectos que se vaya produciendo

Tecnificada es decir que durante el tiempo de escolarización el niño esté sometido a acciones educativas controladas específicas previstas y vinculadas al logro de objetivos educativos

Preventiva alerta diagnóstica a posibles problemas a medio y largo plazo.

Con estas condiciones ciertamente la escolarización temprana no sólo no presenta problema alguno sino que ofrece ventajas indudables. Es más, en muchas ocasiones la atención educativa temprana pasa por la posibilidad de una escolarización tal como hemos reseñado. En todo caso la exigencia de la acción educativa se vuelve más necesitada de tecnificación pedagógica, la escolarización se hace imprescindible.

Por eso la educación infantil es reclamada para toda la población y esa accesibilidad generalizada permite cumplir una doble función que creemos sustancial: la preventiva y la compensatoria cuyos efectos en niveles posteriores especialmente en el básico se traduce en un menor fracaso escolar, menor número de problemas específicos.

Para ello se hace necesario no sólo el acceso a este nivel de preescolar de toda la población especialmente de los sectores de población con más dificultades individuales o colectivas para normalizar las condiciones educativas sino el que su organización estructuración curricular se adecue a las exigencias de los objetivos educativos específicos lo que equivale a decir también a las características y condiciones de los alumnos. Romper el mimetismo con la escolaridad obligatoria en cuanto a horarios de permanencia estructura de actividades y contenidos especialización del profesorado organización de la vida del Jardín de Niños son aspectos sustanciales del nivel del preescolar y aun en general de la educación infantil. Todo ello exige ciertamente niveles pedagógicos adecuados a los responsables del proceso.

CAPÍTULO IV

LA APUESTA

Estamos acostumbrados a que lo improbable
nunca suceda, pero a veces sucede
(apostar por lo improbable)

4.1 YA NO MÁS DE LO MISMO

Es curioso advertir que la educación del hombre en el ámbito institucional ha seguido una trayectoria inversa a la edad del individuo. Primero aparecen las universidades, luego la enseñanza popular primaria y, por último, la Educación Preescolar, que es la más joven y, por tanto, su contexto se halla menos definido.

Por otra parte, la popularidad de la educación ha coincidido con la democratización de la enseñanza la que se puede entender en tres aspectos.

1. Acceso de todos a las mismas ocupaciones o profesiones, lo que implica igualdad de oportunidades en educación: salvar las desigualdades entre clases sociales, entre territorios (rural – urbano), sexo y minorías (étnicas), medidas de orden económico que aseguren el acceso de todos a la educación (becas,)
2. Democratización del sistema e instituciones educativas, es decir, participación, gestión, control y otros.
3. Supresión de alumnos con exámenes selectivos.

El niño en su nacimiento es un ser débil, más que ningún otro ser vivo, y evoluciona en su vida infantil con una rapidez asombrosa. Nace en el seno de una familia, una de cuyas misiones fundamentales es ayudarlo en su desarrollo físico, afectivo, social, intelectual - moral, pero también nace en el seno de una sociedad constituida, con una estructura determinada, unos deberes, unas obligaciones para con sus miembros que den respuesta a las exigencias del individuo cuando desborda el ámbito y las posibilidades familiares.

El niño de cero a dos años tiene unas exigencias de cuidados físicos inmediatos e individuales - singulares: de nutrición, de higiene, de afecto, dedicación, y de seguridad.

En cambio, el niño de dos y tres años, aun conservando estas mismas exigencias, ha adquirido ya determinada autonomía motora y de lenguaje que le permiten hacer exploraciones del mundo más allá del núcleo familiar, aunque teniéndolo muy próximo para volver periódicamente a los ritos familiares que le dan seguridad y le animan a nuevas exploraciones. El ambiente familiar es para este niño como un ámbito indispensable de afectivo y seguridad personal. Su autonomía motora y su lenguaje, que ya ha comenzado a perfeccionarse, le proporcionan mayores recursos para comunicarse.

A los cuatro años se produce una verdadera eclosión de lenguaje reforzado por la necesidad de comunicación y el desarrollo del sentido comunitario más evidente en sus juegos, primero individuales y más tarde en la búsqueda de compañero y compañeros⁴⁰. Este ritmo creciente, ayudado por el desarrollo del pensamiento simbólico, que evoluciona hacia la abstracción, se va haciendo más perfecto en el niño de cinco, y por supuesto de seis años.

De aquí que el ámbito de operatividad se agrande y el niño necesite ya un entorno amplio y rico que rompa el cerco familiar: los vecinos, los amigos, la colonia, la escuela.

En efecto a partir de los cuatro años se inicia una etapa en la que la Educación Preescolar rinde su máxima eficacia, como se ha venido demostrando con ciertas.

Lógicamente la proyección a nivel social y educativo de estas cuestiones se traduce en ofertas de servicios más o menos adecuadas y en tendencias cargadas en muchos casos motivos ideológicos o de justificación económica.

⁴⁰ TALIZINA F. Nina, (2002) **Manual de Psicología Pedagógica**. Cuba Universidad Cubana Pág. 46

4.2 VOLVER A PENSAR LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Hablar de modelo por modelo se entiende la simplificación de un sector de la realidad siempre que aquélla tenga la misma consistencia, paramétricamente expresada, que la propia realidad a la cual se quiere simular. Un modelo es siempre la representación conceptual de un fenómeno o situación de la realidad con el fin de permitir mejor su estudio, con lo que siempre se realiza a partir de un esquema que articulando conceptos, símbolos, gráficos o elementos mecánicos, representa perfectamente la fenomenología que se pretende estudiar; o más simplemente, modelo es lo que formula el investigador para dar a entender a los demás cuál es su objeto de estudio ecológico en la educación (o sea, hablar de ecología de la educación) supone aplicar al campo educativo situaciones ecológicas, las cuales serán definidas como tales – como ecológicas – si en la realidad educativa se descubren fenómenos parejos a los que en ecología se determinan o definen como situación ecológica. Para mayor clarificación interesa detenerse aquí, inicialmente, para plantear lo que se entiende por situación ecológica.

Situación ecológica sería la expresión más o menos popular de lo que en verdadera terminología científica de la ecología se reconoce por ecosistema. Ello quiere decir, en definitiva que el verdadero objeto de estudio de la ecología serían las situaciones ecológicas, o con mayor precisión, los ecosistemas, o comunidad de seres vivos en relación con el medio en el que viven.⁴¹

Todo ecosistema implica, pues, el estudio de:

- a) Un biotipo, o espacio determinado, que reúne las condiciones necesarias para la vida de unas biocenosis

⁴¹ MAULEÓN Yáñez Manuel Enrique, (2000) , **Antología sobre Teoría General de Sistemas** Universidad de San Luis pág 104

- b) Una biocenosis, o comunidad de organismos unidos por dependencias recíprocas, que ocupan un espacio definido (biotipo).

Entre ambos elementos o subsistemas del ecosistema se establecen unas relaciones – ciclo de la materia – que son, en definitiva, las que definen y estructuran lo que conocemos por medio ambiente.

De una forma quizá no tan hermética podríamos decir que la ecología pretende estudiar la realidad medioambiental, estructurando para ello un modelo – el ecosistema *(que sería el verdadero modelo ecológico)* – que se define como la *interacción que se da entre el biotipo, sus componentes (elementos materiales del ecosistema), y la biocenosis (o conjunto de seres vivos integrados en el biotipo)*.⁴²

Ello supone afirmar que el objeto de estudio de la ecología es una realidad relacional o interactiva que se da entre el biotipo y la bionecesis, o sea, entre la realidad física y los seres vivos que en ella habitan.

Atendiendo entonces a esta circunstancia debemos decir que la ciencia ecológica se centra en el estudio de un sistema (que en ecología se denomina ecosistema) que se refiere a un conjunto de componentes o elementos en estado de interacción, tal como lo señala L.V. Bertalanffy primer autor que estudió los sistemas como modelos para el conocimiento de la realidad a partir de la que denominó teoría de los Sistemas Generales.

Aplicando el esquema diseñaron al ámbito educativo se puede hablar de ecología de la educación siempre que en la realidad educativa se descubran situaciones ecológicas o definibles como ecosistemas.

⁴² *IBIDEM* Pág. 107

En este sentido se podrá hablar de ecosistemas educativos siempre que en la realidad educativa encontremos:

- a) Un biotipo educativo o condiciones y elementos materiales necesarios para que se de una biocenosis educativa.
- b) Una biocenosis educativa o conjunto de organismos vivos; en nuestro caso, los educandos y educadores, protagonistas humanos de la educación.
- c) Una relación entre ellos, o sea, la conformación de un ecosistema educativo definido a partir de las interacciones que se establecen entre los objetos y los elementos materiales de la educación y los seres humanos que la protagonizan.

Cuando llegamos a la conclusión de que cualquier enfoque sistémico de la educación (la educación considera como un sistema), se convierte en ecología de la educación, pues una comprensión del fenómeno educativo como sistema implica automáticamente tener en cuenta las relaciones del fenómeno educativo, humano por naturaleza (biocenosis), con el medio material en el que se halla (biotipo).⁴³

De ahí, entonces, que tengamos que decir forzosamente que toda ecología de la educación es, por motivos definidores del modelo que patrocina lo ecológico, sistémica, si bien no todo el conocimiento sistémico de la educación es ecológico (por ejemplo, la concepción sistémica del acto didáctico).

Consecuentemente, el carácter ecológico de la educación se concibe siempre como:

- a) Estudio sistémico, interrelaciante (ecosistema educativo);
- b) Entre los aspectos materiales de la educación, necesarios para que esta se lleve a cabo,
- c) Los aportes humanos, agentes y pacientes, de la misma.

⁴³ *IBIDEM* Pág. 112

Con ello conformamos el modelo ecológico en el campo educativo, traduciendo todas sus cualidades y características:

1. A nivel de elementos o componentes; biotipo educativo, o condiciones materiales de la educación y biocenosis educativa, o protagonistas humanos – educadores, educandos, administradores, – de la educación.
2. A nivel metodológico: estudiándolos relacionadamente, como si fuese un sistema (el ecosistema educativo)

Aunque conscientes de que no es ahora la circunstancia más apropiada para explicitar la metodología sistémica, no cabe sino referirse a ella por cuanto la ecología es en sí una ciencia sistémica, con lo que, tal como hemos ido viendo, la ecología de la educación descansa también en los mismos supuestos.

La teoría General de Sistemas, patrocinada tal como decíamos, por L.V. Bertalanffy, se deriva en una metodología par el estudio de la realidad en cuanto se considere a ésta como sistema, o sea, como realidad relacional compuesta por diversos elementos interrelacionados entre sí.

Hemos visto también que la ecología, al estudiar ecosistemas, se sedimenta como ciencia sistémica y, por tanto, orientada desde la Teoría General de Sistemas; al mismo tiempo al descubrir en la educación situaciones análogas a las ecológicas, éstas se ofrecerán también como conjunto de elementos en interacción, o sea, como sistemas con lo que coherentemente la ecología de la educación se debe reconocer metodológicamente e base a la Teoría General de Sistemas.

La teoría General de Sistemas aporta al estudio de la *realidad una visión relacional, interactuante, al mismo tiempo que una perspectiva global y sincrética. Ello presupone afirmar la realidad como una estructura (conjunto, sistema)*

*funcional (actuante) y dinámica (evolutiva) entendida siempre de forma abierta; es decir con flujos de intercambios con el medio que le rodea. De ahí que la metodología sistémica sea conveniente a la ecología, puesto que la concepción que aporta siempre tienen presente la relación de la realidad, objeto de estudio con el medio en el que se encuentra implicada.*⁴⁴ Por ello mismo, la teoría sistémica es de por sí, esencialmente, una metodología ecológica, con lo que y tal como afirmábamos, la perspectiva sistémica de la educación siempre que se configura como relacional respecto del medio socio – físico donde se integra, adquirirá la características de estudio ecológico – educativo.

Además, la metodología sistémica configura un sentido de la realidad objeto de estudio con capacidad de ser definida como:

1. Sistema abierto en continuo intercambio con el medio.
2. Sistema que tiende a mantenerse para así lograr un adecuado funcionamiento
3. Sistema que se regula mediante procesos homeoréticos, adaptativos y proyectivos (orientación hacia unos fines o metas que se pretenden asumir)
4. Sistema que despliega la finalidad, o sea que cambia sus orientaciones de acción para así conseguir la meta propuesta.
5. Sistema con capacidad de influir y ser influido por su medio, y consecuentemente de ir ajustándose y regulándose constantemente para así posibilitar al mismo tiempo su adaptación a los cambios del medio y su proyección en la pretensión de conseguir los objetivos que pretende

Una visión de la realidad que pueda asumir estos puntos puede ser considerada como contextualizada en la teoría general de sistemas, ofreciendo consecuentemente una visión sistémica de su objeto de estudio. La ecología y, en su caso, su retraducción al campo educativo – la ecología de la educación – al centrarse en el estudio de ecosistemas (relaciones entre biotipo y biocenosis),

⁴⁴ *IBIDEM* Pág. 29

tiene capacidad constitutiva de ser presentada bajo la fenomenología propuesta al identificarse el ecosistema con el planteamiento de sistemas que hemos realizado.

Con ello llegamos a la conclusión de que cualquier calificación ecológica en el campo de la educación debe proponer una visión sistémica de las relaciones entre la educación y sus componentes por una parte, y los medios materiales en – y con los que tiene efecto el fenómeno educativo por otra.

Una visión ecológica de la educación es entonces posible desde dos vertientes o , si se quiere, a través de un doble aspecto:

- a) Metodológico, a través de un tratamiento sistémico de la realidad, siempre que se estudie la educación contextualizada en su medio físico – social.
- b) Espacial, resaltando y teniendo en cuenta las incidencias espaciales en las que se halla ubicada la educación.

La primera perspectiva cuenta ya con cierta tradición, incluso en nuestra realidad cultural pues desde diversos puntos de vista ha sido ya analizada la educación como sistema, o sea con una metodología ecológica, si bien, acaso sin contemplar las relaciones con el medio físico aunque exista alguna obra que estudie las relaciones que se establecen entre la educación y la sociedad.

En cambio el sentido espacial de la educación carece de esfuerzos a pesar de las aportaciones que para la comprensión del desarrollo de la pedagogía puede realizar. Téngase presente que la construcción de la pedagogía viene predeterminada en su evolución histórica por la conquista de un espacio o lugar afecto a la realidad del cual pretende alzarse como lenguaje unívoco y cierto.

Fueron básicamente Pestalozzi y Herbart los descubridores de un espacio pedagógico real y tangible y, por tanto, los que iniciaron o al menos propiciaron

estudios sobre la educación con referencia inmediata e incluso como fenómeno propio de este espacio que no es otro más que el escolar.

La concreción de la escuela como espacio educativo ha determinado hasta hoy el desarrollo científico – tecnológico de la pedagogía en sus vertientes didáctica y organizativa que han sido gracias a la concreción del espacio escuela como objeto de estudio y de acción las que mas rigor y grado de formalización han conseguido de entre todos los estudios educativos.

Si se tiene en cuenta el aspecto ideológico que esta contaminado el saber ecológico -naturalista, transformándolo en unos contenidos ideológicos – políticos, y si al mismo tiempo se acepta la posibilidad hoy absolutamente real, de que la ideología ecológica incida sobre la educación se podrá hablar y plantear una tercera vía para aproximarnos ecológicamente a la educación (además de la metodológica y la espacial). Evidentemente, se hace referencia a la vía ideológica que aportaría contenido axiológica ecologista la educación con lo que más que hablar de ecología de la educación planetaria aquí la educación ecológica.

Se entendería por educación ecológica aquella práctica educativa connotada ideológicamente al mismo tiempo que defensora por y de la ideología ecológico conservacionista, para lo cual se fundamenta no sólo en los valores pertinentes, sino en prácticas educativo – didácticas de corte ambientalista o sea basada en el contacto con la naturaleza, así como en su defensa, como medio óptimo para el aprendizaje (didáctica ambiental).

A continuación se intentará presentar una visión ecología de la Educación Preescolar. ello significa, necesariamente, ubicar la Educación Preescolar en relación a su espacio Físico – social a través de una visión sistémica de sus procesos y relaciones, teniendo en cuenta, además las connotaciones ideológico – conservacionistas que pueda alimentar a través de una práctica ambientalista. Con

ello se introducen y significan las temáticas más estructurales y condicionantes de la Educación Preescolar, de tanta importancia en nuestros días:

- Nivel sistémico
- Nivel espacial, y
- Nivel ideológico.

La Educación Preescolar desde la perspectiva metodológico – ecológica supone plantear una visión totalizadora de los elementos, fenómenos y acciones que concurren en la práctica escolar del niño hasta los seis años. Ello supone indagar el ámbito familiar y el escolar principalmente como un todo, interrelacionándolos al mismo tiempo con los contextos en los que se ubica esta práctica educativa.

Desde esta perspectiva, la Educación Preescolar, tendrá en cuenta dos tipos de relaciones:

- Relaciones internas entre los propios elementos que forman el sistema, las más importantes de las cuales son las de carácter formativo, social y conductual que se desarrollan en el ámbito del aula y de la familia, o bien entre ambos.
- Relaciones externas en el sentido de que el sistema de Educación Preescolar mantiene relaciones con el exterior, o sea, con la generalidad del sistema social.

Las relaciones internas supondría hablar de un sistema cerrado; no obstante, desde el momento en que posee *unas relaciones con el exterior estamos ante un tipo de sistemas que tiene todas las características de los sistemas socioculturales, o sea, adaptativos – cibernéticos, o, lo que es lo mismo cerrados,*

*en cuanto control y abiertos en cuanto a los intercambios de información*⁴⁵. Ello hace que estos tipo de sistemas mantengan unas relaciones de dependencia – independencia respecto de su medio (sentido ecológico del enfoque sistémico), el cual , si bien le influye y condiciona, está a su vez condicionado por el sistema educativo.

Se trata, pues, de un proceso constante de tipo dinámico y adaptativo entre la realidad educativa y la realidad social que la envuelve. Lo que ocurre es que a nivel de Educación Preescolar la información que se requiere del exterior es realmente mínima; además, si a esta situación añadimos que el niño a esta edad no posee aun con plena madurez sus capacidades de aprehensión de la realidad, el intercambio de información con el exterior es menor y, consecuentemente, el marco de la Educación Preescolar se aparenta más cerrado que a otros niveles.

4.3 EL OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR: LA FELICIDAD DEL NIÑO

Casi todos los congresos y reuniones de estudio de la organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP), del Consejo de Europa, de la OCDE, del centro Internacional de la Infancia de París o del Centro Pedagógicos de Servres coinciden con el tema y un objetivo prioritario : **la felicidad del niño**, *se insiste en el interés de conocer las necesidades de la infancia a sus distintas edades y niveles de desarrollo para tratar de responder a ellas de modo que el niño alcance el máximo de bienestar buscando y creando continuamente estrategias adecuadas para conseguirlo.*⁴⁶

Al buscar lo óptimo se ponen de relieve: los objetivos de la Educación Preescolar, las técnicas específicas de esta edad(como el juego), la selección,

⁴⁵ *IBIDEM* Pág. 114

⁴⁶ [www. Omep, com](http://www.Omep.com)

formación y perfeccionamiento del personal educativo, la información a los padres; el estudio de las necesidades fundamentales del niño; el papel de los establecimientos preescolares en sus variados niveles; la importancia de la unidad y continuidad en la vida del niño; el derecho del niño al desarrollo de su personalidad y el bienestar del niño en las zonas rurales y urbanas.

En cuanto al desarrollo del niño, de las condiciones estudiadas en distintas posturas teóricas psicológicas y pedagógicas llegan a la conclusión de que es preciso ofrecer toda clase de medios para conseguir el desarrollo de una personalidad completa, armónica, feliz, de tal modo que el niño consiga obtener su propia autonomía, su libertad e independencia, su capacidad creativa, su sentido de la responsabilidad y corresponsabilidad.

Ante la heterogeneidad de la capacidad económica de una sociedad en continuo cambio, ante la multiplicidad ideológica, que condiciona los sistemas de distribución de recursos, y ante una movilidad demográfica alarmante, se impone ofrecer a todos los alumnos el mismo género de oportunidades.⁴⁷

Aun siendo muy discutida en el mundo entero esta igualdad y sabiendas de que nunca puede existir totalmente por los condicionantes familiares, ambientales y sociológicos en que se desenvuelven cada niño, puede llevarse a cabo.

La Educación Preescolar ha sido en sí misma, una fuente de discriminación, acentuando la distancia educativa entre unos niños que pueden acceder a la Educación Preescolar y otros que nunca llegarán a alcanzar sus beneficios.

⁴⁷ DELORS, J. (1999) **La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.** México Edit UNESCO Pág. 112

4.4 EL MEDIO LÚDICO

El juego, base existencial de la infancia a decir de Bertrand Russell, *es un hecho de indiscutible realidad y trascendencia en la vida preescolar. Que el juego sea, efectivamente, la forma de exteriorización infantil por excelencia obliga a que sea el único modo de conducta que puede acoger con toda plenitud la inmadurez del niño*⁴⁸. Se ha dicho, por eso, que en el juego el niño hace lo que puede hacer, que es, justamente, lo que debe hacer.

Sin entrar ahora en cuestiones sobre la complejidad de la naturaleza del juego (patente en tantas definiciones como se han dado de él, incapaces de afrontar su realidad), se considera la actividad lúdica como el medio más eficaz y generalizado en la consecuencia de las finalidades de educación preescolar.

Esto a condición de que sea conceptualizado en la escuela infantil como una actividad estructurada en la que puedan tener cabida aptitudes, hábitos o aprendizajes. Es preciso rechazar la idea de que la falta de sujeción a normas fijas, de una actividad cuya trama ofrezca variedad y libertad creadora signifique desatino o desorden. La actividad existente en el juego tiene siempre características formativas y lo formativo está siempre en el juego de un modo particular. La actividad lúdica educativa en general se ha estructurado y ordenado para facilitar su comprensión, pero no sería posible, ni conveniente, establecer divisiones radicales, ni menos expresarlas en términos estrictos en relación con la edad de los niños.

Sin embargo, en el periodo preescolar sí conviene destacar entre las actividades lúdicas más preponderantes la correspondiente al juego simbólico o

⁴⁸ ORTEGA, Rosario, (1997), **Jugar y Aprender**. España Edit Diada Pág. 54

representativo, ya que, por irradiar de la capacidad para el simbolismo, confiere un nuevo carácter a toda la actividad del niño.

Juegos de ejercicio, simbólicos y de reglas parecen ser los tres estadios sucesivos característicos de las grandes clases de juego, desde el punto de vista de las estructuras mentales, dice Piaget. *La función simbólica del juego, en virtud de la cual el niño es capaz de representar algo por su significante es un recurso esencial que le permite realizar el necesario ajuste entre el mundo exterior y del mundo interior y realizar ese ajuste en la única forma que su nivel vital⁴⁹ le permite, es decir, no acomodado su niñez a lo real, sino adaptando lo real a las exigencias del estado de configuración de cada uno.*

Las consecuencias educativas fundamentales de la actividad lúdica en el periodo preescolar se puede considerar en la triple dimensión intelectual, afectiva y social.

El juego simbólico en el que las cosas ya no se toman por lo que son en sí, sino como íconos de trascendencia al mundo de las ideas, actúa como vehículo de transición de la sensación al pensamiento, de los esquemas sensomotores a la conceptualización: actúa de conducto de la acción a la representación en la medida en que evoluciona en su forma inicial de ejercicio sensomotor a su forma secundaria de juego simbólico o juego de imaginación- Piaget y ello en virtud de un estadio intermedio en que sensibilidad y razón actúan juntos .

Ensayar, tantear, comprobar volver a empezar en la reciprocidad del contacto con las cosas propio de la actividad lúdica es quizás el camino más eficaz en la toma de conciencia por el niño del mundo sensible, en la adquisición de saberes instrumentales y en la formación de hábitos del conocimiento precientífico.

⁴⁹ *IBIDEM* Pág. 65

El niño no puede pensar en abstracto como no sea partiendo de lo que ve, siente, toca, manipula y experimenta.

4.5 PROPUESTA METODOLÓGICA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO.

El propósito fundamental del nivel preescolar a nivel nacional marcado en el Programa de Educación Preescolar de 1992, es favorecer el desarrollo integral del educando, con el fin de propiciar la formación de un ser autónomo, crítico, participativo, creativo, independiente, seguro de sí mismo.

Para lograr este propósito el nivel preescolar se fundamenta básicamente en la teoría psicogenética, para la cual, el niño es considerado un ser individual-social, con características propias que le permiten su desenvolvimiento en un entorno determinado, además de que en él confluyen aspectos tanto biológicos como sociales que se encuentran en permanente interacción.

Parte del aprendizaje en esta etapa preescolar se desarrolla a través de las interacciones que el propio niño establece con su medio a lo largo de la cotidianeidad, principalmente con objetos concretos. Así, los elementos del entorno pasan a ser objetos de conocimiento, en la medida en que el niño interactúa con ellos y los hace suyos.

Al niño preescolar se le reconoce la capacidad de un ser con sentido crítico, reflexivo, cuestionador de las situaciones que vive. La educadora, por su parte, tiene el compromiso de mantener una actitud de permanente apertura al facilitar el proceso de aprendizaje, ya que en la medida que esto sucede, se determina la participación y se propicia el desarrollo del niño.

Los padres de familia, la comunidad y en general todo recurso didáctico, juegan un papel fundamental en el desarrollo del trabajo cotidiano en los jardines de niños, ya que como parte del entorno social del educando, las interacciones que efectúa con esos factores amplían sus experiencias de aprendizaje.

Este aprendizaje propuesto en el nivel preescolar toma en cuenta las características del niño que el programa marca:

- *El niño preescolar es una persona que expresa, a través de distintas formas, una intensa búsqueda personal de satisfacciones corporales e intelectuales.*
- *A no ser de que este enfermo, es alegre y manifiesta siempre un profundo interés y curiosidad por saber, conocer, indagar, explorar, tanto con el cuerpo como a través de la lengua que habla.*
- *Toda actividad que el niño realiza implica pensamientos y afectos, siendo particularmente notable su necesidad de desplazamientos físicos.*
- *Sus relaciones más significativas se dan con las personas que lo rodean, de quienes demanda un constante reconocimiento, apoyo y cariño.*
- *El niño no sólo es gracioso y tierno, también tiene impulsos agresivos y violentos. Se enfrenta, reta, necesita pelear y medir su fuerza; es competitivo. Negar estos rasgos implica el riesgo de que se expresen en formas incontrolables. Más bien se requiere proporcionar una amplia gama de actividades y juegos que permitan traducir esos impulsos en creaciones.*
- *El niño desde su nacimiento tiene impulsos sexuales y más tarde experimentará curiosidad por saber en relación a esto, lo cual no ha de entenderse con los parámetros de la sexualidad adulta sino a través de los que corresponden a la infancia.*
- *Estos y otros rasgos se manifiestan a través del juego, el lenguaje y la creatividad. Es así como el niño expresa, plena y sensiblemente, sus ideas, pensamientos, impulsos y emociones.⁵⁰*

El juego cumple un papel muy importante debido que a través de éste el alumno une su realidad interna con la realidad externa, manifiesta estados de ánimo, emociones crea e inventa. A través del juego se aprende, satisface sus necesidades, interés y tendencias.

⁵⁰ S.E.P. D.G.E.P. (1992) *Programa de Educación Preescolar*, México, Pág 10

En el aspecto metodológico el programa se basa en el método de proyectos como estructura operativa del mismo, con el fin de responder al principio de globalización.

*"La globalización considera el desarrollo infantil como proceso integral, en el cual los elementos que lo conforman (afectividad, motricidad, aspectos cognoscitivos y sociales), dependen uno del otro."*⁵¹ Por lo que el niño se relaciona con su entorno natural y social de manera totalizada, en la cual la realidad se le presenta en forma global; poco a poco ira diferenciando su medio y realidad, en el proceso de constituirse como sujeto.

El trabajo por proyectos, es planear juegos y actividades que satisfagan las necesidades e interés del desarrollo del preescolar. Por lo que es *" una organización de juegos y actividades propios de esta edad, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema o a la realización de una actividad concreta. Responde principalmente a las necesidades e intereses de los niños, y hace posible la atención a las exigencias del desarrollo en todos sus aspectos."*⁵²

Estos proyectos se definen a partir de la experiencia del niño, relacionados con su medio natural y social. Dándose importancia al juego, la creatividad y la expresión libre.

La duración depende del interés de los alumnos; la organización del tiempo y las actividades no es rígida, sino que estará abierta a las aportaciones de todo el grupo y requiere, en forma permanente, la coordinación y orientación del docente.

Las etapas de los proyectos comprende: surgimiento, elección, planeación, realización, término y evaluación. Estarán planeadas y llevadas a cabo tanto por la

⁵¹ *IBIDEM* Pág 17.

⁵² *IBÍDEM.* Pág. 45

educadora como por los alumnos; por lo que el papel de la docente se desarrollará como guía, promotor, orientador y coordinador del proceso educativo y, de manera muy importante, como ese referente afectivo a quien el niño transfiere sus sentimientos más profundos.

Para llevar a cabo estos proyectos se realiza una planeación conjunta entre educadora y alumnos, plasmándose en un friso donde se representa, a través de dibujos, modelados, símbolos diversos, escritura con ayuda del docente, colores, telas, etc., las distintas actividades, que se puedan prever en ese momento. El friso debe permanecer en un lugar visible ya que será la guía para el desarrollo del proyecto.

La evaluación se realizará desde un punto de vista cualitativo, como un proceso permanente que tiene como finalidad obtener información acerca de cómo se han desarrollado las acciones educativas, cuáles han sido los logros y obstáculos.

Todo lo anterior debe cubrir los siguientes objetivos propuestos para este nivel:

Que el niño desarrolle:

- *Su autonomía e identidad personal, requisitos indispensables para que progresivamente se reconozca en su identidad cultural y nacional.*
- *Formas sensibles de relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones.*
- *Su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos.*
- *Formas de expresión creativas a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual le permitirá adquirir aprendizajes formales.*

Un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas.

El niño es tomado dentro de este planteamiento metodológico como un:

- *Un ser único.*
- *Tiene formas propias de aprender y expresarse.*
- *Piensa y siente de forma particular.*
- *Gusta de conocer y descubrir el mundo que le rodea.*

El niño es una unidad biopsicosocial, constituida por distintos aspectos que representan diferentes grados de desarrollo, de acuerdo con sus características físicas, psicológicas, intelectuales y de su interacción con el medio ambiente.

En el presente programa se distinguen cuatro dimensiones del desarrollo que son: afectiva, social, intelectual y física; entendiendo a la "*dimensión como la extensión comprendida por un aspecto de desarrollo, en la cual se explican los aspectos de la personalidad del sujeto.*"⁵³

DIMENSIÓN AFECTIVA:

- Identidad personal.*
- Cooperación y participación.*
- Expresión de afectos.*
- Autonomía.*

DIMENSIÓN SOCIAL.

- Pertenencia al grupo.*
- Costumbres y tradiciones familiares y de la comunidad.*
- Valores Nacionales.*

DIMENSIÓN INTELECTUAL

- Función Simbólica.*
- Construcción de relaciones lógicas.*

- *Matemáticas*
- *Lenguaje*

Creatividad.

DIMENSIÓN FÍSICA

- Integración del esquema corporal.*
- Relaciones espaciales*
- Relaciones temporales.*

Para favorecer el desarrollo de las dimensiones, se propone el manejo de los bloques, que son conjuntos de juegos y actividades que al ser realizados favorecen aspectos del desarrollo del niño.

⁵³ S.E.P. D.G.E.P. (1997) ***Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el Jardín de Niños.***_México. Pág 11.

Los bloques proporcionan al docente sugerencias de contenidos que se consideran adecuados para favorecer procesos de desarrollo en los niños.

Estos contenidos se refieren al conjunto de conocimientos, hábitos, habilidades, actitudes y valores que el niño construye a partir de la acción y reflexión en relación directa con sus esquemas previos; de esta forma incorpora la información, experiencias y conceptos del medio natural y social, enriqueciendo sus estructuras con nociones nuevas a través de la interacción y participación en los diferentes juegos y actividades que se realizan dentro del proyecto.

Los bloques de juego son.

Bloque de juegos y actividades de sensibilidad y expresión artística.

Bloque de juegos y actividades de psicomotricidad.

Bloque de juegos y actividades de relación con la naturaleza.

Bloque de juegos y actividades matemáticas.

Bloque de juegos y actividades relacionadas con el lengua

4.6 PROPUESTA DE ATENCIÓN A LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN LA CIUDAD DE MÉXICO.

A partir del Programa Nacional de educación 2001 – 2006 el cual plantea *La educación básica nacional estará dirigida a que la relación que se establece entre el maestro y sus alumnos propicie el desarrollo de las competencias fundamentales del conocimiento y el deseo de saber, faculte al educando a continuar aprendiendo por su cuenta*⁵⁴

El futuro está caracterizado por cambios vertiginosos ya radicales en diversos órdenes. Lo que exigirá de los sujetos no sólo adaptabilidad sino capacidad de predicción versatilidad, habilidades y actitudes múltiples. Esta realidad demanda una educación que se proyecte hacia el futuro anticipándose a

⁵⁴ Programa Nacional de Educación 2001 – 2006 Pág. 78

él, preparando a las personas para las transformaciones que les esperan, para que puedan no sólo adaptarse a ellas, sino orientarlas y generarlas.

La propuesta que se presenta para trabajar la educación preescolar en el Distrito Federal es lograr la transformación de la sociedad. Reconoce que una autentica educación es la que logra que el ser humano aprenda a conocer, aprenda a hacer, aprenda a ser y aprenda a convivir, para enfrentar la realidad y desenvolverse en ella de una manera crítica, creativa y propositiva para lograr una mejor calidad de vida.

Dentro de la propuesta se concibe el *desarrollo del ser humano como producto social y educativo, consecuencia de las relaciones que las personas establecen en contextos sociales, culturales e históricos determinados*⁵⁵

La educación preescolar define en sus propósitos las competencias que los niños y niñas han de adquirir para formar sujetos que tengan confianza y seguridad en sí mismos, establezcan y relaciones con el mundo social y natural en un ámbito cada vez más amplio, basadas en el respeto, la colaboración, la búsqueda de explicaciones y el uso del lenguaje como el medio para expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos.

El aprendizaje es la apropiación de conocimientos, normas e instrumentos culturales a través de la actividad conjunta, en contextos sociales definidos, como son la familia y la escuela, entre otros.

Para que se produzca el aprendizaje, se requiere establecer relaciones con los otros (Inter. – psicológicos) y la actividad interna del sujeto (relaciones Intro – psicológicas). En este proceso, es decisivo la calidad de las relaciones que se establecen con los otros y la forma en que los niños y niñas se conciben a sí

⁵⁵ *IBIDEM* Pág. 56

mismos. La estrecha relación entre la actividad del sujeto y su aprendizaje, por lo que todo cambio en la organización cognitiva es una construcción personal a partir de experiencias en las cuales el sujeto utiliza, confronta sus capacidades y las amplía. La actividad física y mental constructiva es la base del aprendizaje. El juego, la acción y la experimentación permiten adquirir los significados sobre los objetos las personas y las situaciones de la realidad.

La propuesta de trabajo se concibe bajo la perspectiva de las competencias que habrán de adquirir los y las preescolares están *definidas por habilidades y actitudes. Las habilidades son capacidades para enfrentar y transformar la realidad: realizar tareas, resolver problemas, establecer relaciones y comunicarse, son herramientas para el aprendizaje. Las actitudes son producto del marco de valores que posee el sujeto y se expresan a través de diversos comportamientos*⁵⁶.

Para adquirir habilidades y actitudes se requiere de tres elementos: el primero de naturaleza biológica y el segundo de índoles sociocultural: los conceptos y los procedimientos.

La denominación de concepto comprende información sobre la realidad natural y social: datos, hechos, conceptualizaciones que permiten organizarla, comprenderla, explicarla, describirla, relacionarla y predecirla, es "saber qué " o "saber acerca de". Se conforma y se expresa por medio del lenguaje y su adquisición es gradual.

Los procedimientos son una serie de acciones que se suceden en un orden para llegar a un fin es "saber hacer". Consiste en aprender pasos, secuencias que posibilitan saber realizar las acciones, se adquieren en forma paulatina con la práctica.

⁵⁶ *IBIDEM* Pág. 57

Los conceptos y procedimientos constituyen los contenidos de la educación preescolar, lo que los niños y las niñas tendrán que aprender para adquirir las competencias de este nivel educativo y que sirven para un mejor desarrollo en su vida cotidiana.

El aprendizaje en el jardín de niños se produce por la mediación de la educadora, quien tiene mayor experiencia cultural. No obstante, se reconoce que el niño y la niña preescolar poseen competencias adquiridas como producto de sus experiencias previas, es decir tiene conceptos y son capaces de hacer cosas por sí mismos. Pueden realizar actividades con ayuda, las cuales posteriormente, podrán hacerlas por sí solos. La ayuda que requieren es la enseñanza, definida como intervención pedagógica.

La intervención pedagógica es la organización consciente e intencionada del ambiente de aprendizaje para lograr los propósitos educativos. Intervenir pedagógicamente requiere de conocer las características, necesidades e intereses de la población, las competencias y los contenidos que llevaron a ellos, así como el empleo diversificado de estrategias, materiales y recursos didácticos.

El lenguaje constituye el principal medio para comunicar y transmitir los conocimientos socioculturales. A través de él, los niños y las niñas se apropian de la cultura y amplían sus posibilidades comunicativas, para comprender, expresar sus ideas y ser comprendidos por los otros y las otras.

La intervención pedagógica habrá de asegurar que los niños y niñas empleen y extiendan sus capacidades expresivas y comunicativas a través del uso de los diversos lenguajes para enriquecer sus conocimientos del entorno social y natural. Aprender requiere de un ambiente de trabajo organizado, en donde existan las condiciones para que los niños y las niñas entren en contacto con experiencias que les permitan poner en práctica lo que conocen y saben hacer, para que

progresivamente, asuman diversas ocupaciones que les permitan aprender cosas nuevas y puedan aplicarlas en otros contextos de su vida cotidiana.

PROPÓSITOS, COMPETENCIAS Y CONTENIDOS

PROPÓSITO	HABILIDADES Y ACTITUDES
Mostrar una imagen positiva de sí mismo	<ul style="list-style-type: none"> • Resolver necesidades que afectan a su persona: básicas, de relación con otras personas, y las que se le presenten en diversas situaciones cotidianas. • Proponer, elegir, decidir y manifestar disposición para enfrentar retos diversos • Aceptarse como es, interiorizar su apariencia personal y por la calidad de lo que realiza.
Establecer el respeto y la colaboración como formas de interacción social.	<ul style="list-style-type: none"> • Respetar las normas y acuerdos para la convivencia, el trabajo y el juego. • Colaborar y compartir con otros y otras en diversas situaciones • Emitir su punto de vista respecto a situaciones que se presentan en su entorno y escuchar los de otras personas.
Comunicar ideas, experiencias, sentimientos y deseos utilizando diversos lenguajes.	<p>Lenguaje matemático</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender que los numerales son formas de representar significados numéricos. • Formular estrategias para resolver problemas numéricos, de medición, especiales y representación. • Manifestar agrado por emplear y resolver situaciones con aspectos matemáticos. <p>Lenguaje Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender mensajes verbales. • Expresarse con claridad, fluidez y coherencia, acerca de los hechos y experiencias de su vida cotidiana. <p>Lenguaje Escrito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicar diversos mensajes al crear dibujos y textos. • Reconocer la función social del lenguaje escrito como una forma de comunicación, información y disfrute.

	<p>Lenguaje artístico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emplear la música, la plática, la danza, la literatura y el teatro como formas de expresión. • Interpretar y disfrutar distintas manifestaciones artísticas.
Explicar diversos acontecimientos de su entorno a través de la observación, la formulación de hipótesis, la experimentación y la comprobación.	<ul style="list-style-type: none"> • Plantear y confrontar posibles respuestas a diversos fenómenos naturales y sociales que ocurren en el entorno
Manifestar actitudes de aprecio al medio natural.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidar y respetar el medio natural.
Satisfacer por sí mismo necesidades básicas del cuidado de su persona para evitar accidentes y preservar su salud.	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporar a su vida cotidiana prácticas de higiene y alimentación que preserven su salud. • Aplicar medidas de seguridad que les permitan prevenir accidentes y situaciones de riesgo.
Respetar las características y cualidades de otras personas sin actitudes de discriminación de género, étnica, o por cualquier otro rasgo diferenciador.	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptar a otros y otras independientemente de cualquier rasgo diferenciador.
Manifestar actitudes de aprecio por historia, la cultura y los símbolos que nos representan como nación.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar que pertenece a diversos grupos sociales, manifestar interés y gusto por sus costumbres y tradiciones. • Respete y aprecie símbolos patrios, sitios históricos y públicos.
Valorar la importancia del trabajo y el beneficio que reporta.	<ul style="list-style-type: none"> • Respetar el esfuerzo individual y colectivo que implica realizar cualquier trabajo.
Generar alternativas para aprovechar el tiempo libre.	<ul style="list-style-type: none"> • Crear opciones recreativas con los objetos y espacios a su alcance para utilizar su tiempo libre.

CAPÍTULO V
PREESCOLAR
UNA
VISIÓN
PROSPECTIVA

Sin entrar en polémica de las distintas concepciones curriculares, para la presente investigación, sí entendemos al currículo como un artificio que determina que y como deben aprender los alumnos. Su función es especificar y justificar que debe ser enseñado, a quién, bajo qué normas de enseñanza y sus interrelaciones. Todo modelo curricular ofrece una representación más o menos idealizada de los componentes filosóficos, pedagógicos y organizativos de un plan de educación.

El currículo describe coherentemente el conjunto interrelacionado de supuestos teóricos, contenidos, procesos instructivos y el marco organizativo, considerados necesarios para lograr unos resultados educativos socialmente valiosos. Es decir, a través de la estructura curricular, el alumno es guiado hacia una meta educativa.

Modelos curriculares para la Educación Preescolar han existido desde que esta modalidad educativa se desarrolló formalmente los Kindergarten de Froebel, las escuelas de Montessori, los parvularios creados en Europa y América para niños en edad preescolar desde la segunda mitad del siglo XVIII hasta nuestros días, han adoptado de una u otra forma algún modelo curricular. Sin embargo, el énfasis sobre la importancia y utilidad del currículo en Preescolar es, como se afirmaba anteriormente, un fenómeno reciente, conectado con la planificación y desarrollo de los grandes programas de educación compensatoria; y con la generalización de este nivel de enseñanza en respuesta a la presión social, a las exigencias del principio de igualdad de oportunidades educativas y a la evidencia de la influencia significativa de la intervención precoz en el desarrollo cognitivo posterior.

Los modelos curriculares en Educación Preescolar presentan grandes diferencias entre sí, explicables por la diversidad interpretativa de los factores en que se fundamenta la planificación y el desarrollo de la educación. En otras palabras, la variedad de programas de Educación Preescolar son una consecuencia

directa de la amplia gama de posibles interpretaciones de las bases generales de los currículos educativos.

En principio, las bases de un currículo que pretenda reglar la educación, en cualquiera de sus niveles y para toda una sociedad, son necesariamente múltiples. Todos los factores que influyen y condicionan la educación han de ser tomados en consideración. Los factores sociales, políticos, económicos, culturales, históricos, filosóficos, religiosos, lingüísticos, por mencionar algunos. Se proyectan sobre el sistema educativo en su conjunto determinado; en primer lugar, los niveles y modalidades educativos que deben contemplar el sistema total, sus características y relaciones; en segundo, la influencia de estos factores se concreta, en gran medida, en la determinación de las funciones que la sociedad asigna a cada uno de los niveles y modalidades del sistema educativo en cada momento histórico.

5.1 CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

Además de las funciones de la Educación Preescolar, la planificación del currículo para este nivel educativo habrá, obviamente, de considerar las características de los alumnos como fundamento y base para la determinación de objetivos, contenidos, procesos, su estructuración y secuencia.

Dado que el período de Educación Preescolar coincide con la primera etapa de la vida marcada por la celeridad de los cambios (crecimiento y desarrollo), que determina las características de los sujetos, la psicología evolutiva se constituye en la fuente principal para el conocimiento de tales características.

De hecho, una gran parte de los programas actuales para la Educación Preescolar derivan fundamentalmente de las concepciones o preconcepciones de

los educadores acerca del desarrollo infantil. Parece evidente que una oferta curricular, para la Educación Preescolar, que pretenda una fundamentación objetiva, debe partir de los resultados de la investigación sobre el desarrollo humano de los primeros estadios de la existencia. Pero acontece que la investigación empírica, aunque muy intensa y fecunda en el último medio siglo, no ha identificado un conjunto único de hechos y generalizaciones interrelacionadas, necesario para describir con precisión y explicar coherentemente las conductas, y otras características, de los niños de dos a seis años.

Por el contrario, la gran masa de datos y hechos conocidos, aparentemente no relacionados y, desde luego, sujetos a cambios como resultado de nuevos hallazgos en la investigación, son considerados para su interpretación desde la perspectiva de muchas y muy diversas teorías que responden a su vez a unos cuantos modelos o concepciones globales que representan otros tantos sistemas de creencias y presupuestos sobre el mundo y el hombre en general y sobre el desarrollo del individuo humano en particular.

Generalmente se identifican tres grandes concepciones o amplios marcos de referencia conceptual para la explicación e interpretación del desarrollo humano:

- *El modelo geneticista, que concibe el desarrollo como maduración o explicación de la conducta regulada por factores genéticos.*
- *El modelo ambientalista, según el cual el desarrollo es un producto del aprendizaje inducido por el ambiente*
- *El modelo interaccionalista, que presenta el desarrollo como una alteración del organismo por efecto de la acción externa; es decir, el desarrollo es la consecuencia de la interacción recíproca entre el individuo y el medio.⁵⁷*

⁵⁷ DELVAL, Juan. (2000) **El desarrollo Humano**. México Edit siglo XXI Pág. 79

Estas preconcepciones generales determinan las teorías específicas, así como los problemas, contenidos, métodos y resultados de la investigación sobre el desarrollo humano. Ninguna de ellas puede considerarse correcta o incorrecta en sentido absoluto, más bien cada una ofrece una perspectiva conceptual diferente para pensar y tomar decisiones acerca del desarrollo del niño.

Aunque en sus presupuestos, últimos como incompatibles y no conciliables puede pensarse que estos modelos generales son, en cierta medida, complementarios en la interpretación de ciertos aspectos del complejo mundo del desarrollo humano.

Desde el punto de vista de la intervención en el desarrollo, como pretende la Educación Preescolar, parece legítimo recurrir a presupuestos de uno u otro modelo, de acuerdo con las exigencias de la acción, dado que ninguno de ellos puede ofrecer una explicación adecuada de todos los aspectos y facetas de desarrollo. Esto supone postular como base del currículo para la Educación Preescolar no una determinada concepción general o paradigma del desarrollo, sino teorías específicas compatibles y complementarias aunque procedan de modelos globales diferentes. Cada modelo destaca algunas facetas del desarrollo que son importantes para la intervención educativa.

A. Gesell, (1946) por ejemplo para quien , como buen geneticista, las edades se caracterizan por ciertos patrones fijos de conducta como resultado de la maduración natural de las estructuras fisiológicas, acentúa la importancia de los periodos críticos del desarrollo para determinados aprendizajes. El concepto de realización (disposición, preparación, o madurez para un aprendizaje) sigue siendo válido en muchos aspectos para la eficacia de ciertos tratamientos educativos.

Por su parte, B. F. Skinner (1953) o R.M. Gagné (1970), típicos representantes del ambientalismo conductista, para quienes el desarrollo se reduce

a la acumulación lineal de aprendizajes específicos (nuevas destrezas o competencias), destacan el concepto de reforzamiento, que no puede ser ignorado al diseñar el currículo, a la hora de seleccionar y estructurar las estrategias de intervención. Esta teoría no hace previsiones sobre contenidos de la enseñanza, que son responsabilidad del educador o del planificador curricular.

Para Piaget (1972 y 1977) el individuo, intrínsecamente activo, interacciona con el ambiente y cambia. Desde esta perspectiva, el concepto básico es el de auto –organización activa del sujeto a medida que pasa a través de una serie de etapas, cada una de las cuales implica las anteriores. Esta idea es esencial en la planificación de la secuencia curricular y en la estructuración de ambientes educativos que permiten al niño la participación activa en la construcción y organización de las experiencias.

En todo caso, independientemente de la relevancia de las distintas teorías para la acción, el diseño curricular y la práctica educativa en Educación Preescolar precisan apoyarse en hechos y generalizaciones acerca del desarrollo del niño en esta etapa. En consecuencia, los conocimientos básicos acerca del desarrollo motor, sensorial y perceptivo, cognitivo, lingüístico, social y emocional deben organizarse en forma tal que permitan su utilización en la práctica planificadora y docente. En otras palabras, es necesario un modelo que permita relacionar o conectar la teoría sobre el desarrollo y los programas educativos, ya que la mera información a los educadores acerca de los hechos relevantes y el significado de la teoría no garantiza por sí sola el establecimiento de la relación.

Un modelo curricular es, pues, una estructura conceptual para tomar decisiones sobre las metas y objetivos de la educación, contenidos y procesos instructivos y la administración y organización de la enseñanza.

Esta combinación de ideas se concreta en unos juicios de valor acerca de la función o funciones básicas de la educación junto a, y congruentes con, una teoría del desarrollo y del aprendizaje infantil. A partir de este núcleo se derivan las metas, contenidos y procesos educativos, así como las líneas generales de organización de la construcción del conocimiento infantil.

5.2 PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Al hablar de principios pedagógicos en la educación preescolar es declarar los supuestos en los que se apoya la representación conceptual de los primeros años de la infancia, no sólo como etapa de máxima plasticidad, sino también de máxima receptividad de influencias, y como uno de los períodos en el que los cambios de estado inducidos por intervenciones educativas adquieren la máxima relevancia para la tipología posterior del proceso de desarrollo.

Es construir una representación conceptual de hechos o acontecimientos y de procesos que tienen lugar, en este caso, en el período infantil. Proponer principios es representar conceptualmente la naturaleza de la acción o intervención educativa en el discurso espontáneo de la infancia. La teoría pedagógica tiene que convivir, con el proceso de desarrollo y sus variables relevantes, y con la naturaleza de la intervención y el papel que juega en el proceso educativo.

Uno de los principios es la influencia espontánea del medio sobre el niño, aunque es enormemente eficaz, *condiciona también su desarrollo, en función de la riqueza de estimulación y de la tipología de los estímulos. Al no estar el comportamiento del hombre regido por instintos, los patrones de conducta deben ser culturalmente inducidos. Por simple impregnación se inducen muchos, pero es convencimiento generalizado que el nivel de explotación de recursos intelectuales,*

*y psíquicos en general, es limitado respecto al potencial disponible*⁵⁸. Justificar estas conjeturas proporciona un contexto para la formulación de proyectos de intervención sobre la infancia en forma que queda limitados los condicionamientos negativos derivados de la configuración del campo de fuerzas en el que se encuentra inmerso el niño.

Finalmente, dado que la perspectiva propia de la pedagogía es la de una tecnología – es decir, la de proponer cursos racionales de acción -, la aportación teórica tiene relevancia en torno a varios extremos:

- a) En cuanto a los objetivos o proyectos de acción, determinando su pertinencia; en el sentido de mostrar que no contradicen ninguna ley conocida, ningún imperativo cultural.

También, en el sentido de proporcionar la mayor información posible sobre los procesos implicados en los proyectos educacionales, en vistas a obtener garantías de que entre los efectos que se produzcan, como consecuencia de las intervenciones educacionales, se incluyan al conjunto interrelacionado de actitudes básicas o primarias: seguridad, afecto, autoaceptación, apertura, clausura, que sustentan la red de relaciones actitudinales vinculadas a la realidad específica y concreta.

- b) Objetivos previstos.
- c) Finalmente, la información científica pertinente y relevante abre horizontes nuevos de proyectos al aportar aspectos sobre la potencialidad real del psiquismo humano y sobre los momentos de máxima receptividad a nuevos estímulos o cambios.

La contrapartida del planteamiento de la Educación Preescolar se sitúa en el propósito de dejar tiempo al niño para que viva su infancia con espontaneidad, dirigido por su propio interés.

⁵⁸ *IBIDEM* Pág. 79

El planteamiento supone la existencia de mecanismos por los que espontáneamente el niño interactúe con el medio al nivel real de sus propias capacidades. Sin embargo, se olvida que el medio con el que interacciona configura culturalmente sus posibilidades de enriquecimiento.

Lo que evidentemente resulta una utopía es considerar que, con el aumento de los márgenes de aprendizaje, en todas las clases sociales, mediante el empleo de los instrumentos adecuados, se van a disminuir las diferencias advertidas o se suprimirá el fracaso escolar. Lo que un niño de enseñanza elemental sabe hoy está mucho mejor elaborado que lo que se conocía hace una década.

La Educación Preescolar aparece, entonces, como educación compensatoria cultural; el mismo sentido que tiene toda oferta educativa institucionalizada. Luego la cuestión real en materia de enseñanza escolarizada es la convivencia o no, de anticipar el período de entrada en el sistema de enseñanza.

La funciones que el sistema cumple, independientemente de la edad de los usuarios, es la misma. Los datos científicos convergen en que, en función de lo que se quiere, lo mejor es anticipar el tiempo de exposición a las influencias que pueden favorecer tales aprendizajes.

Pero, siempre que se producen transformaciones en las intervenciones educativas sobre el hombre, se producen efectos que no estaban previstos.

De momento, se observa que el desarrollo aptitudinal, para determinados aprendizajes relacionados con el empleo de códigos de comunicación (oral o escrita), puede ser notablemente anticipado y fuertemente acrecentado.

La necesidad de acometer la transformación dependerá de la dinámica histórica.

Mientras el modo de vida generalizado fue la mera sobrevivencia, era impensable indagar en la naturaleza con instrumentos racionalmente refinados; cuando el modo social es el consumo, el fomento de las necesidades se apareja con la ineludible necesidad de acrecentar el conocimiento, tanto como medio para aumentar la oferta como para aumentar y cualificar la demanda.

Ahora se advierte que los proyectos humanos se han sofisticado tanto que satisfacer las necesidades que experimentan supone construir la llamada sociedad del conocimiento. Para ello, el único recurso que aparece inagotable sigue siendo el hombre. No obstante, nadie sino él sigue siendo el único que debe decidir entre el fomento de esa eficacia siempre creciente, o la lenta satisfacción y fricción emocional.

Todo este fomento de posibilidades en el hombre, en función del desarrollo de aptitudes, está en orden a las opciones culturales que históricamente se elijan. Parece que la tendencia será a emplear mayores recursos cognitivos. En consecuencia, hay que aumentar el conocimiento sobre las leyes que rigen el desarrollo infantil.

Los escenarios propuestos para una educación preescolar que responda al futuro son los siguientes:

Los elementos que conformaran la propuesta, parte de un desarrollo de la perspectiva ecológica de la Educación Preescolar, los temas, que son tratados sistémicamente, presuponen y aportan contenido a la ecología de la Educación Preescolar; Estos temas se referirán a espacios o ámbitos pues, no se olvide, nuestro contexto es el ecológico.

El requisito sistémico, como se viene afirmando, es puramente metodológico, o sea, de enfoque o tratamiento, ya que cualquier situación

ecológica es estructuralmente sistémica o lo que es lo mismo, interactiva relacional, y con capacidad de ser considerada holísticamente.

Así pues, los contenidos o temáticas espaciales que son objeto de estudio desde:

- a) Una perspectiva ecológica, por el espacio que ocupan a que se refiere y
- b) Una perspectiva sistémica, por ser esta metodología la que más se adecua a una situación ecológica, podrían integrarse en los tres grupos:
 1. Ámbitos físicos
 2. Ámbitos físicosociales
 3. Ámbitos sociales

Estos ámbitos pedagógicos se hallan íntimamente relacionados entre sí pero se supeditan todos a uno que constituye su nexo de unión. Nos referimos en esencia a la interacción del niño con su medio no solo el cercano sino a ese aspecto de condición humana, como base de crecimiento de su experiencia personal *... de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos*⁵⁹

Los demás principios tiene, respecto a éste la consideración de subprincipios de las mejores condiciones de un efectivo crecimiento y control de esa experiencia personal. Esos subprincipios son fundamentalmente el principio de actividad el principio de juego el principio de interés y el principio de actividad asociada.

Frente a las fuentes del conocimiento indirecto que al niño se le ofrecen procedentes del libro o del maestro, este principio subraya la primacía del contacto directo con la realidad, de la transacción o coordinación inseparable del sujeto y

⁵⁹ *IBIDEM* Pág. 79

del objeto de experiencia del niño y el medio, en la explicación de su conducta y en el desarrollo de su personalidad.

Interacción que tiene su fundamento en la necesidad de superación de los obstáculos que plantea al niño la relación con el medio para su desarrollo personal, pero sobre todo, en que el niño ante el medio es una mera estructura receptiva de unos estímulos externos sino un sujeto estimulable un organismo activo con capacidad de conducta es decir con capacidad de respuesta personal de reacción vital a unas estimulaciones que le afectan.

A partir de este principio se propone no solo reproducir los aprendizajes necesarios en un ámbito que es la escuela no lo que en un momento señaló Vigostky como aprendizajes significativos que caracterizan porque lo aprendido se integra a la estructura cognitiva y puede aplicarse a situaciones y contextos distintos a los que se aprendieron inicialmente. Además, se conforman en redes de significados más amplios y complejos, lo cual abre la posibilidad de que puedan ser recordados con más facilidad.

Retomando la postura de Ausbel y Novak, la principal fuente de conocimiento en los sujetos se da mediante el aprendizaje significativo por recepción, lo cual exige a la docente de preescolar programar, organizar y secuenciar los contenidos evitando de esta manera los aprendizajes memorísticos.

Es importante destacar las condiciones que se requieren para promover este tipo de aprendizajes:

- a) Los conocimientos previos (Significatividad psicológica=, un contenido de aprendizaje es potencialmente significativo si el sujeto posee los conocimientos previos en grado y complejidad suficientes como para asimilar los nuevos conocimientos que propone la docente.

- b) Estructuración de los conocimientos nuevos (significatividad lógica). Un material o contenido es significativo en sí mismo si mantiene cierta lógica y estructura en sus elementos y en su significado. También es importante la presentación que el maestro hace de esos contenidos, pues una presentación confusa dificulta la comprensión y por lo tanto que se dé un aprendizaje significativo.
- c) Motivación como toda actividad, el aprendizaje requiere de un grado de motivación para que pueda desarrollarse exitosamente. Ello puede lograrse si se toman en cuenta las condiciones anteriores.

Con este principio se pretende comprender que hay *condiciones bio-antropológicas (las aptitudes del cerebro ↔ mente humano), condiciones socioculturales (la cultura abierta que permite los diálogos e intercambios de ideas) y condiciones cronológicas (las teorías abiertas) que permiten "verdaderos" interrogantes, esto es, interrogantes fundamentales sobre el mundo , sobre el hombre y sobre el conocimiento mismo"*⁶⁰

Los estímulos del medio no son sino más energías físicas que configuran al niño de una determinada manera sino unas energías en tanto y cuanto afectan a un ser vivo apto para ser estimulado de algún modo. El niño, no es un ser pasivo en el que incide y acaece automáticamente la conexión de una serie de estímulos respuestas de modo que la percepción y el comportamiento son simples reacciones físicas del sujeto como piensa, el behaviorismo y los idealismos y materialismos fisiológicos. No se trata por tanto que el medio determine unilateralmente al organismo del niño ni viceversa medio y niño interactúan y se complementan en un sistema unitario y dinámico que integra a ambos.

Cuando hablamos de interacción del niño con su medio o ámbitos de estimulación posible de acuerdo con sus características propias y con su realidad

⁶⁰ DELVAL, Juan. (2000) **El desarrollo Humano**. México Edit siglo XXI Pág. 115

(o modo próximo para la explicación de su conducta y desarrollo de su personalidad), con ello se requiere hacer referencia en particular a dos cosas:

- a) Que el niño está definido por el conjunto de relaciones que el medio en que vive le hacen posible, y
- b) que ese medio estimulante, para que sea ha de estar definido por los requerimientos específicos que aquel organismo demanda en función a sus necesidades.

Cada uno de los elementos que intervienen en la interacción el subjetivo (necesidades, inclinaciones, disposiciones) y el objetivo (situaciones limitaciones, oportunidades del medio), por separado son pura abstracción carentes en sí de significado la génesis de las capacidades y de la conducta requiere siempre el establecimiento de relaciones con el entorno del que depende. La conducta decía J. Watson, es la respuesta activa del ser humano entero a una situación global a un conjunto de estímulos.

Consecuencia fundamental del principio de interacción es que el niño se va configurando y definiendo en virtud de la mutua realimentación sensorial, cognitiva motora, afectiva y social, con el mundo de realidades físicas, naturales y sociales en que consiste su medio. Es en el momento de interacción en el que el niño encuentra el cauce y la forma de desarrollo y expresión personales.

El sistema perceptivo no está dado, sin más en el organismo como suelen estimar los seguidores de la psicología de la Gestalt, ni es el producto de cualidades estimulantes y respuestas elementales, sino que, como nos recuerdan las actuales teorías psiconeurológicas, la sensación correspondiente a la excitación del nervio o neurona es sólo un mero síntoma incidental de la actividad perceptiva no el elemento a partir del cual ésta se elabora (Dodwell); la información perceptiva depende en definitiva de activas elaboraciones del niño (de

observación, distinción, diferenciación...) con el medio desde los patrones estructurales y secuenciales de que dispone en relación con las cosas y situaciones que le estimulan.

La excitación dice Merleau Ponty, es ya una respuesta. No es un efecto que venga desde fuera del organismo; es el primer acto de su propio funcionamiento. Y en el mismo sentido se expresa Nuttin lo que percibimos no es una cosa sin más sino ésta o aquella en éste o el otro contexto, con una u otra significación. Es lo que suscita la conducta y también lo que guía y constituye.

En el orden del pensamiento, la reciprocidad de mensajes entre el niño, los seres y los objetos conduce a la construcción gradual de su inteligencia, de las categorías de espacio, tiempo y causalidad a otorgarle progresivamente la imprescindible confiabilidad básica, ante la vida y la apertura al mundo y a las realidades de los otros.

Las estructuras mentales se construyen por interacción entre las actividades del sujeto y las reacciones del objeto. Sólo se puede conocer el mundo exterior a través de esas estructuras mentales, pero esas estructuras se construyen al mismo tiempo que el sujeto se acerca a la realidad. La inteligencia es una adaptación al medio exterior como toda adaptación biológica, toda transformación de la inteligencia es siempre una reconstrucción endógena sobre datos aportados por la experiencia

Para Piaget la inteligencia es por definición la adaptación a situaciones nuevas y es el resultado de una construcción continua de experiencias, de una integración de estímulos exteriores a estructuras mentales anteriores (asimilación), y de un ajustamiento de esos esquemas a la situación objetiva particular (acomodación)

En el plano de la conducta la misma intencionalidad (sentido de la acción), en cuanto acción inteligente o acción controlada por la precisión del fin, no radica sólo en el medio o en el sujeto, sino que surge de la propia interacción reflexivo – activa del sujeto con el entorno. El sentido de la acción que corresponde a la iniciativa en la actividad no puede surgir dice H Wallon sino en la interacción del individuo con la realidad.

Esta interacción es lo que va a permitir al niño, junto a la constitución provisional de significado de las sucesivas reconstrucciones de las significaciones iniciales, la posibilidad de organizar conscientemente su conducta según las significaciones percibidas y en consecuencia, la dirección de las expresiones y acciones sucesivas.

La interacción disposición abierta y dialogante del niño con el medio, le permite el paso de la imaginación y de la fantasía de la función creativa , a las que están proclive con su afición a los cuentos y a los niños al mundo de la realidad o del pensamiento operatorio concreto en él menos desarrollado. El progreso en ese paso le ayuda a distinguir entre identidades reales, descubriendo los aspectos contradictorios de la realidad, desde el contraste del conocimiento sensible de situaciones y objetos a las transformaciones imaginarias operadas en ellos.

Desde la perspectiva del currículo la interacción sujeto – entorno, como garantía de crecimiento ha de concebirse de modo natural y bajo el signo de continuidad es decir con capacidad progresiva para generar continuas transacciones con el medio a fin de evitar interrupciones en su experiencia personal que frustren o dañen la riqueza o amplitud de esa experiencia.

No se trata de una secuenciación en el currículo de contenidos de experiencia sin más de modo que lo desconocido se asiente en lo conocido y el niño pueda así controlar dirigir y dotar mejor de significado sus experiencias sucesivas sino que

esa continuidad a partir de los intereses y experiencias previas del niño, ha de proyectarse en una doble dimensión:

- a) Una en profundidad de virtud la cual da entrada del niño en círculos cada vez más complejos de una realidad intelectual o social le permite, gracias a la comprobación cíclica de unos mismos fenómenos que se repiten en situaciones nuevas recapitular y sistematizar sus experiencias anteriores en similitud progresiva con el conocimiento científico.
- b) Otros de signo transversal o extensivo basada en la interacción que guardan entre sí los elementos de la realidad (interdisciplinariedad) y que permite el enriquecimiento de experiencias y comportamientos anteriores.

Esta característica de continuidad de la experiencia del niño tiene proyecciones curriculares de interés, así por ejemplo la necesidad de seleccionar en la elaboración del currículo núcleos de experiencia en función de su fundamentalidad y potencialidad para la apertura de nuevos campos y nuevos caminos de exploración sin sacrificar por otra parte la unidad de sus experiencias.

De ahí la conveniencia de aportar en el currículo experiencias que susciten evidencia de relaciones y de principios o ideas generales que supuestas en un buen número de fenómenos o procesos sirvan para explicar acontecimientos de naturaleza similar.

La necesidad de evitar que se produzca la desintegración de experiencias en el niño mediante el recurso a la convergencia de contenidos que, de un modo natural, están conexos en la actividad del niño. Ello constituye el fundamento del carácter globalista de la educación preescolar, fuera de este criterio la enseñanza se torna abstracta separada de la vida desconectada del principio de interacción con el medio al que estamos aludiendo sin el cual no hay reconstrucción ni crecimiento de la experiencia personal.

En el currículo educativo preescolar puede identificarse no sólo con la máxima del aprender haciendo, con el desenvolvimiento espontáneo o con la simple ejercitación manual o corporal sino con el sentido de que es la intervención activa del niño el instrumento que, al comprometer con su dinamismo toda su experiencia personal. El niño se hace a través de la acción expresa y va siendo según se conduce. Los años de la infancia se distinguen por una actividad viva. Lo que los caracteriza es hacer, crear, moverse, ensayar, experimentar, vivir a fin de aprender, constantemente por la realidad.

En su dimensión intelectual, se formula la necesidad de que en el proceso de pensamiento del niño la lógica concreta de la acción preceda a la lógica de la especulación pura o abstracta de modo que aquella constituya la mejor preparación a esta última. Dicho de otro modo, el pensamiento obedece a la lógica de la acción, a la ley de causa – efecto, al establecimiento de conexiones causales entre las relaciones percibidas por el niño en sus experiencias anteriores y las que demanda una situación nueva.

Es lo que Wallon, en su obra del acto al pensamiento había expresado al plantear el problema de la definición de la inteligencia. Para este autor la inteligencia se define como la adaptación a la realidad, lo que permite situarla en la prolongación de las necesidades biológicas. Según se parte de la realidad o de la verdad se deducirán consecuencias distintas en el plano pedagógico mientras la consideración de la verdad exige el cultivo de aptitudes críticas del espíritu, la consideración de la realidad requiere el desarrollo de la acción en contacto con lo concreto.

En la pedagogía preescolar es esencial, aprender a encontrar la verdad actuando sobre la realidad la educación del juicio objetivo es mucho más fundamental que la educación del juicio subjetivo y que la educación de aptitudes

críticas. Éstas no pueden desarrollarse más que a partir de las actividad del juicio objetivo.

Formalmente el proceso de pensamiento surge de la necesidad de hacer frente a alguna dificultad personal y se desarrolla gracias a la continua conversación de la idea (hipótesis), en los recursos necesarios para superarla, en la puesta en práctica de las operaciones mediadoras con su orden conveniente de secuencia y en contrastación y verificación de unos resultados con la información o idea previa sobre la cuestión. Lo que equivale a decir que el niño aprende según los procesos del método científico de investigación: a través del procedimiento inductivo – deductivo de formulación y verificación de hipótesis sobre los elementos y relaciones que constituyen los fenómenos.

La intervención activa del niño en una serie de situaciones individuales reiteradas y con cierta similitud le permite además la progresiva adquisición de vivencias sobre conceptos principios o constancias básicas implicadas en aquellas situaciones de gran utilidad para el aprendizaje posterior. Los conceptos y principios generales no preexistentes en la mente del niño como estructuras previas conformadoras de la realidad sino que son generales sólo de un modo relativo en cuanto evidencian constantes que han sido reconocidas como tales en el curso de la experiencias:

J. Dewey mediante la aplicación frecuente de su expresión *thought in action* (pensamiento en acción), ha expuesto claramente el papel de la actividad en el descubrimiento por el niño de nociones y principios subyacentes en el procesos de experiencia (de causa – efecto, principalmente). El principio de actividad es, por otra parte, un principio instrumental que no sólo orienta y facilita la comprensión por el niño de los procesos fundamentales para la adquisición de nociones y de principios sino que sirve de marco para la utilización de esas nociones y principios como hipótesis para la acción junto con sus capacidad para definir o dirigir nuevas

ideas o acciones ulteriores (el pensamiento dice Eallon nace de la acción para volver a ella).

Es decir que en el verdadero desarrollo intelectual del niño no es posible separar la obtención del conocimiento de su aplicación. La asociación del proceso de aprendizaje con la conciencia de su aplicación o utilización constituye uno de los motivos más sugerentes para el niño.

El principio de actividad interesa, además, por su potencialidad para mantener viva la actitud inquisitiva del niño, en el ejercicio reflexivo para plantear y resolver problemas y en la formación de actitudes y aptitudes necesarias para la adquisición de nuevos conocimientos.

El principio de actividad, y su finalidad dentro de preescolar, ha de ser la de garantizar al máximo las condiciones en que se realizan tales experiencias personales de aprendizaje. Y la del profesor, la de dirigir el control de la experiencia, en tanto el niño no este aún capacitado para controlarla, y encauzar el conocimiento experimental imaginando las secuencias de descubrimiento que sigue el niño en su interacción activa en el medio.

No se trata de ofrecer al niño formulaciones abstractas de principios científicos, ni minuciosos conocimientos analíticos, que serían incomprensibles para él: sino de suscitar su espíritu de curiosidad de observación, de imaginación, rigor y disciplina, confianza en la propia competencia investigadora, despertar su conciencia del mundo en que vive y formar progresivamente en su mente ideas característicamente implicadas en todo fenómeno y cambio natural. Capacitar al niño en tales procedimientos de conjunción de la inteligencia y de la acción es facilitar, de un modo estable, el dominio de esos procesos. La iniciación en los procesos adecuados de investigación es más importante, pedagógicamente, que asegurar la obtención de cualquier resultado inmediato.

Los conocimientos integrados han de tener, sobre todo, el carácter procesual, coincidente con la elaboración de la ciencia misma. Es decir, los contenidos de experiencia no pueden presentarse de una manera cerrada o conclusa, a modo de saberes preelaborados, sino de una forma abierta, como un reto interrogatorio que el niño ha de revivir o reinventar en el curso del proceso educativo.

El medio para la transmisión de conocimiento es el juego representativo, factor de motivación afectiva, ofrece grandes posibilidades para la educación de la afectividad. El psicoanálisis desde su campo de visión, lo utiliza con fines terapéuticos por cuanto los deseos de los niños se reflejan en sus juegos preferidos por el juego el niño traduce sobre un modelo simbólico sus fantasías sus deseos y sus experiencias vividas.

El educador a través del juego podrá descubrir, comprender actitudes y comportamientos del niño ayudarle a superar bloqueos psicológicos como dificultades de expresión para programar un currículo educativo en que los aspectos afectivos, creativos sean tan seriamente tenidos en cuenta como los intelectuales o cognoscitivos.

La actividad lúdico – simbólica, es finalmente un medio idóneo para llevar a efecto la gradual introducción del niño en la vida comunitaria, facilitando la interiorización de los modelos sociales y de los valores implícitos en ellos. Amplía así el juego su valor didáctico como una posibilidad de dialogo entre el niño y las personas que le rodean tantas veces símbolos revestidos de resonancia afectiva.

Es pues la actividad lúdica un proceso de educación inserto en la propia vida, completo e indispensable que comporta al niño facilidad libertad entusiasmo y gratificaciones satisfactorias en la transición del pensamiento concreto al abstracto del instinto a la autonomía creadora y a la moralidad. Un excelente

medio de comunicación y expresión para el niño y óptimo recurso para entender el mundo el dominio de sí mismo y la comprensión de los demás lo que le permite avanzar en su integración social.

El interés constituye otro de los principios condicionantes básicos del crecimiento educativo del niño, sin la relevancia personal que para éste tiene la consecuencia de una meta o su identificación intelectual y emocional con un fin o propósito no es posible dirigir su actividad de una manera racional y sostenida. Un interés decía Dewey es fundamentalmente una forma de actividad autoexpresiva es decir de crecimiento mediante el aprovechamiento de las tendencias incipientes. Si examinamos esta actividad desde el punto de vista del contenido de la expresión de lo que se hace, obtenemos sus rasgos objetivos las ideas los objetivos a los que se adhiere el interés es torno a los cuales se agrupa. Si tomamos en consideración que se trata de autoexpresión que en sí mismo se encuentra, recibe su imagen reflejada en este contenido, obtenemos su aspecto emocional o afectivo.

El interés se identifica con la intencionalidad de la acción del niño entre, el sujeto y el objeto, apunta a ese sentido de absorción del sujeto en una actividad por el valor que ésta representa para él. Con el interés o por el interés se anula la distancia entre el sujeto, el objeto y los resultados de su acción. Para ello se requieren al menos, cuatro ingredientes esenciales, que configuran el interés:

- Un elemento dinámico o factor propulsivo, en virtud del cual el niño pone de manifiesto sus impulsos selectivos o tendencias activas preferenciales, no predeterminadas, como sucede en el animal.
- Un elemento objetivo, el medio o entorno, que suscita afinidades con experiencias y hábitos previos del sujeto y que sirve de cauce para los impulsos activos.
- Un elemento motivacional, el fin u objetivo, como algo con capacidad para impulsar la acción. Para que una actividad se transforme en experiencia de significado o experiencia educadora se precisa la tendencia de la misma

hacia un propósito, resultado o fin de alcanzar; previsión que sostiene el esfuerzo del niño y le hace perseverar en su actividad. El niño es sujeto de múltiples impulsos y necesidades naturales a los que da satisfacción a través de actividades constructivas y experiencias con objetos del entorno. Pero estas actividades tienen el riesgo de ser una sucesión de cortes transversales dispersos, sin continuidad ni desarrollo progresivo, si el niño no hace intervenir la idea, el fin, como recurso configurador de los resultados de una actividad.

- Un elemento subjetivo, la percepción del niño del significado o valor personal de los resultados y del proceso de la acción con la que él se identifica. En la práctica tal significación se desarrolla haciéndole ver al niño el valor de los resultados inmediatos de la actividad y su posible utilización en actividades sucesivas, o con fines más lejanos, que el niño sea capaz de entrever.

A veces el elemento motivacional, propósito, fin u objetivo se identifica con el simple mantenimiento de la actividad por la actividad. Es el interés inmediato, que subyace en acciones presentes que involucran totalmente al sujeto. Es el interés no asociado a objeto alguno, sino a la acción por la acción, al niño, entonces, no le interesan las características del objeto, sino la actividad en sí misma, en su propio acontecer y, por tanto, su conducta se halla reforzada y mantenida por el mero interés de la exploración y la experimentación.

De acuerdo, pues, con los cuatro elementos constitutivos del interés, sólo cuando el niño identifica objetos, establece relaciones o conexiones de significación personal, de las que no era consciente con anterioridad, es cuando emerge el auténtico interés, el interés mediato. En este interés la acción no es un término, sino instrumento que sitúa la satisfacción personal propia del interés en sucesivos pasos o momentos de la posible realización con el fin previsto. Se implica al niño en su desarrollo personal en la medida que él mismo se siente interesado

en resolver una situación para la que no tiene de inmediato una respuesta adecuada en el repertorio de sus experiencias o hábitos de trabajo cotidianos, pero que le es posible alcanzar dentro de sus límites potenciales.

Y lo que sostiene al niño en la prosecución de intereses mediatos es la propia satisfacción personal del objetivo con el que se identifica, pero estimulada por la tensión que supone el esfuerzo y el deseo, dos factores que actúan a modo de palancas impulsoras.

La conciencia del desfase existente entre la situación presente y el objetivo final es la que genera el necesario empuje que representan esas dos energías (esfuerzo y deseo) que sostienen el interés. Mientras el deseo supone el empuje de la propia energía en busca de una realización conocida, el esfuerzo inteligente tiene un componente reflexivo: no es el ejercicio ciego de la voluntad por sí misma, sino que requiere mantener en el niño vía la percepción del fin, del significado personal del objeto ante los obstáculos que puedan surgir en el camino de su consecución, lo que le impulsa a la búsqueda de los medios disponibles para hacerles frente.

Dado ese papel del esfuerzo como garantía del desarrollo continuado del interés y, en consecuencia de la experiencia personal, se comprende que el esfuerzo no pueda exceder las posibilidades del sujeto que lo realiza pues acaba por esterilizar el valor mismo del esfuerzo. Expresamos con palabras de Dewey el sentido de una estimulación educativamente válida del esfuerzo:

Una buena enseñanza es la que evoca las capacidades ya establecidas, a la vez que incluye un material nuevo de tal índole que exija el encauzamiento de éstas hacia un fin nuevo; encauzamiento que requiere reflexión, esfuerzo inteligente. En todos los casos, el significado educativo del esfuerzo su valor de cara a un crecimiento educativo, reside en su conexión con la estimulación de un mayor grado de reflexión, no en el mayor grado de sacrificio que exige. El esfuerzo

educativo es una prueba de la transformación de una actividad relativamente ciega (bien sea impulsiva o habitual), es una más conscientemente reflexiva.

Un peligro frecuente en la educación consiste en incentivar el esfuerzo del niño hacia objetivos de estudio mediante gratificaciones que ignoran el verdadero alcance de su interés.

Hacer interesantes las cosas al niño, no significa buscar recursos precisos que recaben la atención y dedicación del niño a las tareas, con independencia del verdadero interés que educa, sino facilitar en el niño la preparación y reflexión de la significación personal de los objetos mediante el engarce de sus necesidades, experiencias y capacidades previas, en la adecuada interacción del niño con el medio.

Desde esta perspectiva, la escuela desempeña un insustituible papel en la promoción del interés a través del encauzamiento de energías e impulsos del niño y su transformación en hábitos de actividades estables, al hacerle asumir la forma de enriquecer su experiencia personal presente mediante el conocimiento de lo que ha hecho o necesita hacer. El educador incapaz de percibir esta dimensión pedagógica del interés , desaprovecha excelentes oportunidades de desarrollo del niño o contribuye activamente a su detención. El verdadero educador sabe pautar experiencias de aprendizaje en consonancia con la verdadera naturaleza del interés y en orden a las capacidades que tiende a formar en él.

Otro criterio básico para el desarrollo personal del niño y para su integración social, a tener en cuenta en la educación preescolar, es el de la actividad asociada o de actividad en y para la comunidad.

La educación para la vida en comunidad, fruto de la interrelación hombre – sociedad, debe proporcionar al niño conciencia de su lugar en la vida en

colectividad y hacerle comprender que puede y debe participar activamente en la vida de esa colectividad.

Para ello el intercambio de experiencias y prestaciones con los demás no sólo permite el desarrollo de los procesos mentales (el proceso de desarrollo mental es esencialmente un proceso de participación), sino que la integración del niño en la comunidad sólo es posible cuando éste vive en estrecha asociación con otras personas, en un flujo constante y libre (de dar y recibir) de experiencias. La educación sólo prepara para la vida social futura si ella misma en una microsociedad cooperativa, en la que al niño se le implica en intereses sociales, en experiencias vivas de cooperación, en el mantenimiento y perfeccionamiento del orden social en miniatura que constituye el entorno social escolar.

Los niños pequeños tal vez den la impresión de que no constituyen un grupo organizado formalmente, sino una simple concentración o colectivo. Sin embargo, esto no quiere decir que el grupo no exista entre ellos. Existe una comunidad emocional y las emociones tienen una fuerza expansiva conformadora.

La importancia de este principio de participación cooperativa escolar del niño se justifica no sólo porque las metas sociales educativas del niño vengan pautadas por la sociedad sino porque el mismo medio que genera esas metas de desarrollo ha de ser también social. Si el aprendizaje intelectual se obtiene a través de la interacción física o simbolizada entre el niño y su medio, el aprendizaje o vivencia de carácter social ha de realizarse en el medio social que facilite la estimulación de las capacidades del niño mediante adecuadas situaciones sociales de experiencias.

Por otra parte, en virtud de la dinámica del principio que se comenta, no sólo se socializa al niño insertándole en el ámbito de una específica realidad social mediante el aprendizaje y asimilación del sistema de usos, ideas, creencias, valores

y modos de hacer, sino que, a la vez, esa situación se ofrece como el modo concreto, peculiar, propio, de estar inserto en la realidad social: realidad que es el marco que define el haz de posibilidades de conducta que él puede realizar.

Las virtualidades socializadoras del principio justifican la necesidad de traducir y precisar, en la pequeña comunidad escolar, la complejidad de hábitos de servicios y de relaciones sociales (de cooperación, ayuda a los demás, responsabilidad, participación y disciplina), para que el niño interactúe con ellos y se afiance en los conocimientos, destrezas y actividades sociales que los mismos requieran. El hecho de que las primeras manifestaciones sociales del niño sean antes de demanda que de reciprocidad, no invalida la trascendencia de estas primeras estructuraciones de la vida social escolar.

En ese nivel educativo en el cual el niño fluctúa, como dice Erikson, entre la sobre dependencia y la independencia, el egocentrismo y el narcisismo, se produce un mundo de vivencias que pueden ser orientadas en orden a favorecer y potenciar incipientes aptitudes de desarrollo del sentido social.

Para ello, a diferencia de los procedimientos de aprendizaje o instrucción social centrados en la pura asimilación de nociones que incitan al niño al individualismo, y a la mejor o peor reproducción de unos saberes intelectuales, los procedimientos activos y de colaboración tales como: trabajos cooperativos para la solución de pequeños problemas de la vida de la escuela; dramatización de situaciones; personificación de roles de miembros de la comunidad: juegos compartidos y que potencien la adherencia de la regla autónoma a la heterónoma: actividades extraescolares – visitas a lugares de diversa caracterización, etc – y artísticas; asunción de progresivas responsabilidades escolares, etc., son consecuentes con el principio de actividad asociada a la vida de la comunidad y permiten potenciar las posibilidades de la escuela como instrumento socializador.

El niño debe sentir y percibir, pues, el valor y la utilidad de su participación en la vida social. El criterio para la apreciación del valor de una actividad social en el currículo preescolar ha de ser, por ello, el de la medida en que su estudio haga consciente al niño de su entorno social, y le habitúe a disponer sus propias capacidades activas y creadoras para la vida en la pequeña comunidad.

5.3 METAS

Como señalábamos anteriormente, las bases del currículo pueden concretarse en muy diversas opciones en razón de que el énfasis se ponga en una u otra función de la educación y en una u otra teoría del desarrollo, aparte, claro está, de las múltiples posibilidades de combinación entre funciones y teorías.

Las funciones de la Educación Preescolar se concretan en dos grandes propósitos o metas: nutrir y potenciar el desarrollo y la socialización en sentido amplio, por un lado, y prepara al alumno par su futuro escolar, y social mediante aprendizajes específicos, generalmente de tipo académico, por otro.

Paralelamente, los partidarios de la primera de estas concepciones se adhieren generalmente a las teorías que hablan de la maduración que conciben el desarrollo como crecimiento natural y actualización sucesiva de las potencialidades genéticamente determinadas; mientras que aquellos que propugnan la segunda orientación suelen identificarse con las teorías de la determinación ambiental del desarrollo.

En el primer caso, las metas generales de la Educación Preescolar se identificarían con la estimulación de un desarrollo afectivo y cognitivo equilibrado. Opinan que la mejor preparación para una vida adulta satisfactoria es una rica experiencia diaria centrada en las características del niño.

La planificación curricular debe, partir del análisis de las características evolutivas del alumno y de la consideración de sus necesidades, intereses y modos de pensamiento singulares, para derivar de ellas el tratamiento (contenido y procesos) educativo. Se trata, en consecuencia, de un diseño de abajo - arriba. La mejor educación consiste en proporcionar a los alumnos un ambiente rico, benigno, permisivo, de aceptación y relativamente informal. El mismo autor señala que esta orientación concede un alto valor a la necesidad infantil de juego y expresión creativa. En todo caso, la secuencia revelaría todas las clases importantes para la plena realización potencial de desarrollo individual.

En el segundo caso, las metas generales de la Educación Preescolar se concentran en el logro de la competencia cultural y social. Un problema básico y prioritario radica en establecer la secuencia de exigencias de aprendizaje en la Educación Preescolar para asegurar el éxito en los primeros grados de la escuela primaria.

La planificación curricular, en esta perspectiva, parte de la definición amplia de los valores objetivos y contenidos de la Educación Preescolar como garantía de éxito en la necesaria adaptación a los programas escolares propiamente tales. El diseño curricular en este caso sería descendente de arriba - abajo. La educación se fundamenta en el poder conformar de la experiencia y en la necesidad de adaptación social, lo cual conlleva el énfasis en la enseñanza directa, estructurada y sistemática.

El desarrollo de destrezas para responder eficazmente a las demandas sociales y culturales constituye una pieza clave para el logro de un máximo y un óptimo crecimiento individual.

Por otra parte, afirma Bruner, esta concepción de la Educación Preescolar concibe el desarrollo humano vinculado o sensible al contexto frena a los

geneticistas, incluido naturalmente Piaget, desvinculado o libre de contexto y regido por patrones universales. Mientras que para éstos, la meta de la Educación Preescolar y de toda educación es el desarrollo en sí y por sí mismo para quienes postulan la competencia social y cultural como meta educativa y acentúan el papel de las variables socioculturales y socioeconómicas en el desarrollo y en la adquisición de destrezas y conocimientos específicos, los objetivos de la Educación Preescolar pueden surgir de un análisis de las deficiencias discentes supuestamente enraizadas en las condiciones, experiencias y factores del contexto social. La Educación Preescolar compensatoria constituye un claro ejemplo de este modo de proceder.

Esta división en las concepciones de las metas generales de la Educación Preescolar representa más la manifestación de diferencias de énfasis en los distintos factores que constituyen las bases curriculares, que la expresión de una absoluta dicotomía conceptual.

Puede resultar útil en la práctica considerar las diferentes metas educativas propuestas como posiciones relativas en una continuidad de pensamiento. En todo caso, las diferencias en la conceptualización de las metas generales se traducen como afirma E.D. Evans en variaciones importantes en aspectos esenciales del currículo por ejemplo el grado en que el diseño curricular se centra en el niño la naturaleza y tipo de las secuencias de aprendizaje el énfasis en los acontecimientos y destrezas académicas, el sistema motivacional y de incentivos empleados, el acento implícito en la búsqueda de resultados afectivos y en tantos otros casos.

5.4 CONTENIDOS

Entendemos el contenido en términos amplios, es decir, el conjunto de ideas, conocimientos y experiencias objeto de enseñanza, y los objetivos específicos vinculados a los mismos, así como su organización y secuencia. La especificación de los contenidos respondería a la pregunta: ¿Qué se debe enseñar y qué debe aprender el alumno en la Educación Preescolar?.

La selección y organización del contenido están estrechamente vinculados a los presupuestos teóricos implicados en las metas generales de la Educación Preescolar.

En consecuencia, podrían adoptarse posiciones extremas como las siguientes:

- El contenido de la educación Preescolar estaría constituido por un cuerpo de conocimientos y destrezas, seleccionado en función, por ejemplo, de los niveles madurativos, o de otra instancia justificativa. Todos los alumnos estarían sometidos a estos conocimientos, y los niveles de referencia (niveles mínimos de dominio o competencia) serían uniformes y fijados previamente.
- El contenido de la Educación Preescolar y los niveles de referencia vendrían determinados por el libre ejercicio del estilo de aprendizaje de cada alumno. No existirían contenidos fijos la propia dinámica de la interacción docente – discente y alumno – material definiría el contenido curricular en cada caso.

Entre ambas posiciones caben muchas otras intermedias dentro de las cuales nos moveremos aquí. En vez de un contenido uniforme, optamos por la elección entre un número limitado de alternativas que permite cierto grado de

adecuación a las características peculiares de cada alumno. Pero aun así, cabe distinguir dentro de esta opción moderada variaciones sustanciales en función de los distintos factores que condicionan la selección de contenidos curriculares en Educación Preescolar.

Tradicionalmente ha venido plateándose el problema de si los contenidos deben acentuar los aspectos cognitivo – intelectuales o los afectivo – sociales. En realidad, la dicotomía cognitivo – afectivo no deja de ser arbitraria, dado que toda conducta humana implica cognición y va acompañadas de algún tipo de reacción afectiva. No obstante, la distinción entre ambos dominios y el énfasis en uno de ellos constituye un factor decisivo al establecer prioridades en el contenido curricular de Educación Preescolar.

Congruentes con nuestra posición las sugerencias que se hacen más adelante sobre contenidos se relacionan con ambos dominios si bien el énfasis recae más en el rendimiento cognitivo – intelectual.

Aun dentro del dominio cognitivo se perfilan dos corrientes que, en ocasiones, se presentan también como excluyentes: destrezas académicas o dominio de materias escolares versus destrezas cognitivas o eficiencia intelectual.

El énfasis en la primera opción supone un currículo estructurado en función de unas asignaturas o materias de enseñanza (hechos, conceptos, principios y sus relaciones dentro de un campo de conocimientos previamente determinados).

El acento en la segunda opción conduce a un currículo más centrado sobre la heurística del aprendizaje (destrezas generales, de adquisición, elaboración y aplicación de conocimientos y estrategias de resolución de problemas). Aunque teóricamente el desarrollo de destrezas cognitivas pueda concebirse sin el recurso a contenidos académicos, en la práctica escolar van íntimamente unidos. Más aún,

la utilización escolar reiterada de contenidos originalmente no académicos (aspectos de la vida del alumno, su familia, su ambiente) tiende a formalizarse adoptando las características de las tradicionalmente tratadas en la educación institucionalizada. Por consiguiente y dado que la investigación pedagógica no ha proporcionado hasta ahora una base firme para determinar cuales puedan ser los mejores contenidos para los distintos niveles de educación preescolar, adoptamos aquí la posición apuntada, de sugerir los contenidos académicos como medio para desarrollar las destrezas cognitivas y no como un fin en si mismo de la Educación Preescolar.

Un problema capital en la determinación del contenido curricular de la Educación Preescolar es la ausencia de una taxonomía generalmente aceptada y aceptable desde las distintas posiciones teóricas para clasificar los objetivos y contenidos de este nivel educativo.

La posición ecléctica mantenida aquí nos fuerza a sugerir una gran amplitud en el contenido curricular de Educación Preescolar, con énfasis, no obstante, en el dominio cognitivo. En consecuencia el contenido deberá cubrir el siguiente espectro curricular:

Ámbito cognitivo

Destrezas intelectuales

- Clasificación
- Seriación
- Razonamiento lógico
- Resolución de problemas

Adquisición de conceptos básicos

- Espaciales

- Temporales
- Numéricos

Destrezas académicas

- Lectura (integrada en el aprendizaje lingüístico general experiencias lingüísticas en contextos específicos)
- Escritura (en conexión con actividades de coordinación sensomotora)
- Aritmética (conjuntos números y simples cálculos sobre una base manipulativa)
- Conocimientos naturales y sociales (exploración del propio cuerpo y del medio físico y social inmediato)

Ámbito afectivo social

- Conducta social positiva (comunicación cooperación respeto tolerancia)
- Autocontrol
- Autoconcepto positivo
- Motivación del logro

Ámbito estético artístico

- Expresión a través de las artes plásticas
- Música
- Danza
- Dramatización creativa.

La estructuración y secuencia del contenido es una de las facetas curriculares más relevantes. Generalmente la organización y secuencia de los contenidos en Educación Preescolar se apoya, en uno casos, en la consideración de las fases del desarrollo cognitivo

Las alternativas metódicas en Educación Preescolar son efecto directo e indirecto, por un lado, de las metas generales y de los contenidos curriculares y, por otro, de las teorías del aprendizaje y de la enseñanza. Las concepciones acerca de cómo se produce el aprendizaje y de las condiciones necesarias para la eficacia y eficiencia discente en el contexto escolar, determinan los procesos didácticos que tienden a establecer las formas óptimas a través de las cuales los alumnos reciban, procesen y utilicen la información proveniente del medio.

El componente procesual del modelo curricular aquí apuntado debe incluir estrategias motivacionales, apelando tanto a la activación de motivos intrínsecos (curiosidad) cuanto al uso de incentivos, como fuentes externas de estimulación discente, el currículo habrá de especificar procedimientos para facilitar la retención y transferencia del aprendizaje.

Para una buena retención hay que acentuar la significatividad de cada nuevo aprendizaje, desarrollar estrategias de codificación para almacenar en la memoria y recuperar eficazmente la información relevante y proporcionar la ejercitación práctica y revisión necesaria. Potenciar la transferencia, además de una adecuada retención del aprendizaje, exige, entre otras condiciones, concentra la enseñanza en reglas y principios de cierto nivel de generalidad, aplicar tales reglas y principios a situaciones y contextos variados y desarrollar una tendencia a generalizar lo que se aprende.

Estrechamente vinculado a los procesos aparece el problema de la coordinación y uso de los medios, recursos y materiales didácticos en Educación Preescolar: equipo de estimulación sensorial, recursos audiovisuales, juegos educativos, materiales para simulaciones, conjuntos de construcción, láminas y grabados, libros ilustrados, libros de ejercicios y trabajo, constituyen un conjunto instrumental cuya utilización debe responder en cada momento a los objetivos curriculares y a sus efectos en el desarrollo educativo de los alumnos.

No podemos dejar de lado al juego, dada la propensión lúdica de los alumnos de esta edad. La educación Preescolar no puede ignorar el enorme potencial del enfoque lúdico en el aprendizaje. Este enfoque supone actividad física como reforzamiento de las destrezas cognitivas y académicas y potencia el desarrollo socioemocional; los juegos grupales, además, favorecen la coordinación global del desarrollo infantil.

La acción educativa en la educación infantil debe girar alrededor de dos ejes o modalidades de aprendizaje que podemos considerar básicos y que en buena medida van a determinar las características de la educación en este periodo. Nos referimos concretamente al aprendizaje por la actividad, o al aprender haciendo y al aprendizaje por observación, también llamado vicario y observacional. Ambas modalidades implican actividad del sujeto ya que ésta integra todo tipo de acción: cognitiva, motriz, imaginativa. Ciertamente aprendemos haciendo y también mediante imágenes que implican hacer y observando a los demás mientras hacen, pero también hay que tener presente que la retención y consolidación del aprendizaje depende de la práctica y de la captación del significado.

De ahí que podamos determinar los medios fundamentales de la acción educativa en la educación infantil;

- El juego
- El clima
- La imitación
- La vivencia de las situaciones y actividades.

Con respecto al juego, debemos decir es el gran medio educativo de la educación infantil, porque si transformamos las actividades educativas en juegos estamos procediendo a la mejor adaptación de la acción educativa a las características de los niños.

La acción educativa consiste fundamentalmente en activar al sujeto para que desarrolle las propuestas de aprendizaje educativo que hemos seleccionado o elaborado en función del objetivo o la finalidad prevista. A través del juego por su extraordinaria versatilidad, flexibilidad variedad, podemos facilitar a actividad del niño, reforzada además por la carga placentera y lúdica que el juego conlleva. Además el juego implica el aprendizaje de normas que hay que cumplir por lo que las llamadas rutinas (aprendizaje de normas, usos, estrategias), tan fundamentales en esta etapa, pueden integrarse fácilmente en modalidades de juegos.

Pero lo más importante es que con el juego el niño está activo, atento y trabaja pero desde una forma agradable y placentera que inhibe la fatiga y aumenta la imaginación y la motivación.

El clima del aula es una forma indirecta o encubierta de estimular y provocar la actividad. Se trata de prepara por una parte a contexto del lugar de trabajo (aula, centro, espacios libres), para que sea motivador y estimulante del tipo y modo de trabajar que hayamos dispuesto y, por otra, de fomentar unas relaciones interpersonales (alumnos – educadores y alumnos – alumnos) que sean también facilitadoras de la actividad educativa prevista.

Esta acción educativa indirecta, que conforma el clima permite aprovechar además la capacidad de iniciativa o espontaneidad del niño. En efecto, la espontaneidad no es activa en un vacío sino en un contexto concreto. Cuanto más estimulante sea éste, tanto más orientada y activa será la espontaneidad, y más permitirá respetaría por parte del profesor, ya que se integrará de hecho en la actividad educativa adecuada.

Es un error suponer que la espontaneidad es una función independiente del contexto. La iniciativa y la posibilidad de acción y estimulativa del medio van indisolublemente unidas.

Por eso el clima no es un efecto natural sino cultural y por eso deben ser las educadoras quienes lo generen y lo elaboren para que sea un facilitador y activador de la acción educativa y no un elemento tenido por algunas corrientes como neutral para la educación. Téngase en cuenta por otra parte, que es el educador quien, como orientador del proceso educativo, debe facilitar las relaciones entre iguales, también la jerarquía de cooperación de ayuda mutua ... eliminando las de competencia injustificada en definitiva debe controlar lo que va a generar las estructuras básicas del proceso de socialización.

La acción educativa indirecta puede ser tan efectiva como la directa. El problema está en saber elabora y explotarla como tal acción.

La capacidad imitativa ciertamente no es una característica infantil, sino de todos los seres vivos complejos. Por ello el hombre adulto es más capaz de imitar que el niño, y esta capacidad de imitación está directamente vinculada al desarrollo cognitivo.

Ocurre, sin embargo, que en este periodo evolutivo una gran parte del aprendizaje se realiza a través de esta modalidad, que requiere una actividad por parte del niño extraordinaria, ya que integra procesos motores. Además implica la integración de lo aprendido (observado y captado), con la puesta en acción de lo aprendido realización de lo observado y captado, según la percepción, capacidad y vivencia de cada niño.

El profesor, el educador en general, actúa como modelo de observación, siendo además un modelo de alta calidad ya que es competente está mucho tiempo expuesto a la observación, es dispensador de refuerzos (premios, sanciones, estímulos gratificadores), en definitiva, goza de todas las ventajas para aprovechar este medio educativo. El profesor debe tratar de incrementar este tipo de aprendizaje y actividad sobre todo a través de:

- La mediación verbal (decir y orientar verbalmente que tienen que imitar y cómo tienen que hacerlo)
- La facilitación de las puestas en acción (estimular y facilitar la puesta en práctica de lo observado)
- La realización de aquellas conductas que tengan que ser aprendidas en un número suficiente.

El valor educativo del aprendizaje observacional es patente en la adquisición del lenguaje de la psicomotricidad de la vida afectiva en los aprendizajes sociales.

Se propone que para la acción educativa integrada dentro de la educación infantil debe poseer las siguientes notas o características:

- Estimulante capaz de solicitar y obtener respuestas en el niño
- Novedosa que incluya en el contenido o en el programa de presentación información o funciones que el sujeto no posea
- Estructurante capacidad de promover actividad en los procesos de estructuración e integración.
- Variada para que no genere rutinas y en consecuencia decrete la actividad en el niño
- Adaptada a las condiciones y posibilidades receptoras y de elaboración del nivel evolutivo del sujeto, facilitadora de seguridad, autoestima, autocontrol.
- Axial, dirigida siempre a las funciones básicas (del sistema humano y de las previstas en los objetivos)
- Afectiva positiva generadora de resonancias afectivas, placenteras, positivas, agradables.
- Generalizadora de experiencias capaz de facilitar los procesos de aprendizaje.

Conviene precisar que no todas las actividades valen pedagógicamente igual, es decir no consiguen iguales efectos, ni de la misma perdurabilidad, ni en el mismo tiempo, ni en la mismas dimensiones ni favorecen por igual a todas las funciones, ni por tanto conforman iguales estructuras, o sea hay unas vías (estrategias, actividades técnicas, trabajos) que son mejores que otras, lo que significa vincular las funciones de eficacia y adecuación técnica y ética. De la perfecta integración de ellas depende la calidad de la educación y ello significa elaborar un proceso educativo tecnificado, es decir científicamente fundamentado.

Por otra parte es fundamental recordar que la acción educativa debe someterse continuamente a evaluación para que todo el proceso sea asequible a los sujetos y cada acción educativa propuesta cumpla el papel básico de optimizar el sistema humano. Para ello es necesario disponer de la información necesaria acerca de cómo va progresando el sujeto y el grupo de clase en cada una de las dimensiones áreas y en su globalidad.

Se trata, por tanto de disponer de los instrumentos y formación suficiente para interpretar e integrar los datos, indicios observaciones dificultades, preferencias. Que van mostrando y que son manifestaciones del estado evolutivo en que se encuentran.

Con respecto a las condiciones que han de cumplir la acción educativa en su realización podemos sintetizar en las siguientes: debe ser propositiva, integral y contextualizadora.

Propositiva o referenciada a los objetivos, es decir vinculada a una finalidad prevista. La acción educativa es una estrategia, un proceso de acción que persigue una finalidad educativa. Toda acción educativa, pues debe ir orientada al logro de los objetivos establecidos por la educación infantil. Durante mucho tiempo en la educación infantil – por estar vinculada a funciones poco educativas y más de

guardería – ha imperado el activismo, es decir la actividad por la actividad lo que supone la pérdida de valor educativo – por rutinario y artificioso – que podría haber tenido.

La entidad de esta etapa educativa se justifica precisamente porque en ella hay objetivos valiosos que se deben conseguir, y por ello deben establecerse las oportunas acciones conducentes a tales logros.

La condición del hombre, de la que se nutra la acción educativa, de ser integrado (unitario) y, por tanto ser funcionalmente una unidad de procesamiento, supone que al trabajar una dimensión (cognitiva, social, moral),, o una función (lenguaje , lateridad) se están trabajando las demás una más que las otras, pero de todas se sienten los efectos. Por eso, una fundamental acción educativa en este nivel es no sólo tener conciencia de esta condición o requisito, sino la de elaborar todas las acciones educativas integradas lo que significa que deben tenerse en cuenta todos los efectos de cada actividad que proponemos para que trabaje el sujeto; porque a la vez estamos proponiendo actividades diferenciadas en todas las demás dimensiones y en el conjunto del sistema humano. Esta condición, de la acción educativa es central en la educación preescolar ya que por el estado evolutivo de los sujetos las diferenciaciones básicas están todavía en un nivel muy inicial del proceso de desarrollo.

Esta condición por otra parte, es la que incrementa la dificultad de la acción educativa, sin embargo, va a permitir abordar problemas, objetivos, funciones, desde actividades que prioritariamente se inscriben en otra dimensión. Es decir, trabajando la psicomotricidad, por ejemplo podemos abordar objetivos o problemas específicos de otros ámbitos (por ejemplo, afectividad, lenguaje), siendo así que todos los objetivos permiten ser abordados por diversas vías, actividades, estrategias, dimensiones. Es lo que también se denomina finalidad o

condición de algunos sistemas (entre ellos el hombre) de admitir diversas activaciones para conseguir un mismo objetivo.

Desde la perspectiva de la individualización, no es contraproducente, sino todo lo contrario, establecer prioridades de un tipo de actividad u otro o a la insistencia de trabajar en mapas un área que otra, o una función (por ejemplo, lenguaje oral, grafismo, lateridad) o una deficiencia o una necesidad ambiental. En definitiva, debe ser prioritario lo que sea clave para el progreso del sujeto, lo que además resulta tener efectos en otras dimensiones que deben ser tenidas en cuenta y por tanto incluidas en la programación o secuencia educativa.

Otra condición fundamental de la educación preescolar es la contextualizadora, que tiene como finalidad facilitar la función del niño con el ambiente medio en el que vive, madura, desarrolla y construye su personalidad. En efecto, entender la educación preescolar como un nivel limitado al entrenamiento (y maduración), de las operaciones y funciones que en la escuela se van a exigir, o que convienen a su proceso evolutivo, es cuando menos parcial, sobre todo porque todo ello debe ocurrir vinculado al contexto o situación en que se produce. Y es ahí donde se desarrolla la experiencia vital, que tiene que comprender y aprender a sobreponerse, para no verse sometido a sus exigencias. Ello exige lo que se ha denominado aprendizajes de supervivencia como dimensión básica de una educación enraizada en la realidad (en el bien entendido sentido de que no puede existir una educación sin estar concreta inserción). En cierta manera se recupera para el proceso educativo la primera función para la que fue generado y elaborado por el hombre para sobrevivir tanto el grupo como el individuo.

La necesaria vinculación al contexto o ambiente precisamente para responder adecuadamente a sus estimulaciones obliga a incorporarlo en el proceso educativo de preescolar sobre todo en la medida en que la complejidad ambiental se incrementa. En efecto en los contextos más simplificados (medios rurales se

aprenden las respuestas adaptativas y de supervivencia por procesos de imitación, emulación y participación en las tareas y funciones o actividades del grupo. Pero ello comporta la concurrencia de una serie de condiciones que en otras situaciones no son siempre posibles: convivencia directa con modelos masiva presencia humana repetición o sucesión recalcitrante de problemas, poca variedad de los mismos, simplicidad de conductas.

Por eso, cuando los grados de complejidad ambiental son notables y en nuestra cultura son ciertamente progresivos, el repertorio de conductas en situaciones variables y de dificultad creciente son cada vez más, sin que otra parte se den ningunas de las condiciones de los ambientes más simplificados. Así, los aprendizajes de supervivencia se incrementan en función del nivel de desarrollo de una comunidad y son absolutamente imprescindibles para la supervivencia, por lo que deben ser incorporados a las funciones de la educación preescolar, no sólo siendo algo sustantivo para su dominio por parte de los sujetos, sino también para integrar la realidad como elemento propio que debe y puede dominarse y elaborarse para mejorar la propia condición humana y vital.

Pero es que, además cada contexto exige prioridades en el desarrollo y adquisición de conductas pertinentes. Así la relevancia del lenguaje que es fundamental en todo proceso de este nivel, se ve potenciada en ciertas comunidades frente a otras dimensiones y aun en ciertas comunidades frente a otras dimensiones y aun en ciertas propuestas científico – pedagógicas por ejemplo la principal genética del lenguaje sobre el pensamiento de Vygotsky, Luria, Liublinskaia, Galperin, Mujina frente a la que preconizan Piaget, Inhelder Sinclair, Furth Wachs Bovet, que reclaman la subordinación de los procesos lingüísticos a los cognitivos). En otros casos será la dimensión social la que primará frente a las demás, convirtiendo el proceso de socialización en el eje del proceso educativo. En todo caso, no está de más recordar con J. Piaget que el proceso evolutivo de todas

las dimensiones humanas (cognitivas , afectivas, morales sociales)y, por tanto, la educación debe potenciar la unidad y el equilibrio interdependiente entre ellas.

5.5 RECURSOS EDUCATIVOS

Bajo el rubro de recursos educativos englobamos todo tipo de material utilizable por el niño en el proceso educativo. Es decir, nos referimos fundamentalmente aquí a los objetos que el niño debe utilizar manipular. Es el período de los objetos con los que va aprendiendo y desarrollándose.

Así pues prácticamente todo objeto es susceptible de ser clasificado aquí, pero dado que el contacto con la realidad es una condición básica de la educación infantil.

La importancia de estas condiciones queda plasmada en el hecho de ser estos recursos una fuente notable de interacción y experiencia vital por una parte y por otra por ser los referentes inmediatos para el desarrollo de la actividad del niño sobre la realidad. Es decir, por un lado facilitan la comprensión del mundo y la elaboración de vivencias de toso tipo (sensoriales, cognitivas, afectivas, psicomotrices), permitiendo la progresión en el proceso de desarrollo y, por otro promoviendo experiencias de control del medio al provocar cambios en la realidad. Ambas contribuyen, pues, poderosamente a la adaptación y a la transformación de la realidad.

Las funciones educativas de los recursos son el eje principal para derivar las condiciones pedagógicas que debe cumplir:

El primer recurso educativo es el propio espacio educativo, es decir donde se realiza y enmarca la acción educativa. Ello significa que el centro educativo en

general y más concreta y específicamente el de preescolar es concebido como una conjunción de espacios obtenido por transformación y construcción del medio físico.

Compromete por tanto desde el diseño hasta la realización final del escuela/aula o espacio. Todo debe estar integrado tanto en los objetivos como en la concepción pedagógica, entorno y tradición cultural, clima, es decir deben crearse integradamente todos los espacios educativos capaces de potenciar el aprendizaje de relaciones, de formas de dimensiones y tamaños, perspectivas y proporciones. Por eso el diseño de los espacios (tanto por lo que se refiere al centro educativo total como para cada uno de los definidos – aulas, servicios, parque de juegos, al aire libre, comunicación, organización) debe ser congruente y vinculado a los mismos criterios de definición de la educación infantil.

A la adecuación de los espacios a las distintas que deben realizar, según sean las actividades educativas propuestas, se le ha llamado criterio de flexibilidad frente a la rigidez un espacio para cada actividad. Sin embargo debe hacerse compatible con el criterio de identidad y constancia de las referencias espaciales precisamente para que los niños puedan percibir y mantener constantes las especificaciones y características que a su vez les permitan reconocer los cambios también espaciales que un mismo y concreto espacio es capaz de soportar y protagonizar.

La constancia del espacio también ayuda a la ubicación, orientación y comprensión de las cosas y de uno mismo y en la educación infantil es fundamental la adquisición de estos aprendizajes. Esta consideración afecta a la arquitectura y a la propia organización educativa de los espacios.

Con referencia a los materiales de construcción, las incorporaciones más notables hacen referencia a los productos tecnológicos de fibras de vidrio,

cerámicas, plásticos y aislamientos que a la postre facilitan el propio proceso educativo como directamente. También tienen una influencia básica en distintos sectores o ámbitos: seguridad, higiene y repercusiones sobre la utilización: indeformabilidad, perdurabilidad de color.

En un segundo apartado, hay que referirse a los recursos educativos manipulables por el niño. Desde el gis o las crayolas hasta, papeles pinturas, pegamentos todos los recursos o materiales didácticos clásicos han experimentado en los últimos años cambios sustanciales tanto en cuanto a su composición lo que ha supuesto una considerable ganancia de seguridad, higiene, facilidad de uso, conservación y económica, como en su utilización como recursos educativo, al incrementar la variedad de tipos, colores, maleabilidad, multiusos, todo ello gracias a la incorporación de nuevas técnicas y conquistas científicas.

Quizá la más visible innovaciones se hayan producido por una parte, en la toxicidad de todos los materiales y productos, por otra en la lavabilidad de la mayor parte de las pinturas y por último el notable incremento (también en calidad) de los recursos didácticos deformables y no lo deformables éstos en su doble característica de rígidos y flexibles que ha supuestos para las actividades manipulativas las psicomotrices o las de construcción espacial, por los propios niños un enriquecimiento importante.

Además son estos recursos educativos deben cumplirse, en cuanto a su uso o utilización, con las dos condiciones pedagógicas básicas en este nivel educativo, por otro lado, satisfacer el criterio de congenialidad, es decir, ser educados al nivel madurativo y evolutivo de los niños para que la interacción con ellos sea menos posible, tratando en todo caso de ser óptima y, por otro, la de accesibilidad, entendida como. Posibilidad por todos y en cualquier situación educativa sin ayudas ni barreras.

5.6 EVALUACIÓN

La evaluación en preescolar es un problema arduo, pero de suma importancia, porque o bien responde el sentido y criterio de la teoría pedagógica en que se inscribe justificándola como fase del proceso y sirviéndole los criterios de selección de técnicas, procedimientos, o bien es la misma evaluación la que acaba por definir el último sentido del proceso educativo porque según la modalidad que adopte y la aplicación y uso que de ella se realice, se podrá inducir el concepto de educación y aun del hombre que se sostenga o preconice. Por ello su conceptualización es siempre un problema que origina corrientes y posturas pedagógicas encontradas. Vamos a detenernos básicamente en dos de ellas, representativas de dos posiciones radicales que clasifican el sector que definen:

- a) Una las más extendidas define y caracteriza la evaluación como el procedimiento más visible o encubierto o de selectividad escolar. Por ello está vinculada a escalas de calificación, rendimientos en contenidos, reproducción y potenciación de diferencias sociales, y ésta es la razón de su presencia en el sistema educativo y menos en el ámbito de preescolar porque su presencia encubierta de academicismo y cientificismo se pretende invadir también este nivel y precozmente iniciar trayectorias educativas diferenciadas según los datos que la evaluación vaya aportando. Por tanto, desde esta posición se pone de manifiesto la necesidad de desterrar todo tipo de evaluación porque supone discriminación, selectividad no racional, clasismo, en definitiva, potenciación y reproducción de desigualdades sociales.
- b) La otra corriente suscribe las formulaciones taxonómicas radicales. Si se es congruente con el planteamiento teórico de dichas propuestas, hay que reclamar desde esta posición la evaluación como necesidad previa a toda acción educativa. El modelo básico exige el conocimiento inicial del alumno; por tanto, parte de una evaluación preliminar o previa que permita formular

un diagnóstico, cuya conclusión derivará en un pronóstico. De este modo será posible elaborar una programación adecuada a cada sujeto ya que la individualización del proceso educativo reclama inexcusablemente la presencia de la evaluación. Además, toda acción educativa presupone definir un objetivo concreto y específico y la mínima racionalidad obliga a la verificación de su conquista.

Una forma eficaz de controlar la rentabilidad del proceso educativo, o lo que es lo mismo, saber cuál ha sido el producto, es someter el proceso a los distintos procedimientos de evaluación: eso sí teniendo en cuenta el objetivo propuesto y el sujeto a evaluar. De aquí que es fácil deducir que, planteada así, la evaluación es un requisito imprescindible.

Entre las dos posturas que hemos expuesto caben todas las formulaciones intermedias imaginables sobre todo porque en la evaluación, como en otros problemas básicos, inciden y se reencuentran todos los problemas del sistema educativo, y en el caso de preescolar la problemática se recrudece por las características específicas del nivel.

A nuestro juicio cuatro parámetros básicos rigen esta dificultad:

- a) La escasa vertebración y coordinación entre las teorías evolutivas, que por otra parte ofrecen un bajo nivel de conocimiento respecto de la secuencialización del desarrollo y, por otra, reciben la denuncia de rigidez y falta de evidencia científica, ya que el proceso evolutivo humano se sabe poco.
- b) Dentro de la gran variedad de los contextos socioculturales este dato es de suma importancia en la etapa de preescolar ya que hay que tener en cuenta lo que de función compensatoria debe tener, porque la promoción de los

preescolares hacia patrones tenidos por óptimos ayudará a prepararlos para la educación básica.

- c) Las peculiaridades específicas de la edad, que van a dificultar la precisión de los objetivos, dado que en esta edad se producen cambios acelerados no siempre lineales ni secuencias.
- d) Hemos de referirnos por último a las dificultades metodológicas de la evaluación.

Estas cuatro instancias merecen una atención especial, porque en definitiva de su análisis dependerá no sólo la explicación y comprensión del problema sino la justificación y el sentido mismo de la evaluación en preescolar.

- a) La escala de vertebración y coordinación entre las teorías evolutivas de mayor arraigo y difusión que intentan explicar esta etapa, ha posibilitado la presencia de diversos modelos de comprender y operar en cada una de las fases. Etapas estadios y se complica más todavía debido al insuficiente nivel de conocimientos respecto de la secuencialización del desarrollo.
- b) La gran variedad de los contextos socioculturales, económicos de las poblaciones más desprotegidas. En este sentido, la exigencia de escolarización unida a políticas sociales y de extensión de la cultura a amplios sectores de la población.

Las peculiaridades del nivel preescolar se proyectan en el proceso de evaluación y hacen necesario guardar ciertas condiciones para evitar mayores fuentes de error y extraer los datos con las máximas garantías de validez y fiabilidad.

Algunas de estas cautelas y consideraciones más relevantes, que pueden servir de ayuda y orientación para el proceso de evaluación, podrían ser:

- a) El escaso nivel de dominio del lenguaje que el niño posee en esta etapa, dirige la evaluación hacia respuestas senso- motoras, más visibles, pero que obligan a interpretaciones no siempre fáciles de los procesos cognitivos que las sustentan y posibilitan.
- b) Necesidad de definir previamente las áreas dimensiones funciones, que se pretendan evaluar para no potenciar las inevitables superposiciones.
- c) No perder de vista que se trata de evaluar el estado del sistema en un proceso evolutivo lo que exige evaluaciones y verificaciones en distintos momentos temporales. Sólo la dimensión procesual permitirá la comprensión de cada vector y del conjunto integrado.
- d) Evitar valorar comportamientos concretos desvinculados de las interrelaciones porque no serán representativos de la organización del sistema y se sobreestimarán unas dimensiones ignorando otras. En este sentido hay que recordar que los intentos de aislar factores no siempre son positivos.
- e) Se hace necesaria una gran prudencia para interpretar las diferencias de ritmo y orden de secuencialización perfectamente lógicas y normales para que no sean interpretadas como trastornos del desarrollo, ya que la mayoría de los casos son alteraciones individuales que no repercuten en el correcto proceso de desarrollo personal y que deben ser tomadas como diferencias intra – individuales.
- f) La necesidad de integrar los comportamientos en los distintos ambientes y agencias educativas, así como la exigencia de coordinación de las acciones educativas, reclama la participación en el proceso evualador también de la familia y otros.
- g) En orden a las técnicas de evaluación actualmente disponibles hay que precisar:
 - Requieren generalmente la aplicación individualizada o en pequeños grupos, porque tan importante es el producto de una actividad como su proceso

- El bajo nivel de autocontrol del niño de preescolar obliga a tomar una serie de medidas para captar su interés y estimularle a realizar la tarea evaluadora propuesta al nivel de posibilidad real, porque de lo contrario afecta a los datos obtenidos negativamente.

h) La exigencia de integrar múltiples dimensiones, agentes, situaciones, contextos, hace la evaluación más costosa también en material y tiempo, que en edades posteriores.

Nada más contradictorio para la acción educativa, porque la evaluación es una fase imprescindible del proceso. Su ausencia convertiría al educador en rutinario, ineficaz y estéril y lo que es más grave, se abandonaría el proceso evolutivo y optimizador, al niño en definitiva a una azarosa aventura, descontrolada y, por tanto deshumanizada.

CONCLUSIONES

En los años finales del siglo XX hemos visto y sentido que no se ha logrado un orden internacional más justo y solidario. No se han corregido las inmensas desigualdades sociales de alcance planetario, ni reparado las injusticias históricas, sino que hemos contemplado cómo la brecha entre los países ha crecido.

Las ideas tradicionales conservadoras se han ido consolidando desde el siglo pasado: el individualismo institucionalizado considerado libertad individual, la libertad de comercio, la iniciativa privada, y en el campo educativo: la evaluación selectiva, las reformas tecnocráticas enmascaradas de abertura, la rentabilidad de la enseñanza, la sumisión cultural del profesor enmascarada de autonomía, la violencia simbólica, la exclusión social de los más débiles.

La educación preescolar presenta las características de las instituciones de la modernidad, presentando la promesa de liberar al sujeto, configurando una sociedad abierta y móvil en donde el binomio educación- profesión, sustituye a las jerarquías debidas al origen social.

El jardín de niños considera la necesidad y el derecho que tienen los preescolares a jugar, así como a prepararse para su educación futura. Jugar y aprender no son actividades incompatibles, por lo que sería deseable que la escuela primaria pudiera abarcar estas dos grandes necesidades.

La educación preescolar deberá ofrecer en su currículo:

- La oportunidad de desarrollar la creatividad, de afianzar la seguridad afectiva y la confianza en sus capacidades.
- Estimular la curiosidad y efectuar el trabajo en grupo con propósitos deliberados. Aprovechar el interés de los niños en la exploración de la palabra escrita y en actividades que fomentan el razonamiento matemático.

- Valorar el juego como un elemento fundamental en el desarrollo del niño. Al jugar se explora, ejercen sus competencias físicas, idean y reconstruyen situaciones de la vida social y familiar, en las cuales actúan e intercambian papeles.
- Desarrollar su capacidad imaginativa, al darle a los objetos más comunes una realidad simbólica propia.
- Ensayar libremente sus posibilidades de expresión oral, gráfica, estética y ética.

La Educación Preescolar considera al sujeto como ser único y diferente a los demás, con el derecho a expresar sus ideas y sentimientos libremente y en los lenguajes que puede manejar.

En cambio el sentido espacial de la educación carece de esfuerzos a pesar de las aportaciones que para la comprensión del desarrollo de la pedagogía puede realizar. Téngase presente que la construcción de la pedagogía vine determinada en su evolución histórica por la conquista de un espacio o lugar afecto a la realidad del cual pretende alzarse como lenguaje unívoco y cierto.

Si se tiene en cuenta el aspecto ideológico que está contaminado el saber ecológico -naturalista, transformándolo en unos contenidos ideológicos – políticos, y si al mismo tiempo se acepta la posibilidad hoy absolutamente real, de que la ideología ecológica incida sobre la educación se podrá hablar y plantear una tercera vía para aproximarnos ecológicamente a la educación (además de la metodológica y la espacial). Evidentemente, se hace referencia a la vía ideológica que aportaría contenido axiología ecologista a la educación con lo que más que hablar de ecología de la educación se planetaria aquí la educación ecológica.

Se entendería por educación ecológica aquella práctica educativa connotada ideológicamente al mismo tiempo que defensora por y de la ideología ecológico conservacionista, para lo cual se fundamenta no sólo en los valores pertinentes, sino en prácticas educativo – didácticas de corte ambientalista o sea basada en el contacto con la naturaleza, así como en su defensa, como medio óptimo para el aprendizaje (didáctica ambiental).

La Educación Preescolar desde la perspectiva metodológico – ecológica supone plantear una visión totalizadora de los elementos, fenómenos y acciones que concurren en la práctica escolar del niño hasta los seis años. Ello supone indagar el ámbito familiar y el escolar principalmente como un todo, interrelacionándolos al mismo tiempo con los contextos en los que se ubica esta práctica educativa.

El desarrollo del niño, de las condiciones estudiadas en distintas posturas teóricas psicológicas y pedagógicas llegan a la conclusión de que es preciso ofrecer toda clase de medios para conseguir el desarrollo de una personalidad completa, armónica, feliz, de tal modo que el niño consiga obtener su propia autonomía, su libertad e independencia, su capacidad creativa, su sentido de la responsabilidad y corresponsabilidad.

La Educación Preescolar no debe ser ya, una fuente de discriminación, acentuando la distancia educativa entre unos niños que pueden acceder a la Educación Preescolar y otros que nunca llegarán a alcanzar sus beneficios.

La propuesta que se presenta es lograr la transformación de la sociedad. reconocer que una auténtica educación es la que logra que el ser humano aprenda a conocer, aprenda a hacer, aprenda a ser y aprenda a convivir, para enfrentar la realidad y desenvolverse en ella de una manera crítica, creativa y propositiva para lograr una mejor calidad de vida.

El medio para la transmisión de conocimiento es el juego representativo, factor de motivación afectiva, ofrece grandes posibilidades para la educación de la afectividad.

El educador a través del juego podrá descubrir, comprender actitudes y comportamientos del niño ayudarle a superar bloqueos psicológicos como dificultades de expresión para programar un currículo educativo en que los aspectos afectivos, creativos sean tan seriamente tenidos en cuenta como los intelectuales o cognoscitivos.

La actividad lúdico – simbólica, es finalmente un medio idóneo para llevar a efecto la gradual introducción del niño en la vida comunitaria, facilitando la interiorización de los modelos sociales y de los valores implícitos en ellos. Amplía así el juego su valor didáctico como una posibilidad de dialogo entre el niño y las personas que le rodean tantas veces símbolos revestidos de resonancia afectiva.

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, Theodor, (1993) **Consignas**. Argentina, edit Amorrortu, 180 p.
- ALBA, Alicia. (1995) **Posmodernidad y Educación**. CESU UNAM Porrúa. México
- BARBOSA, Heldt, Antonio. (1978) **Cien años en la educación de México**. México. Edit Pax
- BERTELY Busquets, María “**La Educación Preescolar en México. Recuento, estadística y relatos de la vida de todos los días en los Jardines de Niños**. En revista cero en conducta. Bimestral México no 7 año 2 ene – feb de 1987.
- CARRETERO, Mario Otros (2000) **Pedagogía de la educación Preescolar** .España Santillana
- CANTÓN, Arjona Valentina. (1997) **1+1+1 no es igual a 3**. México Universidad Pedagógica Nacional
- CAMPILLO, Antonio. (1995) **Adiós al Progreso**. Barcelona, Anagrama.
- CARDOUNEL, Clara O de. (1978), **Medidas y evaluación del trabajo escolar**. Argentina Paidós.
- CENTRO de Investigación y Difusión de Educación Preescolar. **La educación preescolar a través de informes presidenciales**. México CIDEP documento inédito.
- COSIO Villegas Daniel.(1981) Et al, **Historia general de México**, 2 volúmenes México Colegio de México.
- COSIO Villegas Daniel. (1983) et al **Historia mínima de México**. México Colegio de México.
- COOMBS, Ph, (1971) **La crisis mundial de la educación**. Barcelona. Peninsula
- DELORS, J. (1996) **La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI**. Madrid, Santillana
- DEVAL, Juan (1998). **El desarrollo Humano**. Edit Siglo XXI México
- DIATERICHO, Heininz, (1997) **Nueva guía para la investigación científica**. Argentina. Ariel.
- DÍAZ, Barriga H.Z. (1988).**Un caso de evaluación curricular. Análisis de la opinión de Maestros y alumnos de postgrado**. CESU – UNAM. México.

Dirección General de Educación Preescolar.(1993)**Antología de apoyo a la Práctica docente del nivel preescolar.** México

_____ (1992) **Áreas de trabajo. Un ambiente de aprendizaje.** México.

_____ (1993) **Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación.** México

_____ (1982) **Evolución Histórica de la educación Preescolar a partir de la creación de la Secretaria de Educación Pública.** México

_____ (1976) **Guía básica de procedimientos administrativos contable para Jardín de Niños.** México.

_____ (1994) **Guía para el educador del nivel preescolar.** México.

_____ (1993) **La organización del espacio, materiales y tiempo, en el trabajo por proyectos del nivel preescolar.** México.

_____ (1978) **Orientación didáctica para la organización de trabajo y técnica en los jardines de niños federales.** México.

_____ (1989) **Programa para la Modernización Educativa 1989 – 1994.** México Poder Ejecutivo.

_____ (1992) **Evaluación del proceso didáctico en el Jardín de Niños.** México.

_____ (1997) **Guía para la planeación de la Jefa de Sector.** México.

_____ (1997) **Guía para la planeación de la Inspectora de Zona.** México.

_____ (1999) **Perfil de la educación en México.** México

ELLIOTT, John.(1994) **La investigación – acción en educación.** Madrid edt Morata

ELLIOTT, John.(1994) **El cambio educativo desde la investigación - acción.** Madrid edt Morata

FERNÁNDEZ, Pérez, M. (1988) **La profesionalización del Docente.** Madrid. Escuela Española.

FIERRO, Cecilia .y Lesvia Rosas.(1998) **Hacia la construcción de un programa de**

FREIRE, Paulo ((1985) **Pedagogía del oprimido.** México, Siglo XXI

FUENTES, Carlos. **Por un progreso Incluyente,** México 1997, edit, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. 127 págs.

GIDDENS, A (1995) **Modernidad e identidad del yo.** Barcelona. Península

- GIMENO, J. (1983) **El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores.** España. Santillana
- GIROUX, H. (1990), **Los profesores como intelectuales.** Barcelona. Paidós
- GUATTARI, Félix. (1990) **Las tres Ecologías.** España, Edit. Pre-textos.
- GUILLEN, de Rezzano, Cleotilde. (1970) **Los jardines de infantes, origen, desarrollo, Organización y Métodos.** Buenos Aires. Edit Kapelsz
- GONZÁLEZ, M.T. (1987) **El papel del profesor en los procesos de cambio educativo.** Madrid Revista Enseñanza
- HABERMAS, J; (1989) **El discurso filosófico de la modernidad.** Argentina. Edit Taurus
- HELLER, A; FEHÉR F. (1998) **Políticas de la posmodernidad. Ensayos de crítica cultural.** Barcelona. Península
- IMBERNÓN, F, (1999) **La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato.** España. Graó
- (1994) **La formación y el desarrollo profesional del profesorado.** España Graó.
- KUHN, S. (1977) **La estructura de las revoluciones científicas.** Brevarios. México. F.C.E.
- LARROYO Francisco. (1985). **Historia comparada de la educación en México.** México Edit. Porrúa
- LIPOVETSKY, Gilles. (1998) **La era del vacío.** España, Editorial Anagrama.
- MORIN, Edgar. (1982) **Para salir del siglo XX.** Barcelona. Edit. Kairós
- (1993) **Tierra Patria.** Barcelona. Edit Kairós.
- (1990) **Introducción al Pensamiento Complejo.** Barcelona Gedisa.
- OROPEZA Hermida María (1946) **Revista Semillita Mensual.** México no 10 tomo i 1945, Junio 1946
- OSORIO Elisa. (1980). **Educadoras del Jardín de Niños.** México Edit Magisterio.
- ORTEGA., F. (1990) **La Indefinición de la profesión docente.** ;Madrid Cuadernos de Pedagogía 186
- ORTEGA, Rosario,(1997), **Jugar y Aprender.** España Diada 1997

PINEDA Campuzano Zoraida. (1955). **La motivación pedagógica en el jardín de niños**, en revista semillita mensual México no 4 tomo 3 junio.

PENCHANSKY, de Bosch Lidia, (1970) **El jardín de infantes de hoy**. Buenos Aires, edit Libria del Colegio.

PEREZ, Gómez, A. (1998) **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid Morata

----- (1988) **El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado**. En Villa, A Perspectivas de la función docente. Madrid. Narcea

PODER EJECUTIVO FEDERAL. (1995) **Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1995 – 2000**. México.

ROSADO Bosque Carlota. (1975). **La reforma educativa en el nivel preescolar**. En revista SEP. México año III no 16.

ROSALES, C. (1989). **Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza**. Madrid.

SANDOVAL, L, Angelina (1977) **Revista Cambios ¿Qué es el análisis de la práctica Docente?** .Año 3 No 179

SHAVELSON, R. Stern. (1981) **Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta**. En Sacristan La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid Akal.

S.E.P. (1973) **Bases y lineamientos de la reforma educativa en el nivel preescolar**. Boletín México SEP

----- (1982) **Evolución histórica de la educación preescolar a partir de la creación de la Secretaria de Educación Pública México**.

SOLANA Fernando (1985). **Historia de la educación publica en México México SEP/FCE vol 1**

TOFFLER, A. (1971) **El shock del futuro**. Barcelona. Plaza y Janés.

----- (1974) **La tercera ola**. Barcelona. Plaza y Janés

TOURAINÉ, Alain. (1994) **Crítica de la modernidad**. México. Fondo de Cultura Económica

VÁZQUEZ Gamboa Elvira. (1967) **Jardín de infantes**. Buenos Aires Edit Kapelus

VILAR, Sergio. (1997) **La nueva racionalidad**. Barcelona. Edit Kairós

VILLORO, Luis. (1992) **El pensamiento moderno, filosofía del Renacimiento**. México FCE

VILLORO, Luis. **Filosofía para un fin de época.** En Nexos, No 185. México
Mayo de 1993/ p. 45-50.

WEISS, Carot, H. **Investigación evaluativa.** México. Trillas.

WILES; Kimbail. (1979) **Técnicas de supervisión para mejores escuelas.** México. Edt
Trillas.

ZAPATA Rosaura. (1946) **La educación preescolar en México.** México 1946

----- (1933) **Proyecto de reformas a los jardines de niños.** En revista jardín
de niños México no 7 tomo II marzo.