



LA FUNCIÓN DEL JUEGO COMO ESTRATEGIA
DIDÁCTICA EN LA OPERATIVIDAD DEL
CURRÍCULO EN PREESCOLAR

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

FRANKLIN JAVIER LÓPEZ

TUTOR DE TESIS

DR. SEGUNDO JORDÁN ORANTES ALBOREZ

ÍNDICE

Pág.

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I EL JUEGO COMO CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN PREESCOLAR

A. Fundamentos teórico-conceptuales en torno a la utilización del juego en preescolar.....	4
1. La construcción del conocimiento a partir del juego.....	5
2. La aplicación cotidiana del Juego en el Jardín de niños y las carencias respecto de sus postulados.....	6
B. El Juego en el curriculum de preescolar.....	9
1. El juego en el Plan 1979.....	10
2. La reforma de 1981.....	12
3. Los proyectos en 1992.....	14
C. El proceso enseñanza-aprendizaje y el juego.....	18
1. Una aproximación al concepto de aprendizaje.....	19
2. La enseñanza desde la pedagogía operatoria.....	21
3. El proceso enseñanza-aprendizaje como constructo didáctico.....	23

CAPÍTULO II LOS PARADIGMAS EN TORNO A LA REALIDAD Y EL JUEGO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

A. El paradigma psicogenético.....	31
1. El enfoque constructivista.....	33
2. Vigotsky y la teoría sociocultural.....	35
3. Juego y pensamiento.....	37
B. El paradigma psicoanalítico.....	39
1. Freud y el desarrollo psíquico.....	40
2. El concepto de juego y su utilidad en la educación.....	41
C. El juego como construcción social.....	44
1. El curriculum en el modelo sociológico.....	47
2. EL juego y el curriculum.....	48
3. Diversas conceptualizaciones desde la postura social.....	50
4. Formación social por el juego.....	51
D. Operatividad del curriculum en la actualidad.....	53
1. Desde la educadora.....	54
2. Desde el grupo.....	58
3. Desde el niño.....	61

CAPÍTULO III

JUEGO Y SIGNIFICADO EN EL CONTEXTO ESCOLAR

A.	Significado del juego en el ámbito escolar.....	64
1.	El contexto.....	65
1.1.	Los jardines de niños.....	67
1.2.	Las educadoras.....	69
1.3.	Los grupos.....	72
B.	Los bloques de juegos y actividades.....	73
1.	El método de proyectos.....	73
2.	Las dimensiones de desarrollo.....	76
2.1.	La dimensión afectiva.....	76
2.2.	La dimensión intelectual.....	77
2.3.	La dimensión social.....	78
3.	Teoría y Práctica del juego en el curriculum y su operatividad en el PEP'92.....	79

CAPÍTULO IV

SISTEMATIZACIÓN DE LOS HALLAZGOS

A.	El curriculum en la dimensión social.....	84
1.	La realidad como parte del análisis.....	85
1.1.	El curriculum como resultado de la práctica.....	89
1.2.	Reflexiones en torno a la realidad cotidiana en el aula.....	91
B.	El niño como centro del proceso educativo.....	92
1.	El juego como fin.....	94
2.	Juego libre y juego dirigido.....	95
C.	Reflexiones y vivencias.....	96
1.	La operatividad del juego.....	97
2.	Los problemas de aprendizaje en primaria y la importancia de cursar Jardín de Niños.....	99
D.	La práctica docente como eje de discusión.....	102
1.	Las necesidades de la educadora.....	104
2.	Las carencias y su significancia.....	105
3.	La motivación y los buenos deseos como perspectiva del cambio social.....	106
3.1.	Tal vez en el futuro.....	107

CONCLUSIONES
BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

En el campo de la educación, existen, al igual que en el resto del contexto social, diversidad de concepciones y acepciones de la realidad y de los procesos educativos. Mientras que para algunos la educación ha de centrarse en el aprendizaje de contenidos, para otros ha de consistir en una instrumentación para el “hacer” y, para muy pocos, está constituida por procesos encaminados a la emancipación del sujeto y la transformación de la sociedad.

De lo anterior se derivan prácticas también muy diversas, en las que cada docente tiene propósitos particulares, personales, que dan sustento a su quehacer docente; ello propicia un proceso educativo fragmentado, descontextualizado, ajeno a los intereses de los alumnos en lo particular y de la sociedad en su conjunto. Propicia también grandes carencias en torno a la reflexión y el análisis que se requiere para ubicar la participación ciudadana como parte de un proceso de participación comunitaria en el que cada actor hace la parte que le corresponde de manera responsable y comprometida.

Entonces, caemos en la cuenta de que lo que se necesita es unificar ideologías y prácticas encaminadas hacia el mejoramiento de los procesos y el esclarecimiento de los principios y valores que rigen a la sociedad y en consecuencia, al proceso educativo, favoreciendo desde los primeros niveles escolares, la formación del pensamiento analítico de los alumnos, la construcción de aprendizajes significativos, basados en la experiencia personal de los alumnos, que le permitan desarrollar una personalidad autónoma característica del hombre nuevo, preocupado por su desarrollo auténtico y por construir un proyecto de vida que le permita ser feliz y vivir plenamente en el futuro.

Para ello, el programa de educación preescolar (PEP'92), establece que el desarrollo de las actividades del niño pequeño, ha de llevarse a cabo en el contexto del juego, ya que es un medio ideal para responder al principio de

globalización y educación integral que detenta el PEP. En este sentido, se requiere que la educadora posea un amplio conocimiento de las teorías relacionadas con el desarrollo infantil, la psicología del aprendizaje y los elementos sociológicos que convergen en el aula, de tal forma que pueda integrar todos estos conceptos teóricos con la realidad que se vive en el aula para dar al niño los apoyos que necesita, reconociendo las virtudes formativas del juego y la amplia gama de significados que representa para él.

Sin embargo, la función del juego en la operatividad del curriculum de preescolar, en muchos casos es pasada por alto, dado que la educadora no reconoce realmente en toda su dimensión, lo que significa para el niño jugar y todas sus implicaciones en la formación de su personalidad y el desarrollo de su pensamiento intelectual. Dado lo anterior, en esta experiencia, tratamos de adentrarnos a la dinámica escolar en nuestro contexto, para recuperar la realidad que viven tanto niños como educadoras y explicar las diferentes situaciones, acciones y formas de interacción a partir de aportes teóricos de diferentes autores en torno a la dinámica escolar y las motivaciones y principios que la subyacen.

De esta forma, en el capítulo I se toma como partida al juego como construcción de conocimientos en preescolar, desarrollando una serie de fundamentos teórico-conceptuales en torno al juego y su utilización en el jardín de niños. Así mismo, se presenta un análisis de la aplicación del juego en las diferentes propuestas curriculares que, en su devenir histórico, han mantenido como eje central el desarrollo infantil. Se concluye este capítulo con una caracterización del proceso enseñanza-aprendizaje y su vinculación con el juego, aproximándonos al concepto de aprendizaje desde diferentes enfoques pedagógicos.

En el capítulo II se abordan los diferentes paradigmas en torno al juego y su utilización como estrategia didáctica, a partir de las aportaciones de Vigotsky, Freud, Piaget, Brunner que dan sustento a diversos modelos para el desarrollo del curriculum desde la participación de la educadora, del alumno, del grupo. Para

ello, se recupera también la conceptualización del juego como construcción social y formación social infantil por el juego, para explicar la integración del niño a su entorno.

El capítulo III está constituido por un análisis del juego y su significado en el contexto escolar; describiendo ampliamente las características contextuales para llegar a la comprensión de los procesos sociales que vivimos. Se desarrolla también una caracterización de los Jardines de niños, las educadoras y los grupos con los que se desarrollo la investigación; para llegar a la reflexión en torno al juego y su significación en el aula, así como la descripción de los planteamientos en torno al juego desde el curriculum de preescolar y los bloques de juegos y actividades que propone.

Finalmente, en el capítulo cuatro se lleva a cabo la sistematización de los resultados de la investigación, a partir de la aplicación del curriculum y su impacto desde la dimensión social; ubicando al niño como centro del proceso educativo y desarrollando algunas reflexiones y vivencias en torno a la operatividad del juego, para explicar algunas de las dificultades que presentan los niños en el aprendizaje escolar en la escuela primaria, a consecuencia de la carencia de apoyos en el nivel preescolar. Para concluir este capítulo se lleva a cabo un análisis de la práctica docente en la actualidad, considerando las necesidades y carencias de la educadora y su significancia en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y su relación con los niños; llegando a reflexionar en torno a la necesidad de propiciar innovaciones desde la misma formación de la educadora, lo cual, tal vez sea posible en el futuro.

CAPÍTULO I

EL JUEGO COMO CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN PREESCOLAR

A. Fundamentos teórico-conceptuales en torno a la utilización del juego en preescolar.

Jugar puede convertirse en la actividad más importante del niño, sin embargo, lo relevante no radica en el hecho de que el niño tenga o no necesariamente una concepción de dicha actividad, sino en su utilización por parte del adulto a favor del desarrollo infantil. Desde hace algún tiempo, se ha estudiado y ponderado la importancia del juego en el desarrollo infantil, lo que hoy resulta incuestionable. Todos los niños juegan la mayor parte del día, influidos en algunas ocasiones por los mensajes de la televisión cuyo contenido y estrategia de juego mantiene una perspectiva agresiva de la vida, por lo que, si consideramos que los medios masivos de comunicación resultan altamente significativos como aparatos generadores de conciencia individual, no será difícil entender que a partir de la apropiación de referentes emanados de la televisión, resulte común ver que los niños utilizan palos, pistolas, balas, cañones, etc., cuando se reúnen en actividad de juego. Con ello, las relaciones sociales e interpersonales se dimensionan como conflictivas, carentes de afecto y con posibilidades de construir mal entendidos valores bajo esa visión de agresividad, egoísmo, competitividad y opresión al débil.

Esta influencia tecnológica ocasiona que el juego cotidiano carezca de sentido favorecedor para el desarrollo de los menores; por ello, surge la urgente necesidad de que el jardín de infantes mantenga la actividad lúdica como el medio trascendental para el desarrollo integral del niño, por el cual se accede al aprendizaje de los contenidos en una acción permanente en el quehacer de la educadora; necesidad que se fundamenta en el propio curriculum de preescolar, estableciendo que "la segunda etapa es la realización o desarrollo del proyecto, está conformada por los distintos juegos y actividades que tanto el niño como la

educadora proponen a lo largo del mismo”¹. De ahí que la escuela tenga que considerar de manera esencial, la posibilidad de estructurar actividades de aprendizaje y desarrollo dentro del contexto del juego. Para la propia educadora, esta necesidad de participación debiera ser el elemento esencial de su quehacer cotidiano.

En la escuela es necesario compartir el hecho de que el niño durante el juego se manifieste como es, en completa despreocupación, donde pierda toda postura obligada y tenga mayor libertad para disfrutar de un esparcimiento sano y espontáneo. El juego es el elemento de la naturaleza infantil donde el niño reproduce necesidades, construye problemas que incluso puede resolver, al mismo tiempo, refleja su inquietud, en el juego el niño ejercita sus músculos y desarrolla su esquema corporal; Piere Vayer en sus estudios sobre el desarrollo motor, enfatiza que “la actividad física y recreativa es indispensable para el proceso psicomotor”². A través de la acción lúdica, el niño define sus gustos, canaliza su energía; además, sabemos que el infante trae toda una carga de potencialidades fisiológicas que encuentran respuesta en el propio proceso evolutivo y el juego debe ser inherente a ese proceso.

1. La construcción del conocimiento a partir del juego.

El juego en la etapa preescolar no solo es entretenimiento, sino también un medio por el cual el niño desarrolla sus potencialidad y provoca cambios cualitativos y significativos en las relaciones que establece con otras personas y con su entorno espacio-temporal, en el conocimiento de su cuerpo, en su lenguaje y en general, en la estructuración de su pensamiento.

Es necesario que el juego tenga un lugar preponderante en el jardín, porque permitirá a los niños desarrollar sus capacidades, destrezas y habilidades, incluso muchas veces agregarán ingredientes innovadores a cada actividad lúdica. Todo

¹ PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR. SEP. México, 1992. Pag. 32.

maestro en cuyo grupo se juegue puede sentirse orgullo, la destreza y la velocidad con que se efectúa cualquier tarea y la atmósfera de tranquilidad en la que se desarrolla, son para el mismo maestro, una prueba de que los niños participantes son adaptados, felices y capaces; en otras palabras, son “normales”.

2. La aplicación cotidiana del Juego en el Jardín de niños y las carencias respecto de sus postulados.

No obstante lo anterior, el valor del juego no está resuelto, debe fortalecerse en la escuela desde dos grandes perspectivas: la primera radica en el trabajo con los padres de familia, con quienes es necesario trabajar en torno a la función e importancia del juego como estrategia didáctica; dado que en una de las entrevistas que se aplicaron a las educadoras, se planteó la pregunta siguiente: *“¿Hay algún comentario de los papás acerca de que los niños solo vienen a jugar al jardín?”*, a lo que se obtuvo la siguiente respuesta: *“Si, los papás por lo regular quieren que el niño lleve un trabajo bien hecho, el día que no llevan trabajo, piensan que los niños no trabajaron, no hicieron nada en el jardín, pero ello no comprenden que el niño jugando, aunque no escriba, aprende; representando algún papel o jugando algún juguete siempre aprende, aprende de sus compañeros, aprende de la educadora, aprende de las mismas cosas que tiene en la mano”*³. En esta respuesta encontramos la apreciación de una educadora en un contexto donde la participación de los padres es constante en las diversas actividades del centro educativo, sin embargo, la percepción sobre el juego y su importancia es poco significativa.

Desde la dimensión familiar, resulta aún más significativa la dificultad para atribuir significado al juego, que es visto como mera distracción y efectivamente, como dice una educadora, *“a los padres no les interesa que su hijo juegue, sino que aprenda”*; lo cual limita las posibilidades del niño de satisfacer sus necesidades, ya que parece ser que desafortunadamente ambos sistemas en que se desenvuelve,

² VAYER, Pierre. El esquema corporal. BUAP, 1984. Pag. 29.

existen encajados en las necesidades de la sociedad y no dirigen la mirada a las características de la individualidad de la propia personalidad infantil.

No podemos suponer que ellos deban saber más y mejor sobre las teorías lúdicas que las propias educadoras cuya formación y los demás procesos de actualización son elementos de peso para legitimar sus conocimientos académicos, sin embargo, las respuestas siguientes nos harán reflexionar seriamente sobre lo que acabamos de suponer: Cuando se preguntó si *“¿se menciona algo en el plan de estudios acerca del juego?”*; la respuesta fue *“Pues en realidad todo es un juego, en realidad todo como trabajamos, trabajamos en forma de juego, es la forma en la que los niños más aprenden”*⁴. A la pregunta *“¿Qué se dice en el Plan de estudios acerca del juego?”*; la respuesta fue *“El juego en los programas que tenemos..., el juego es el centro de interés de los niños, el juego es una forma en que el niño se desarrollo, el niño aprende, aprende y crece, el juego es el centro de atención de los niños”*⁵. Podemos analizar en el contenido de las respuestas que el conocimiento del juego de las educadoras dista de una estructura de sólida de la comprensión del concepto *“juego”* como toda una teoría que incide en el desarrollo del niño, no obstante lo que se menciona al respecto desde los enfoques más importantes del propio PEP'92*.

La experiencia con las educadoras nos hace pensar que el conocimiento respecto al juego por las educadoras se queda en el plano de lo cotidiano y de lo que escuchan, por ejemplo, es común oír decir a muchas educadoras *“debemos partir del interés del niño para los proyectos”* y con ese único argumento se considera que se cuentan con elementos para su aplicación, de lo cual se deriva una práctica docente que no apoya en nada al desarrollo del niño, a partir de lo que se comenta entre compañeros de trabajo en torno a la puesta en práctica del PEP sin realmente conocerlo, construyendo una realidad desde la cual la escuela pierde

³ Trabajo de campo. Entrevista #2. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Octubre de 1998.

⁴ Trabajo de campo. Entrevista #1. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Octubre de 1998.

⁵ Trabajo de campo. Entrevista #2. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Octubre de 1998.

significado como espacio de formación y el propio jardín se convierte en una guardería o en un lugar para el mero entretenimiento del niño.

Entonces, es posible afirmar que la segunda perspectiva desde la que han de fortalecerse los valores y las cualidades del juego es desde las educadoras quienes han de desarrollar juego la mayor parte del día en todas sus actividades; no obstante, en las observaciones dentro del aula, sucedió que al iniciar la creación de un proyecto, los niños se sentaron frente al pizarra y la maestra dirigía la reunión con preguntas cuyas respuestas ella misma inducía y, en menos de diez minutos, "acordó" que trabajarían el tema de *LA VACA*. Lo relevante de este hecho fue darme cuenta de que MAURICIO (niño del grupo inquieto y participativo) decía *"maestra, veamos el bombero, yo quiero el bombero, porque la vaca ya me lo sé"*, y la educadora contestó: *"si mi vida, lo vamos a ver luego, mira, ¿quiénes quieren la vaca? Que levanten la mano. Todos: "sí, sí, sí,..."*. *"¿Te das cuenta por qué no vamos a ver el bombero?"*. A lo que el niño replicó: *"yo no voy a hacer nada"*. En lo sucedido se refleja claramente la necesidad del juego, dado que si la educadora, a través de diferentes juegos busca que los niños verdaderamente se interesen por tal o cual proyecto, podría evitar situaciones como la descrita y permitiría la interacción y participación en las actividades.

Muchas veces la educadora desconoce las necesidades de los niños y no tiene plena conciencia de las fases que cada pequeño necesita superar para participar en cualquier juego, como la habilidad para jugar constructivamente, por ejemplo en donde su juego debe tener niveles cercanos a lo que después llamamos "trabajo" y aceptar al resto del grupo como participantes.

Indudablemente que los padres y los educadores son los responsables de que los niños tomen consideraciones respecto a generar una conciencia de valor sobre el juego, sin embargo, la sociedad se complica cada vez más y somete al niño a sus propias necesidades de producción y desarrollo. Estevea escribe los resultados de un estudio con padres y educadoras sobre la realidad del juego en niños cubanos,

aún y cuando lo más importante de los resultados obtenidos llevó a crear eficientes métodos de orientación pedagógica del juego para hacerlo un valioso medio educativo, lo que rescatamos para esta tesis es la realidad encontrada en las encuestas, donde los resultados reflejan la poca significación que dan al juego las educadoras y padres, ya que ante la pregunta de la actividad preferida del niño, sólo el 10.54% y el 19% respectivamente respondieron que era el juego⁶; lo trascendente es que también entre los niños, “el 27.92% reconoció al juego como actividad preferida”⁷.

Lo anterior muestra claramente una escasez de representaciones en los niños, asimismo la significación de los adultos sobre el juego es muy baja, lo que conlleva a afirmar que los adultos ofrecen pocas posibilidades para que el niño juegue y se relacione a través de la actividad lúdica.

B. El Juego en el curriculum de preescolar.

El juego para el niño preescolar, es un medio insustituible para el crecimiento de sus capacidades humanas. Al jugar los niños exploran sus competencias físicas e intelectuales, idean y reconstruyen situaciones de su vida social y familiar, intercambian papeles, ejercen su capacidad imaginativa al darle a los objetos más comunes, una realidad simbólica propia y ensayar libremente sus posibilidades de expresión oral, gráfica y estética. El juego tendrá un papel importante si lo consideramos un medio para el desarrollo físico, intelectual, emocional y socio-afectivo del niño, ya que representará un medio para asimilar la realidad en que vive y podrá integrarse más positivamente a la vida cotidiana, dado que las situaciones de su vida las reproducirá en el juego de manera abordable para él, concediéndose a sí mismo, la posibilidad de actuación y toma de decisiones que la realidad no le permite; de esta manera, el juego “actúa como mediador entre su impotencia y la omnipotencia del adulto o entre sus deseos y las limitaciones que

⁶ ESTEVA, M. “Estudio del juego como medio de educación. Problemas de la organización del juego en los círculos infantiles cubanos”, en: Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar. La Habana, Pueblo y Educación, 1988. Pag. 208.

le impone la realidad”⁸ Es por ello que en el ámbito preescolar se hace necesario orientar el impulso natural de los niños hacia el juego para que éste, sin perder su sentido placentero, adquiera además propósitos educativos.

1. El juego en el Plan 1979.

Este plan curricular en su fundamentación parte de la necesidad de concebir a la educación como un sistema científicamente organizado, donde se conjuntan los procedimientos que permiten promover la superación del hombre, tanto en el desarrollo y maduración de sus potencialidades, como en el aprovechamiento de las experiencias y adquisición de los conocimientos acumulados por la especie, a fin de que cada individuo se realice como persona con elementos activos y útiles para el logro de los objetivos sociales. Ello implica obtener el desarrollo máximo de cada persona y su integración armónica en la comunidad, participando de su dinámica, proyectando en ella su propia evolución.

En este sentido, la educación preescolar está encaminada a proteger y promover la evolución normal del niño, en esta etapa trascendente de cambios en la actividad mental y formación de importantes bases en la estructura de la personalidad.

Los objetivos del Programa de Educación Preescolar 1979 son:

- Propiciar y encauzar científicamente, la evolución armónica del niño en esta etapa de su vida.
- Favorecer la maduración física, mental y emocional del educando.
- Brindar al niño la oportunidad de realizarse en esta etapa, satisfaciendo sus necesidades e intereses.
- Vigilar, prevenir y atender oportunamente, posibles detenciones o alteraciones en el proceso normal del desarrollo del niño, a fin de evitar problemas de integración y aprendizaje en niveles subsecuentes.

⁷ *Ibídem.* Pag. 208.

- Lograr la incorporación natural del niño al siguiente nivel educativo.
- Fomentar su progresiva interacción con el medio circundante y proyectarlo a la comunidad de la que forma parte, como elemento activo.

El mismo programa menciona que para cumplir estos objetivos es necesario reunir algunos requisitos, tales como ser científico o estar sustentado en el conocimiento científico; Centrar su acción en el proceso madurativo del niño; Estar enfocado en el presente del niño como punto de partida para un futuro mejor; centrar las actividades en la evolución integral, física, psíquica y social; y, ser adecuado para favorecer el paso del niño al nivel primario en las mejores condiciones para el aprendizaje. Tanto el programa como la metodología que lo sustentan, deben considerar al niño y al Jardín de Niños como elementos activos dentro de la comunidad, proyectando la acción educativa hacia mejores formas de vivir.

De esta forma, este programa se ha organizado en niveles madurativos de desarrollo, no de conocimiento en sí; y la base para el diseño y la organización de la estimulación necesaria para el logro de los objetivos, son los temas seleccionados en base al interés del niño. Por lo anterior, dentro del aspecto programático, además de presentar los objetivos educacionales, se presentan sugerencias generales de actividades para el logro de los objetivos particulares, es decir, por áreas de desarrollo; en dichas actividades, el niño aprende a pensar, a analizar, en torno a temas que le son familiares y llega a conclusiones y razonamientos que le permiten generalizar, llegar a la abstracción, a la construcción de conceptos, que integrados le serán de fácil manejo cotidiano, favoreciendo su creatividad. Dichas actividades son organizadas en torno a siete temas, seis de ellos serán trabajados en ocho meses efectivos de trabajo y uno (La historia de mi país) se trabajará durante todo el año escolar. Estos temas han de ser seleccionados de acuerdo al grado de maduración del niño y han de estar interrelacionados entre sí, manteniendo una secuencia siguiendo la forma de aprendizaje del niño a través de una técnica denominada precisamente *secuencia*

⁸ ZABALZA, Miguel Angel. Áreas, medios y evaluación de la educación infantil. Pp. 196.

estimulativa. Secuencia, porque sigue y respeta un orden por medio del cual el niño integra la información; y, *estimulativa*, porque plantea la organización de grupos de actividades generadoras de conductas en cada aspecto de cada área del desarrollo.

Como es posible observar, en ningún momento se hace mención del juego ni siquiera como entretenimiento, mucho menos como estrategia didáctica, lo cual, no obstante que la fundamentación hace énfasis en el interés del niño, nos deja claro que, en este Plan, la actividad lúdica no representaba nada significativo para las educadoras; era concebido únicamente como el medio para pasar el tiempo y, hay que recordar, a la escuela se llegaba a trabajar; por tanto, la actividad del juego se circunscribía únicamente al horario del recreo.

2. La reforma de 1981.

La propuesta curricular de 1981 está enmarcada en un momento de transición en el que se hacía énfasis en la importancia de la educación preescolar como primer peldaño de la formación escolarizada del niño, ubicándola como uno de los programas prioritarios y estableciendo como una de las metas a alcanzar en ese año, ofrecer un año de preescolar o su equivalente al 70% de los niños de 5 años; lo cual implica considerar la apertura de planteles en otros sectores de la sociedad que hasta el momento habían carecido de educación preescolar, tales como las comunidades indígenas, las urbano marginales, las rurales marginadas y rural-urbanas. En este intento, tratando de que todos los niños tengan la oportunidad de vivir la experiencia de preescolar antes de su ingreso a la Primaria, el tercer año de educación preescolar, pasa a formar parte del currículo de educación elemental, como una base de continuidad entre sus objetivos y los de la primaria.

Dichos objetivos atienden la especificidad del desarrollo integral del niño en esta edad, como punto de partida para sus aprendizajes posteriores; con lo que espera solucionarse en parte, la deserción y reprobación escolar a nivel primario. Por lo

anterior, el programa se ha concebido como un instrumento de trabajo de la educadora, con el fin de que le ayude a orientar su práctica diaria desde diferentes alternativas de participación, enriqueciendo su trabajo a la luz de nuevos aportes sobre el conocimiento del niño y del proceso enseñanza-aprendizaje.

De esta forma, el programa está compuesto por cuatro libros, de los cuales, el *libro 1*, que comprende la *Planificación General del Programa*, permite a la educadora tener una visión de totalidad del proceso enseñanza-aprendizaje de las líneas teóricas que lo fundamentan, de los ejes de desarrollo de basados en las características psicológicas del niño, y de la forma como conciben los aspectos curriculares (objetivos, contenidos, actividades, etc.)

El *Libro 2* comprende la *Planificación Específica* de diez unidades temáticas; sistematizando la planeación general de manera operativa. Al unir la visión del libro uno con la del libro dos, se evita la mecanización del trabajo. Finalmente, el *Libro 3*, de apoyos metodológicos, es un auxiliar que ofrece orientaciones y actividades para enriquecer el trabajo áulico, y la posibilidad de apreciar en cada una de ellas la relación que guardan con los ejes del desarrollo, dando además, ejemplos sobre como se puede trabajar con los niños.

En cuanto a los objetivos de este Programa, cabe señalar que están definidos como objetivos de desarrollo, como base que sustenta el aprendizaje del niño. De acuerdo con esto, el objetivo general del programa se dirige a *favorecer el desarrollo integral del niño*, tomando como fundamento, las características de esta edad. Lo anterior implica un análisis de cada área de desarrollo: afectivo-social, cognoscitivo y psicomotor; entendiendo que dichas áreas se integran en un proceso indisoluble. Cualquiera que sea la actividad del niño, siempre es una expresión global de su inteligencia, de sus emociones y en general de su personalidad. Dado lo anterior, los objetivos del desarrollo afectivo social son: *Que el niño desarrolle su autonomía dentro de un marco de respeto... para expresar*

con seguridad y confianza sus ideas y afectos; que desarrolle su cooperación a través del trabajo colectivo. Los objetivos del desarrollo cognoscitivo son: *Que el niño desarrolle la autonomía en el proceso de construcción de su pensamiento, a través de la consolidación de la función simbólica, la estructuración progresiva de las operaciones lógico-matemáticas y de las operaciones infralógicas o espacio-temporales.* Y, dentro del desarrollo psicomotor; el objetivo es que el niño desarrolle su autonomía en el control y coordinación de movimientos amplios y finos. Todo lo anterior implica propiciar las acciones del niño sobre los objetos, animarlo a que se exprese por diferentes medios, así como alentar su creatividad, iniciativa y curiosidad, procurando en general que se desenvuelva en un ambiente en el que actúe con libertad.

Aquí ya se enfatiza la importancia de la utilización del juego como herramienta didáctica, ya que los contenidos que se proponen están vinculados con esta actividad, organizados en 10 unidades, cada una de ellas, a su vez desglosada en diferentes situaciones. Todas las unidades corresponden al núcleo organizador "el niño y su entorno"; y cada unidad se estructura alrededor de un aspecto de la realidad del niño, que aparece como título de las unidades: *Integración del niño a la escuela, el vestido, la alimentación, la vivienda, la salud, el trabajo, el comercio, los medios de transporte, los medios de comunicación, festividades nacionales y tradicionales.* Por medio del juego se operativizan todos los elementos y se establecen relaciones entre ellos, convirtiéndose en un contexto dinámico sobre el que se organizan los juegos con base en los procesos de desarrollo.

3. Los proyectos en 1992.

El currículum del PEP'92 (Programa de Educación Preescolar Plan '92) resulta de la evaluación curricular del plan 1981 y corresponde a la misma filosofía centrada en comprender y reflexionar respecto al niño desde el plano humano, reconociendo sus ideas, intereses, emociones, deseos, gustos, capacidades, habilidades, valores y demás aspectos que conforman su propia personalidad.

Dentro de sus propósitos, el PEP '92 busca favorecer el desarrollo integral del niño considerando sus dimensiones afectiva, social, física e intelectual; buscando con ello, atender a las diferentes áreas de la vida del educando, para permitirle un proceso madurativo que considere las bases para la formación de su personalidad, tomando en cuenta que el niño posee una historia social individual, producto de las relaciones que establece con su familia y miembros de la comunidad donde vive, por lo cual se considera al niño como un ser único, con formas propias de aprender y expresarse.

Para el logro de los propósitos, la estructura del plan señala tres etapas para planear, desarrollar y ejecutar el currículum. En la segunda etapa que se refiere a la realización o desarrollo del proyecto, la creatividad y el juego son las dos acciones básicas para el trabajo áulico de la educadora; en ello, también participan los niños proponiendo algún juego de su interés. El propio plan sitúa al niño como centro del proceso educativo, entendiendo que la constitución de su personalidad comprende su evolución cognitiva y su desarrollo afectivo. Al referir estos dos procesos, damos al juego especial atención, dado que permite de forma significativa, resolver necesidades afectivas y favorecer la construcción del conocimiento.

La formación de la personalidad se plantea desde diversas escuelas psicológicas, así cobra significado tanto el paradigma psicogenético como el psicoanalítico, comprendiendo que el niño logrará resolver los conflictos afectivos de situaciones traumáticas a través de acciones lúdicas, para ello, el Jardín de Niños es el lugar más relevante, porque ahí vive las experiencias necesarias para favorecer el proceso evolutivo y afectivo del niño. Precisamente desde la fundamentación curricular del Plan '92 se considera al juego como el recurso más importante para la práctica educativa en el nivel preescolar.

Dentro de la dimensión intelectual, la construcción del conocimiento en el niño se da a través de la interacción que realizará con los objetos, ya sean estos

concretos, afectivos o sociales que constituyen su medio natural y social, partiendo de sus experiencias previas, lo cual le permite descubrir cualidades y propiedades físicas de los objetos que posteriormente representará con símbolos; es decir, el aprendizaje es un proceso continuo donde cada nueva adquisición tiene su base en esquemas anteriores y a la vez, sirve de sustento a conocimientos futuros. Esta dimensión no considera la adquisición de conocimientos específicos ni cuantitativos, sino el desarrollo de aspectos que favorezcan el pensamiento intelectual del preescolar, tales como: función simbólica, construcción de relaciones lógicas y creatividad.

La dimensión afectiva, por su parte, está referida a las relaciones de afecto que el niño establece con las personas que le rodean, mismas que, dependiendo de su calidad, le permitirán en el futuro, una mejor asimilación de la realidad y adaptación positiva al entorno mediante el desarrollo de capacidades como: expresión de afectos, autoestima, respeto mutuo, cooperación y autonomía. Estas dimensiones están interrelacionadas entre sí y con la física y social (que también son consideradas dentro del PEP'92), mediante el principio de globalización, mismo que considera el desarrollo infantil como un proceso integral explicado desde tres perspectivas: primeramente la psicológica que considera esencial partir del pensamiento sincrético del niño, lo cual lo conduce a captar lo que le rodea de manera perceptiva, sin reparar en detalles. La perspectiva social que considera importante el saber ver una misma realidad desde diferentes puntos de vista, permitiendo con ello, crecer madurar los sentimientos. Y, finalmente, la perspectiva pedagógica, misma que supone la participación activa del educando, así como estimularlo para que reestructure y enriquezca los conocimientos que ya posee en un proceso caracterizado por el establecimiento de múltiples relaciones entre los que sabe y lo que aprende.

Todo lo anterior será organizado por el docente de manera que responda a los intereses y necesidades del niño, considerando propuestas, avances y retrocesos, mediante la aplicación de estrategias y acciones lúdicas, tal como es determinado

en el apartado del PEP'92 referente a los Bloques de Juegos y Actividades para el Desarrollo de los Proyectos en Jardín de Niños, el cual ha sido elaborado con la finalidad de ampliar los aspectos teórico-metodológicos del Programa.

El curriculum tiene dimensiones amplias que abarcan muchos aspectos que, desafortunadamente, no se conocen por parte de los maestros en servicio, lo cual impacta en el desarrollo de sus acciones. A manera de ilustración, a continuación se presenta un fragmento de una entrevista a una educadora:

Investigador: *“¿Qué piensa del programa de educación preescolar, plan 92?”*

Entrevistada: *“pues sí, me parece..., me parece muy bien, claro, como se le han hecho modificaciones pienso que todo ha sido para... para lo mejor, para un mejor trabajo con los niños”.*

Investigador: *“¿En que cosas de lo que hace diariamente siente que sirve más lo que tiene el curriculum?”.*

Entrevistada: *“De que se logra la autonomía de los niños, para mí eso es lo más importante, que le da a uno y a los niños más opción a que ellos participen, que ellos decidan, que ellos elijan, que digan con que quieren trabajar y no todo sea el mismo trabajo con ellos. Cada niño tiene su forma de pensar, de qué quiere trabajar y con qué quiere trabajar y poder desarrollarse mejor, porque cuando es una sola cosa para todos, como que se encajonan y algunos no están de acuerdo con ese trabajo.”*

Entrevistador: *“Y usted ¿sabe algo acerca de los fundamentos del plan? ¿En que se fundamenta el plan?”*

Entrevistada: *“Sí, o sea, se fundamenta en... en orientar, en llevar al niño a que tenga más participación y que él decida, que ellos decidan sobre sus inquietudes que ellos tienen.”*

Entrevistador: *“¿Usted recuerda cuantos apartados tiene el plan? Hace rato me decía del proyecto, las etapas...”*

Entrevistada: *“Sí, lo que es el proyecto, surgimiento, elección, realización, culminación...”*

Esta parte de una de las entrevistas que se aplicaron, ilustra la realidad encontrada respecto al conocimiento del currículum, las respuestas se dieron con cierto titubeo, en momentos hubo repetición de palabras en una misma respuesta, se observó a las educadoras un tanto inseguras y con pocos referentes de los propósitos, la metodología y contenidos del aprendizaje del plan de estudios. Además de lo anterior, a pesar de lo que fundamenta el plan con relación al juego, no se percibe su impacto educativo, dado que los índices de reprobación en primer grado de primaria son aún elevados; además, el bajo rendimiento y las dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje en las áreas de español y matemáticas son comunes en la escuela primaria, asimismo, las alteraciones afectivas y emocionales inciden en comportamientos que reflejan estados de ánimo elevados, sentimientos de inadecuación, conductas "acting out", depresión, temor, ansiedad, agresividad e impulsos que afectan el proceso socio-educativo del alumno y que debieron ser prevenidas durante la formación preescolar.

C. El proceso enseñanza-aprendizaje y el juego.

El concepto de proceso enseñanza-aprendizaje es amplio e involucra a un conjunto de relaciones que se generan principalmente en el aula entre la educadora y los alumnos y que proyectan consideraciones o dimensiones sociales, políticas, económicas, normativas; asimismo, juicios de valor que se involucran en un proceso interactivo entre los agentes participantes. Por otro lado, en el quehacer docente también se toman en cuenta para su discusión o apropiación conceptual, el contexto institucional, las autoridades educativas externas y la misma comunidad.

Para este caso, nos incumbe la relación que se desarrolla entre la educadora y los niños en torno a las manifestaciones del proceso enseñanza-aprendizaje, para cuestionar, analizar y reflexionar sobre los niveles de organización de los

* Dirigidas hacia fuera.

contenidos escolares, desarrollo del trabajo áulico y participación de los niños en el proceso educativo.

Habría que entender primeramente que tanto educadora como niños desempeñan un rol importante y determinante en el proceso educativo; por tanto, antes de definir a la educadora como profesional, es necesario comprenderla como sujeto, que por lo mismo, posee un conjunto de principios, valores, hábitos, aprendizajes, saberes, experiencias, modelos y estilos que se bifurcan en la explicación de su comportamiento; la trascendencia aquí estriba en que “la concepción que la educadora tenga de sí misma, producto de sus vivencias, preparación académica y experiencias profesionales, se refleja en su práctica docente a través de las actitudes que adopta en las actividades didácticas y en la influencia que ejerce en los niños”⁹; quienes a su vez, guardan en su inconsciente las experiencias vividas a lo largo de su infancia, dado que “nuestras experiencias infantiles llegan como contenidos inconscientes que pueden tener muchas resistencias para hacerse conscientes”¹⁰, pero que se quedan con nosotros y determinan nuestra personalidad.

1. Una aproximación al concepto de aprendizaje.

Ya sea que se hable de educación, de docencia o simplemente de enseñanza, en cualquiera de los casos hay implícitamente una referencia al aprendizaje como su objeto o su propósito. Cualquier acción educativa requiere que haya la posibilidad al menos de aprendizajes, para que pueda ser calificada de tal. Pero, si no se tiene claro el concepto de aprendizaje, resultará ininteligible el concepto de enseñanza, dado que “el concepto de enseñanza es dependiente del concepto de aprendizaje. Por consiguiente, por una muy íntima conexión conceptual, la caracterización y la razón de ser de la enseñanza se basa en la caracterización del

⁹ SEP. Desarrollo del niño en el nivel preescolar. PEP. México, 1992. Pág. 26.

¹⁰ DELVAL, Juan. El desarrollo humano. Siglo XXI. Madrid, 1994. Pág. 55.

aprendizaje”¹¹. En este sentido, el concepto de aprendizaje se encuentra íntimamente ligado al concepto de conducta; y, aunque no toda conducta es aprendizaje, si todo aprendizaje es una conducta que desde el punto de vista de Bleger, “está caracterizada por cinco elementos: la finalidad, la motivación, el objeto, el significado y la estructura”¹², que dan sentido al aprendizaje entendido como un proceso de interacción entre el sujeto y los objetos –concretos o virtuales, personas o cosas- que modifican o transforman las pautas de conducta del sujeto y, en alguna forma, a los objetos mismos.

Sin embargo, el concepto de aprendizaje ha sido ampliamente conceptualizado y enmarcado dentro del concepto más amplio de desarrollo cognoscitivo; no obstante, tradicionalmente, el aprendizaje se ha basado en un esquema de estímulo-respuesta que no permite explicar el aprendizaje cognoscitivo, dado que es producido por un estímulo que actúa como agente externo al individuo, lo cual pierde sentido si partimos del hecho de que el desarrollo del conocimiento es un proceso espontáneo, vinculado con el desarrollo genético, el desarrollo del sistema nervioso y el desarrollo de las funciones mentales. En este sentido, para Piaget el aprendizaje tradicional, “es provocado por situaciones; provocado por un experimentador o por un maestro, de acuerdo a cierto aspecto didáctico o por una situación externa”¹³ y no como parte de la construcción de estructuras por el sujeto mismo.

Dado lo anterior podemos entender que el desarrollo es el proceso esencial, en el que cada elemento del proceso de aprendizaje se da como una función del desarrollo total, más que como un elemento que explique el desarrollo. Desde esta postura, el aprendizaje es un proceso puramente externo, paralelo en cierto modo al desarrollo del niño, pero que no participa activamente en éste y no lo modifica en absoluto; de esta forma, el aprendizaje utiliza los resultados del desarrollo, en vez de adelantarse a su curso y cambiar su dirección.

¹¹ ARREDONDO, Martiniano y Ángel Díaz Barriga. Formación pedagógica de profesores. México, UNAM, 1989. Pág. 16.

¹² Op. Cit. Pág. 17.

Desde el punto de vista de Vigotsky, sin embargo, el aprendizaje implica desarrollo; atribuyendo al aprendizaje un valor de primer plano en el desarrollo infantil; es decir, si concebimos al aprendizaje y al desarrollo como dos procesos que se entrelazan para fortalecerse, necesariamente tenemos que entender que existe un desarrollo paralelo de estos dos procesos, de tal manera que a cada etapa de aprendizaje corresponde una etapa del desarrollo. Así, el desarrollo es inherente al aprendizaje y ambos “están superpuestos en todo momento, como dos figuras geométricas perfectamente iguales”¹⁴, con lo cual pierde significado el problema de cual precede a cual, dado que necesariamente ha de existir una perfecta sincronía entre ambos procesos.

Ambas posturas y otras más postulan ante todo que el aprendizaje del niño comienza mucho antes del aprendizaje escolar; por lo que la educadora no parte de cero; dado que el aprendizaje infantil en la escuela posee una prehistoria en la que el educando ha pasado por procesos muy particulares que es necesario hacer confluir para propiciar la continuidad en el aprendizaje escolar. Kofka no alcanza a identificar las diferencias entre el aprendizaje cotidiano anterior a la escuela y el aprendizaje escolar; por lo que tiende a considerar que “la única diferencia entre los dos procesos estriba en el hecho de que el primero no es sistemático, mientras que el segundo es un aprendizaje sistemático por parte del niño”¹⁵; lo cierto es que el aprendizaje está ligado al niño y a su desarrollo, desde los primeros días de vida y sus primeras interacciones; situación que ha de ser tomada en cuenta por la educadora para que estos aprendizajes previos sean tomados como el punto de partida para la experiencia escolar.

2. La enseñanza desde la pedagogía operatoria.

La participación del alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje, en la actualidad ha tomado gran importancia, como educadores, frecuentemente nos ponemos de

¹³ PIAGET, Jean. Development and learning. 1964. pp. 176-186.

¹⁴ LURIA y otros. Psicología y pedagogía. España, Akal, 1979. Pp. 23-39.

¹⁵ Op. Cit.

acuerdo en reconocer y proponer que los niños participen en el proceso educativo, en permitirles usar su libertad para decidir qué les interesa estudiar o en que sentido desean desarrollar su actividad; sin embargo, habrá que tener cuidado en no caer en simulaciones en cuanto a la pretendida libertad del alumno y en identificar sus verdaderas necesidades, dado que cuando preguntamos, generalmente suceden dos cosas: la primera de ellas es que al responder no está hablando el alumno, sino su contexto a través de él, con la influencia de la moda, los medios de comunicación, la publicidad, etc. como presión social que lo orilla a formular intereses de la sociedad como propios, pese a la libertad para expresarse que le demos. En el segundo caso puede suceder que no impere la opinión del alumno, sino la del educador, en cuyo caso, cabría la necesidad de revisar nuestro actuar cotidiano y rectificar el camino para pensar que, admitiendo que el niño está inmerso en un mar de presiones sociales, es necesario enseñarle la posibilidad de discernir que es lo que realmente le interesa de todo lo que le rodea. Para ello, es necesario considerar a la libertad como principio esencial del aprendizaje del alumno, de tal forma que le permita tomar decisiones y vencer las influencias del medio.

La enseñanza desde la pedagogía operatoria implica, entonces, situar al niño ante una abanico de posibilidades para que realmente pueda escoger, de forma argumentada cual de estas posibilidades le interesa. Este es también el principio esencial del PEP '92, el cual, a través del método de proyectos, permite una organización por parte de niños y docente que incluye la libre elección de actividades que resulten de interés para los alumnos en la organización de juegos y actividades de manera flexible y abierta por parte del grupo, con la orientación y coordinación permanente de la educadora. Un proyecto puede surgir "a partir del interés que expresan los niños en actividades libres o sugeridas"¹⁶ que tenga relación con soluciones de la vida cotidiana y eventos especiales del Jardín de Niños y la comunidad, durante las cuales pueden ser detectados los intereses de

¹⁶ Bloques de Juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el Jardín de Niños. PEP '92. SEP, México, 1992. Pag. 41.

los niños. Así surgirán entre niños y docente, propuestas que se van definiendo hasta llegar a la elección del proyecto. Sin embargo, en la aplicación del curriculum en la vida cotidiana, pueden observarse convergencias entre lo ideal y lo real, como puede ilustrarse en una de las observaciones realizadas que a continuación presentamos:

Estamos en el aula de clases, en el momento de iniciar la creación de un proyecto, los niños se sentaron frente al pizarro y la maestra dirigía la actividad con preguntas cuyas respuestas ella misma inducía. En menos de 10 minutos se "acordó" que trabajaría con el tema de "La vaca". Lo relevante de este hecho fue darme cuenta de que Mauricio (niño del grupo inquieto y participativo) decía:

Mauricio: *"Maestra, veamos el bombero, yo quiero el bombero porque la vaca ya me lo sé"*

Educadora: *"Si mi vida, lo vamos a ver luego, mira ¿quiénes quieren ver la vaca?, que levanten la mano"*

Todos: *"Sí, sí, sí".*

Educadora: *"¿Te das cuenta por qué no veremos el bombero?"*

Mauricio: *"Yo no voy a hacer nada".*

En lo relatado se refleja claramente la necesidad de libertad de elección y de juego, así como la resistencia de la maestra; dado que si ella, a través de diferentes juegos busca que los niños verdaderamente se interesen por tal o cual proyecto o que elijan el que sea de su interés, podría evitar situaciones como la descrita y permitirá que los niños interactúen y tomen deseo de participación en las actividades.

3. El proceso enseñanza-aprendizaje como constructo didáctico.

El proceso enseñanza-aprendizaje ha de ser entendido como el medio para desarrollar un proceso constructivo en el que se desarrollan conocimientos que

resultan significativos tanto para el docente como para los alumnos y que ayudan a crecer a ambos en su esfuerzo por aprender. De esta forma, la enseñanza-aprendizaje se presenta como un proceso dialéctico de transformación del pensamiento, más que de acumulación de contenidos. Para ello, es necesario considerar la importancia de tomar en cuenta todos los influjos que intervienen en la vida del aula para llevar a cabo dicho proceso de transformación; es importante, por tanto, considerar a la escuela como un espacio vivo de intercambio de significados, de conceptos que son comunicados a través del pensamiento y de la conducta; provocando una relación entre individuos, comunidad y cultura, de forma tal que permita a los alumnos construir y reconstruir el significado de sus experiencias a partir de sus intereses, preocupaciones, expectativas, habilidades y ritmos de aprendizaje, así como de las características contextuales y culturales que subyacen dicho aprendizaje.

Es posible determinar que de esta forma, el proceso enseñanza-aprendizaje como proceso de enculturación, dará lugar a la adquisición de las herramientas conceptuales necesarias para interpretar la realidad y tomar decisiones. Ello requiere promover actividades relevantes y decididas mediante la comunicación, lo cual supone la organización del espacio, el tiempo, la concepción del currículo, los contenidos, métodos y formas de evaluación que faciliten el proceso de recreación activa de la cultura; es decir, una comunidad democrática de aprendizaje abierta al contraste y a la participación real de los alumnos. Desde el punto de vista de Gimeno Sacristán (1983), "este es el medio por el cual los alumnos movilizarán sus esquemas de pensamiento y acción, comprenderán la dificultad de tomar decisiones democráticas y desarrollar proyectos cooperativos y la necesidad de actuar utilizando la cultura pública para transformar su pensamiento y sus habilidades de comportamiento" lo que representará la posibilidad de reconstruir la realidad y reelaborar la cultura al mismo tiempo.

Por otra parte, en el proceso enseñanza-aprendizaje tiene lugar el proceso fundamental de la socialización, contribuyendo decisivamente a los mecanismos

de control de la conducta requeridos en la vida adulta, lo cual resulta desfavorable para algunos individuos o grupos sociales, es decir, el objetivo de la socialización de los alumnos en la escuela es prepararlos para su incorporación futura al mundo del trabajo. Las discrepancias surgen en torno a lo que significa esta preparación, cómo se realiza dicho proceso y qué consecuencias tiene para promover la igualdad de oportunidades.

Es necesario entender que el proceso de socialización en la escuela representa la formación del ciudadano para su intervención en la vida pública, de tal forma que pueda mantenerse la dinámica y el equilibrio en las instituciones y normas de convivencia sociales. Vista así, la escuela debe promover el desarrollo de conocimientos, ideas, actitudes y pautas de comportamiento que permitan al individuo su incorporación eficaz al mundo civil, de la libertad de consumo, de elección y participación política y de la libertad en su vida familiar; lo cual se contradice con el trasfondo común de las escuelas, ya que prevalece una ideología que justifica, acepta y consolida lo ya existente; los valores son el individualismo, la competitividad y la insolidaridad, así como la igualdad formal de oportunidades y la desigualdad "natural" de resultados en función de capacidades y esfuerzos individuales; imponiendo el individualismo y el conformismo social.

En este sentido, el proceso de socialización se describe como un proceso sutil de inculcación y adoctrinamiento ideológico dominante, conforme a las exigencias del statu quo y la aceptación del orden real como inevitable, natural y conveniente.

Dado lo anterior, buscando entender los mecanismos de socialización que utiliza la escuela, pueden señalarse de manera relevante algunos aspectos del desarrollo del currículum, mismos que tiene que ver con el grado de participación y dominio de los alumnos en el proceso de trabajo y los modos de convivencia, los cuales serán determinantes para el grado de alineación o autonomía con respecto a sus propios procesos de producción e intercambio en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por lo anterior, la función educativa debe concretarse en organizar el desarrollo de la función compensatoria de las desigualdades de origen, mediante la atención y el respeto a la diversidad, así como provocar y facilitar la reconstrucción de los conocimientos, disposiciones y pautas de conducta que el niño asimila en su vida anterior y paralela a la escuela, preparándolo para pensar críticamente y actuar democráticamente en una sociedad no democrática, no tratando de anular la desigualdad y la injusticia, sino de paliar los efectos y debilitar su carácter inevitable con base en la lógica de la diversidad, en un modelo didáctico flexible, plural, que se acomode a sus intereses, ritmos, motivaciones y capacidades diversos; buscando preparar a los individuos para luchar por mejores condiciones y estilos de vida, en un clima de entendimiento y solidaridad, donde se fomente la pluralidad de formas de vivir, pensar, sentir, facilitando y estimulando la participación crítica de los alumnos

De esta forma, el proceso enseñanza-aprendizaje, concebido como constructo didáctico, ha de recuperar la dinámica social y cultural, desde una perspectiva crítica de la enseñanza, para promover el desarrollo integral del alumno en todos los niveles, iniciando por el preescolar, que representa un ámbito ideal para el desarrollo de capacidades y habilidades intelectuales para la integración futura del niño a su sociedad.

CAPÍTULO II

LOS PARADIGMAS EN TORNO A LA REALIDAD Y EL JUEGO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Toda propuesta de trabajo curricular comprende diferentes elementos y momentos en su aplicación. En este sentido, el PEP'92 surge como una alternativa para el quehacer educativo cuya aplicabilidad es nacional y, entre sus principios, toma en cuenta el respeto a las necesidades e intereses de los niños y su capacidad para expresarse a través del juego que debe representar la principal herramienta para la educadora. Con todo lo anterior, se busca favorecer el proceso de socialización e integración del menor a la sociedad, para que se forme de acuerdo a los valores, principios y modelos tendientes a "desarrollar todas las facultades del ser humano"¹⁷, así como a las normas bajo las que se constituye la sociedad.

La educación actual está sujeta a los preceptos de la cultura e ideología de nuestro país y se da conforme a su visión del tipo de sujeto que se pretende construir en las escuelas, donde convergen las diferentes formas de concebir el mundo o la realidad que se desarrolla alrededor de todo sujeto; determinadas por la conciencia individual prevaleciente en el presente; entendiendo al presente como bifurcación entre pasado y futuro, por lo tanto, cada conciencia real o individual se forma y se desarrolla a partir de la conciencia social que resulta del sistema imperante en una sociedad; es decir, la conciencia individual se desarrolla en un proceso social en el que confluyen referentes que surgen de una multiplicidad de realidades que intervienen en la cristalización de la conciencia social en conciencia individual.

Entre estos referentes, se encuentran los que se recuperan en el jardín de niños, y definitivamente, se relacionan con el mismo currículo y su puesta en práctica, de esta manera, la escuela pasa a ser el aparato ideológico del estado como lo llama

¹⁷ SEP. Programa de Educación Preescolar. México, 1992. Pág. 4.

Althusser (1970), convirtiéndose en un espacio de construcción y de transformación de conciencias.

Dado lo anterior, volvemos a cuestionarnos: ¿Qué sucede en los jardines de niños? ¿Qué valores enajenantes se producen en la escuela?, ¿qué referentes lleva la educadora al aula?, si partimos de que un conocimiento “no está integrado exclusivamente por los elementos de su paradigma, sino que resulta del concurso de referentes provenientes de otros modelos de apropiación; tales como la ciencia, el arte, la filosofía, la religión, etc.”¹⁸, incluimos a la escuela como una estructura básica de construcción de conocimientos y la función del docente fundamenta la realidad de lo que se enseña en el aula, esa realidad es la que condensa el cúmulo de experiencias, saberes y conocimientos que lleva una educadora a su grupo escolar.

Es entonces, una verdad que la relación maestro-alumno o educadora-niño no se basa únicamente en la operatividad del currículum institucionalizado -aún cuando el proceso de constitución de la conciencia sea educativo y la educación sea práctica social para incorporar cultura a la conciencia-, sino también en la realidad histórica de la educadora que puede estar llena de experiencias agradables o no, enriquecedoras o pobres, satisfactorias o frustrantes, que al interactuar en el proceso educativo, se vuelven momentos de apropiación de los infantes.

El plan de preescolar parte de la necesidad de situar al niño como centro del proceso educativo, considerando los aspectos más relevantes de su desarrollo y su manera de aprender. Dicho desarrollo es un proceso complejo en el que ocurren constantemente transformaciones en constitución de todas las dimensiones, tanto intelectual, como afectiva, social y física, a través de la relación del niño con su medio social y natural. De tal forma, el niño al convivir con otras personas va interiorizando su propia imagen, estructurando su pensamiento, conociendo aptitudes y limitaciones, gustos y deseos, reconociéndose a sí mismo como ser

¹⁸ COVARRUBIAS, Francisco. El modo científico de apropiación de lo real. CCH-SUR, México. Pag. 13.

único y diferente y al mismo tiempo parte del grupo al que pertenece, adquiriendo, sobre la base de sus experiencias, dominio, seguridad, competencia y capacidad para hacer las cosas y actuar sobre la realidad.

Desde esta perspectiva, el niño será capaz de construir valores en torno a sus relaciones con los otros, las reglas y normas que regirán su vida, sin saber exactamente como desarrollará su esencia libre y autónoma, aún identificando lo que el plan menciona respecto a que "el alumno desarrolle su autonomía e identidad personal, requisitos indispensables para que progresivamente se reconozca en su identidad cultural y nacional"¹⁹, esto no es real desde lo que hace la educadora -más adelante se abordará nuevamente esta aseveración-, sin embargo, habría que conocer otro paradigma; desde un marco constructivista "los niños adquieren los valores absorbiéndolo del ambiente, sino construyéndolos desde adentro a través de su interacción con el ambiente, siempre y cuando se les garantice el afecto y respeto mutuo de parte de los adultos que le rodean"²⁰. Las educadoras han perseguido una serie de objetivos en la educación de la primera infancia; al respecto, Rogers y Kutnick en *El Juego y el Currículo en Preescolar* citan a Taylos, Exon y Holley, para mencionar que estos autores centran sus puntos de vista en los siguientes aspectos:

1. Social: ayudar a cada niño a establecer relaciones afectuosas y estables con otros niños y con los adultos.
2. Intelectual: Estimular en cada niño el uso de sus potencialidades intelectuales para desarrollar la capacidad de aprender formas y conceptos.
3. Casa/escuela Ayudar a los padres a comprender más plenamente las necesidades de los niños pequeños
4. Estético/creativo: dar al niño oportunidad de experimentar con una variedad de materiales en los campos del arte y la música, fomentar la creatividad y la expresividad, y una cada vez mayor conciencia y apreciación de la belleza.

¹⁹ Op. Cit. SEP. Pág. 27

5. Físico: Ayudar al niño a desarrollar la coordinación y las habilidades motoras.

En todos estos objetivos debemos considerar el lugar que tiene el juego para establecer puntos de congruencia o discrepancia con el currículum. En este sentido, la estimación del juego como medio para el aprendizaje y mantenimiento de la motivación, así como el interés a través del juego constituyen estrategias que equivalen a dirigir la instrucción, considerando esta actividad como básica para fijar metas y propósitos de parte de las educadoras, tal como sucede en la primaria, donde las sumas o la redacción de un texto cobran gran significancia y forman parte de los objetivos del programa.

Constantemente los profesores refieren la relevancia del juego, incluso, que en clase ocupa un lugar con valor y significado, sin embargo, en la práctica, esto no es real, el puesto del juego pasa a un segundo plano. En una de las observaciones dentro del aula en la etapa de campo de la investigación, se presentó el siguiente fenómeno: La educadora decía al grupo *"bueno niños, apúrense porque ya va a llegar la hora del recreo y luego ya no quieren trabajar"* . Un niño responde: *"Maestra, ¿si terminamos podemos jugar?"*; y la educadora contesta: *"si hijito, pero apúrate a hacer tu trabajo para que te dé tiempo de jugar"*²¹ . Tal vez para esta educadora el juego es un pasatiempo o parte de la actividad del día para distraer a los niños o para premiarles los resultados de su esfuerzo o de sus producciones.

En la primera infancia, la apropiación de valores morales, sociales y afectivos, se vuelve parte de la vida cotidiana, por lo mismo, los niños deben experimentar, a través de las relaciones interpersonales, situaciones que conlleven al encuentro con dichos valores o modelos de vida social que, sin duda, forjaría los elementos de su personalidad y lo convertirían en un adulto más estable, seguro y consciente de su cultura y de su contexto. Lo anterior cobra relevancia para el desarrollo infantil,

²⁰ FLORES Ochoa, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Mc. Graw Hill. Colombia, 1994. Pág. 95.

pero es necesario incluirlo como parte del curriculum escolar, sin embargo, como dice Moyles (1990), "el curriculum se ha considerado de un modo restringido..., marcando una mayor concentración en el desarrollo del conocimiento y las destrezas prácticas a expensas de las demás áreas"²². La realidad anteriormente planteada, nos lleva a la necesidad de ubicar a los paradigmas de la teoría curricular para analizar el curriculum y reflexionar sobre el juego como referente de la construcción social del conocimiento.

A. El paradigma psicogenético.

El juego puede ser definido como el conjunto de actividades en las que el organismo toma parte sin otra razón que el placer de la actividad en sí. Sin embargo, a medida que el niño crece va desarrollando diferentes tipos de juegos que le permiten madurar diversas funciones; a este respecto, Piaget clasifica a esta actividad en tres tipos: juegos de ejercicio, simbólicos y de reglas. En los juegos de ejercicio la actividad cumple una función biológica en el sentido de que todos los órganos y capacidades tienen necesidad de ser usados para que no se atrofien; por lo anterior, nuestra capacidad de jugar responde a dicha necesidad biológica. En este sentido, el juego representa la construcción del conocimiento en la primera etapa de la vida del sujeto, dado que ningún objeto puede existir para el niño hasta que él es capaz de imponer la estructura de los objetos a la masa de sensaciones amorfas. La construcción del conocimiento entonces, es el resultado de la propia iniciativa del niño; ya que si no actuara sobre el objeto, no habría objeto para él; y, si no hubiera objeto, no sería capaz de estructurar el tiempo y el espacio; tampoco llegaría a construir las nociones de causalidad ni podría existir ninguna representación lógica, física o histórica. Entonces, si no existiera esta acción espontánea y voluntaria, no habría conocimiento por parte del niño.

Dado lo anterior, "los niños deberían ser incitados a utilizar su iniciativa e inteligencia en la manipulación activa de su entorno porque es solo por el

²¹ Trabajo de campo. Segunda observación. Información del reporte. Caso 6. Pág. 2.

intercambio directo con la realidad como se desarrolla la capacidad biológica que da lugar a la inteligencia²³; implicación que nos lleva a la conclusión de que los juegos espontáneos de los niños debiera ser el primer contexto que las educadoras utilizaran como vía para el uso y desarrollo de la inteligencia y la iniciativa. Desde este marco, es posible determinar que la teoría de Piaget, centrada más en aspectos socio-afectivos que intelectuales, representa la pauta para el desarrollo de la autonomía del sujeto, favoreciendo el logro del autoconcepto y la autoestima que le permitirán un mejor desarrollo de sus capacidades. En este sentido, hay que dar al niño alternativas en lugar de órdenes y sanciones, hay que darle oportunidad de elegir y tomar decisiones con la guía del adulto; enseñándole a respetar a los demás a partir de sentirse respetado, reduciendo al mínimo la coacción, animándolo a que sea independiente y curioso, que use su iniciativa y que desarrolle confianza en su capacidad para hacer las cosas, a dar su opinión con convicción, a que se relacione con sus compañeros y resuelvan sus conflictos entre ellos, a competir constructivamente con sus miedos y ansiedades, a trabajar en cooperación con los demás y a no desanimarse fácilmente.

Es importante que la educadora recuerde que trabajar para la autonomía significa reducir el poder de adulto y dar su opinión como una más y estimular al niño a escoger y decidir por sí mismo. Desde este marco, la cooperación entre los niños tiene tanta importancia como la que observamos entre adultos ya que resulta una herramienta de gran utilidad en el intercambio efectivo del pensamiento y de la discusión que le permitirán desarrollar una actitud crítica, así como su lógica y su habilidad para cooperar y entender al otro; aquí vale la pena resaltar la importancia de la cooperación entre iguales (entre niños) que facilitan el desarrollo mediante formas inaccesibles para los adultos, ya que sus formas de expresión y entendimiento son únicas, menos coercitivas, más voluntarias y auténticas.

²² MOYLES, J.R. El juego en la educación infantil y primaria. Madrid, Morata, 1990. Pag. 106.

1. El enfoque constructivista.

En lo que se refiere al desarrollo cognoscitivo, surge la necesidad de tomar en cuenta cuales son las maneras de estructuración del conocimiento social, físico y lógico-matemático, característicos de esta edad y base para el desarrollo final de las operaciones formales. Lo anterior supone permitirle también aprender dentro de un marco de autonomía, iniciativa y creatividad propias, respetando sus avances y retrocesos, considerando en todo momento que el conocimiento social se dará a partir de la interacción con los demás; el conocimiento físico tendrá lugar a través de su acción sobre los objetos y los espacios y; finalmente, el conocimiento lógico-matemático tendrá lugar a través de la abstracción reflexiva y la equilibración. Aquí Piaget hace énfasis en la necesidad de atender tanto a los procesos como al contenido, dado que es necesario favorecer procesos tales como clasificación y seriación; ya que, aunque no es la intención del constructivismo, llenar la cabeza del niño de aprendizajes inconexos, "la inteligencia no se desarrolla sin contenidos. El hacer nuevas conexiones exige en principio, tener un cierto conocimiento de algo para ser capaz de pensar en hacer otra cosa, de preguntar cosas nuevas que exigen conexiones mucho más complejas para comprender el todo"²⁴; por tanto, cuantas más ideas tenga el niño, más ideas nuevas se le ocurrirán, y más podrá cooperar para construir esquemas todavía más complejos. En este sentido, el contenido ha de ser del interés del niño, de tal forma que entre más inmersos se encuentre, más conexiones hará y ello supondrá necesariamente, el desarrollo de su pensamiento lógico-matemático. No hay que olvidar que el funcionamiento de la inteligencia está estimulado y desarrollado cuando los problemas presentados por la realidad son más variados y más interesantes.

Es importante, entonces, favorecer la manipulación de los objetos porque es solo a través de la relación con la realidad que los niños podrán transformarla. Puesto que el conocimiento se construye actuando sobre la realidad y transformándola,

²³ KAMII, C. Y R. De Vrie. La teoría de Piaget y la educación preescolar. Madrid, Visor, 1991. Pag. 21.

los niños deben de tratar con la realidad misma y las palabras e imágenes no pueden sustituirla. En este sentido, resulta de trascendental importancia la actividad que desarrolle el niño, por lo habrá que centrar la atención en actividades que universalmente llaman la atención de los niños, tales como la pintura, el juego simbólico, juegos de construcciones, la cría de animales, los rompecabezas, el canto, el movimiento, etc. Por otra parte, en lo que se refiere al contenido, dado que Piaget en su noción del constructivismo nos lleva a definir como meta el desarrollo del niño, ha de realizarse una cuidadosa selección de contenidos enmarcados en situaciones y actividades que favorezcan el desarrollo y de la vida cotidiana. Aunado a lo anterior, es necesario considera la creación de un medio ambiente favorables al aprendizaje que ayude al niño a desarrollar sus ideas.

Recuperando lo antes dicho, podemos entender que el constructivismo es posible cuando la libertad del trabajo docente permite al niño investigar libremente y propiciar que el alumno sea quien clarifique su razonamiento, lo cual tendrá como medio ideal al juego que es el verdadero contexto del niño preescolar; con lo que el jardín de niños se convertiría en el vehículo de la formación intelectual y moral del educando; cumpliendo con el enorme compromiso de potenciar las capacidades del individuo y de insertarlo en la sociedad. Habría que recordar que el juego en su carácter de actividad polifacética, significa pensamiento, catarsis, creación y símbolo; y que además, integra el pensamiento dada su naturaleza como actividad simbólica, actividad lógica y actividad experimental; por lo que es el eje del desarrollo cognoscitivo en el que convergen las diferentes relaciones del niño, entretejiéndose con las funciones psicológicas que posteriormente producen el desarrollo global de la inteligencia preoperatoria. Dado lo anterior, puede decirse que el desarrollo efectivo del niño empieza y se logra cuando comienza la actividad lúdica en relación con la enseñanza.

²⁴ Op. Cit Pág. 45.

2. Vigotsky y la teoría sociocultural.

El proceso de construcción de la identidad del sujeto tiene espacios significativos para su desarrollo, encontramos que la escuela aporta elementos sólidos para ello, los propios niños que interactúan en la mayoría de los casos traen consigo aspectos que han recibido de su familia y que ha procesado en su estructura mental “la mente es la interiorización en el individuo del proceso social de comunicación en que aparecen los significados”²⁵, de tal manera que el contexto provee de los principales aspectos que se incorporan en el interior del sujeto. Así, nos escuchamos hablar como los demás nos escuchan, pero no vemos las expresiones de nuestro rostro ni observamos directamente nuestras acciones; entonces lo gestual se convierte en algo externo que incide en la construcción de la realidad.

Vigotsky (1966) sostuvo que toda adquisición sociocognitiva aparece dos veces en el transcurso de su desarrollo: la primera a nivel intermental y luego, gracias a la interacción social, se interioriza. En este sentido, el juego va a representar el medio por el cual el niño podrá lograr esa interiorización, ya que esta, desde el punto de vista de Vigotsky, es una actividad que le permite al pequeño, gratificar sus deseos de modo inmediato. Cuando el niño tiene deseos que no pueden ser satisfechos en la realidad de manera inmediata o que de alguna manera tienen que ser olvidados, la conducta del niño sufre un cambio que no siempre es positivo para él; por ello, tiene que buscar un mecanismo para superar los conflictos que la realidad le construye y entra en “un estado ilusorio e imaginario, en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida: este mundo es lo que llamamos juego”²⁶. Hay que considerar entonces su importancia, ya que la imaginación constituye un nuevo proceso psicológico para el pequeño que surge a partir de la acción; por lo que el juego constituye la base por medio de la cual el niño podrá crear una situación imaginaria. La influencia del juego en el desarrollo infantil es enorme, ya que a través de esas producciones imaginarias, libera al

²⁵ EMILIANI, Francesca y Felipe Carugati. El mundo social de los niños. Grijalbo, México, 1991. Pag. 69.

pequeño de las coacciones a que se ve sometido, dado que en el juego las cosas pierden su fuerza determinante y aprende a guiar su conducta a través de la percepción inmediata de los objetos o de las situaciones, sino también por su significado.

Durante el juego el niño opera con significados separados de sus objetos y acciones acostumbradas; pero al mismo tiempo, funde acciones reales y los objetos reales con su actuar imaginario en un proceso de transición sirve como mediación entre las limitaciones puramente situacionales de la infancia y el pensamiento adulto, con lo que se logra desde la infancia, la capacidad de autocontrol que será determinante en la vida adulta. El juego plantea constantemente demandas para evitar el impulso inmediato, ya que hay un conflicto entre las reglas del juego y aquello que quisiéramos hacer si pudiéramos actuar espontáneamente; de esta forma, en el juego, el niño actúa de modo contrario al que le gustaría actuar; por lo cual, el mayor autocontrol del que es capaz se produce en el juego, logrando alcanzar un mayor despliegue de poder cuando renuncia a una atracción inmediata por cumplir las reglas del juego; lo cual, curiosamente, constituye el medio para alcanzar el máximo placer. De esta manera podemos establecer que la virtud esencial del juego es la regla que se convierte en deseo y que le enseña a desear relacionando sus deseos a un YO ficticio, a su papel en el juego y sus reglas; lo anterior supone que en el juego se realicen los mayores logros del niño, logros que mañana se convertirán en su nivel básico de acción real y moralidad.

Heller (1977) por su parte, dice que el hombre es responsable de sus acciones y de su saber, pero hay una acción directa o verbal y de saber correspondiente que no entra en el círculo de la reproducción social y de las cuales no es responsable: **el juego**, cuya característica común y esencial es que desarrolla o moviliza capacidades humanas, sin ninguna consecuencia, es decir, no causa daño, no trae complicaciones. Ello implica que la moral del juego sea totalmente distinta de la

²⁶ L.S. Vigotsky. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Crítica, 1988. Pag. 142.

moral de la vida, ya que "la única moral de juego estriba en la observancia de las reglas"²⁷, cuando las poseen. Además hay que considerar que en el juego se manifiesta el carácter del hombre, su humanidad, poniendo en marcha todas las facultades humanas y ayudándoles a superar conflictos mediante la sustitución de la realidad; por lo cual, toma forma de fenómeno de la vida cotidiana.

Desde esta perspectiva, jugar es crear sistemas inexistentes en lo real, recrear lo real en términos ajenos a las leyes y funciones dadas en la práctica de un grupo social dado, ya que se caracteriza por reproducir, con las modificaciones pertinentes al sistema imaginario, de lo real inmediato, es decir, las situaciones de la vida diaria, los conflictos, los afectos, los temores, los ritos, las dinámicas institucionales. Jugar es, ante todo, imaginar y reflejar la sociedad, desde una acepción más amplia, el juego será una actividad que no obstante ser originada por lo real inmediato, se pierde dentro de los límites que le son propios. Así, tenemos que el juego es el terreno de experimentación de los niños. En el aprenden –tanto a niveles congoscitivos como afectivos- los papeles que la colectividad espera que asuma; revelando sus relaciones humanas entre edades, clase y sexos, así como la interrelación entre el sujeto y su medio.

3. Juego y pensamiento.

Jerome Brunner da una gran significancia al desarrollo integral del individuo, y ello, desde su punto de vista, solo será posible si logramos establecer una relación entre juego, pensamiento y lenguaje. Desde el punto de vista de este autor, el acto de jugar permite al individuo reducir errores y perder el vínculo entre medios y fines. Primeramente, refiere, el juego supone una reducción de las consecuencias que pueden derivarse de los errores que cometemos ya que es una actividad que no tiene consecuencias frustrantes para el niño, aunque se trate de una actividad seria que el infante desarrolla para sí mismo y no para los demás, lo que además de la cualidades exploratorias de la conducta y los sentimientos

²⁷ A. Heller. Sociología de la vida cotidiana. Barcelona, Península, 1977. Pag. 373.

infantiles. Asimismo, cuando Brunner habla de la pérdida del vínculo entre medios y fines, se refiere al hecho de que durante el juego, frecuentemente estos fines cambian para que logren encajar con lo que se acaba de descubrir, o se modifican los medios para crear otros nuevos, lo cual se lleva a cabo por la misma satisfacción que proporciona el juego.

Desde este marco, es posible concebir al juego no solo como herramienta de exploración sino también de invención por parte del niño; a lo que podemos sumar la importancia de no dar demasiado énfasis a los resultados; es decir, en el proceso de juego, cambian los fines, cambian los medios, y de ello se deriva que cambien también los resultados, sin que esto implique un conflicto para el niño, sino más bien, una fuente de placer, incluso en el momento de enfrentar los posibles obstáculos que pudieran presentarse y superarlos, apoyando el desarrollo de la capacidad de resolver problemas de manera interesante para él.

Por otra parte, el juego es un modo de socialización que prepara para la adopción de papeles en la vida adulta, dado que ayuda al niño a simular e internalizar valores de la cultura, por ejemplo a competir en forma honesta. Representa además un medio para mejorar la inteligencia, de acuerdo al uso que de él se haga; siempre y cuando dejemos al niño actuar libremente en un medio honesto y rico en materiales, con buenos modelos culturales que puedan ser imitados. El juego hará también importantes aportaciones al desarrollo del lenguaje, dado que en la actividad lúdica, gracias a la representación de la vida adulta, aparecen formas gramaticales muy complejas y usos pragmáticos más complicados de los que cotidianamente utiliza el niño pequeño, pero que se anticipan mediante el juego, dado que conlleva la promoción de la actividad combinatoria de la gramática que subyace a las expresiones más complejas de la lengua. Un apoyo a lo anterior, estriba en que para el dominio que el niño logrará de su propia lengua, tiene mucha importancia el hecho de que no se deriven consecuencias graves de los errores que pueda cometer, porque por ejemplo, cuando en la vida cotidiana, es presionado por el adulto para la adecuada pronunciación de algunas palabras

que le representan dificultades, puede suceder que decida abstenerse de utilizar esas palabras, lo que no ocurrirá en el juego, ya que se sentirá cómodo y con libertad para expresarse sin sentirse desaprobado. El niño necesita ser capaz de jugar con el mundo y con las palabras de un modo flexible, tal como lo permite la actitud lúdica, dado que proviene del interior del individuo y no representa limitación alguna por parte de los adultos, lo que le permite ser autónomo de su influencia.

De esta forma, es posible establecer que para el desarrollo infantil, el acto de jugar no es solo juego sin razón, sino que representa una forma de utilizar la mente incluso mejor, una actitud sobre como utilizar la mente, en "un marco en el que puede combinar pensamiento, lenguaje y fantasía"²⁸. Es necesario entonces, considerar la importancia de permitirles combinar sus ideas con las de sus compañeros, en un ambiente de espontaneidad, negociación y diálogo, permitiéndole al niño la posibilidad de pensar y hablar e incluso, ser él mismo.

B. El paradigma psicoanalítico.

Las necesidades sociales de formar a las jóvenes generaciones ha dado origen al contexto escolar, ámbito indispensable para asegurar la supervivencia de la sociedad; en este sentido, la escuela cumple una función de paternalidad especializada, en la que los conocimientos que el padre transmitía antes a su hijo, son ahora tan "numerosos y complejos que ha surgido la necesidad de crear unos *padres especializados*"²⁹ constituidos por la figura de los maestros, y una institución particular que es la escuela. Pero en ella no se transmiten solamente conocimientos, sino también y sobre todo, los conflictos, temores y defensas reaccionales propios de cada época. De esta forma, la escuela representa un reflejo de la civilización y la cultura con sus problemas y las formas de ejercicio del poder sobre los sujetos de la sociedad.

²⁸ BRUNNER, Jerome. Acción, pensamiento y lenguaje. Linaza (compilador), México, Alianza 1986. Pág. 219.

²⁹ PALACIOS, Jesús. La cuestión escolar. Críticas y alternativas. México, Laia, 1999. Pág. 310.

En la escuela se lleva a cabo la imposición de normas y formas de conducta por medio de una violencia simbólica, que si bien no es física, y si es sutil y disimulada, solo sirve para ocultar la fuerza con la que el sistema educativo generaliza la extensión de la regresión y la alineación mediante la acumulación de conocimientos; desposeyendo a los niños sin darles nada a cambio y sometiéndolos a conflictos y situaciones que no alcanza a entender, ni siquiera a identificar, pero que igual impactan en su inconsciente, determinando su futura personalidad. Lo anterior conduce a un proceso en el que el alumno, sometido a la alineación, no logra superar los conflictos de su infancia ni avanzar en su desarrollo hacia la vida adulta, dado que la escuela, con sus mecanismos, prolonga la dependencia del niño en relación con su familia y los adultos en general; ahoga su desarrollo y reprime sus tendencias a la maduración autónoma y la evolución. Desde esta perspectiva, la escuela solo produce traumas y engendra en los alumnos "la contestación y el rechazo de esa escuela y de la sociedad que la ha producido"³⁰. Por tanto, surge la necesidad de buscar nuevos mecanismos que partiendo de las características propias del sujeto y su desarrollo psíquico, permitan el desarrollo autónomo de quienes en el futuro ejercerán acciones en la sociedad.

1. Freud y el desarrollo psíquico.

Existen muchas teorías que abordan la conceptualización del niño para dar cuenta de los procesos de su desarrollo; Freud, en su teoría del desarrollo psicosexual, sostiene que la actividad psíquica es producto de un aparato psíquico que está dividido en varias partes: El ELLO que sostiene todo lo heredado y es el depósito de la energía pulsional, el *ello* en su contacto con lo exterior da lugar al YO, que recibe los estímulos convirtiéndose en un regulador de las demandas pulsionales. Durante el proceso de la infancia, a partir del **Yo** se forma la tercera instancia llamada SUPER YO, que constituye el sedimento y esencia de la cultura. Según el psicoanálisis, solo una mínima parte del aparato psíquico es consciente, "nuestras

³⁰ Ibidem. Pag. 311.

experiencias infantiles llegan como contenidos inconscientes que pueden tener muchas resistencias para hacerse conscientes y que pueden vencerse mediante el tratamiento psicoanalítico”³¹. La explicación de la personalidad infantil en este paradigma se aborda a partir de etapas evolutivas relacionadas con el desarrollo de la sexualidad y vinculadas con las partes del cuerpo, así tenemos que primero aparece la etapa *oral*, cuyo centro del placer es la boca y el objeto a desear es el seno materno; después sigue la etapa *anal*, en la que el placer se experimenta en la retención y expulsión de las heces fecales y la zona erógena es e ano; la tercera fase es la etapa de *latencia*, donde reprime y oculta la sexualidad; finalmente está el estadio *genital* que lleva a la edad adulta y el placer se busca en el otro sexo.

Respecto de lo anterior, es necesario enfatizar la importancia de estas consideraciones en el proceso educativo en preescolar, recuperando el desarrollo del niño en todas sus etapas, como eje fundamental para la estructuración de las estrategias de acción a desarrollar en el Jardín de niños, con la conciencia de que pensar que la escuela solo debe proporcionar al niño conocimientos, es llegar a la mitad del camino; ya que también es indispensable favorecer el aprendizaje de la libertad y la responsabilidad, de la plenitud y la autonomía; aportando soluciones a los problemas sociales más actuales desde los primeros años de vida del niño, favoreciendo su proceso de maduración a partir del conocimiento de si mismo, así como la comprensión de los fenómenos individuales y sociales y, el control de sus pulsiones más fundamentales; a favor de la constitución de su personalidad auténticamente humana, plena y autónoma.

2. El concepto de juego y su utilidad en la educación.

El juego constituye una actividad que desarrolla las capacidades, que está guiada por la fantasía, y que, dada su falta de consecuencias, no puede ser considerada un deber. Este desarrollo de capacidades sin consecuencias sociales, crea una particular conciencia de libertad que no obstante ser muy subjetiva, da virtudes

³¹ DELVAL, Juan. El desarrollo humano. Siglo XXI, Madrid, 1994. Pag. 55.

muy positivas al juego, dado que ayuda al infante a alcanzar el nivel de la conducta autónoma de la vida cotidiana; ya que representa para el niño una forma de vida *natural*, una forma inconsciente de preparación para la vida. De esta forma, cuando pensamos en un futuro no alienado, habremos de dar un lugar sobresaliente al juego para la constitución de ese mundo sin alineación.

Para Garvey, el juego infantil está relacionado con el desarrollo del "conocimiento de si mismo, del mundo físico y social, así como de los sistemas de comunicación"³², dado que favorece en el niño una actitud de profundo placer y lo libera de las presiones que le impone la vida cotidiana, además de lo anterior, el juego infantil está caracterizado por la espontaneidad y no tiene finalidades determinadas e implica cierta participación activa por parte del jugador. Por lo anterior, el juego ha sido vinculado con la creatividad, la solución de problemas, el aprendizaje del lenguaje, el desarrollo de los papeles sociales y otros fenómenos cognoscitivos y sociales; ello nos remite a la necesidad de recuperar estas cualidades y utilizar el juego como una herramienta de trabajo en el Jardín de niños.

Dentro del curriculum educativo, el juego constituye un proceso que proporciona un modo de aprendizaje y que determina conductas lúdicas como un medio para iniciar, promover y mantener el aprendizaje por medio de estrategias que permiten dirigir la instrucción; por ello, al mismo tiempo que el maestro se preocupa por los objetivos de aprendizaje, es necesario también que estructure objetivos de juego, impregnando la manera en que las educadoras presenten las actividades potenciales de aprendizaje y no quedar atrapados en actividades incómodas y poco relevantes.

No obstante, cuando cuestionamos su utilización en el preescolar, podemos darnos cuenta de que realmente no ha sido reconocido en su importancia; sino que ocupa un segundo plano en comparación con las actividades que la misma

³² GARVEY, C. El juego infantil. Morata, Madrid, 1983. Pág. 9.

educadora propone, dirige y supervisa; tal como se puede apreciar en el siguiente fragmento de una entrevista a las educadoras, a quien se le preguntó:

P: "Si yo le preguntara que es el juego, ¿cómo lo definiría Usted?"

R: "Pues yo le defino como todos los..., este, como le dijera, aparte de ser un relajamiento, una distracción para el niño, ya ve que son los movimientos lo único donde él va aprendiendo todo lo que se le presenta en la..., a su alrededor en la vida cotidiana, todo lo que él hace, ya ve que esa etapa lo básico para él el el juego, el niño aprende jugando."

P: ¿Hay diferentes tipos de juegos?"

R: Yo creo que sí hay diferentes tipos de juegos, sí, porque hay juegos tanto educativos como juegos..., como le vuelvo a repetir, de relajamiento, juegos donde el niño más que todo va a desarrollar su coordinación motora, el juego libre que es a la hora de recreo o educación física, como le vuelvo a repetir, en esta etapa del niño, lo principal es el juego, el niño aprende jugando y ahí nos vamos."

P: ¿Cómo se relaciona el juego con el trabajo, eso que piden a veces los papas?"

R: Ahí iba, mire, porque los papás tienen la idea de que acá en el jardín, el niño nada más viene a jugar, que viene a jugar plastilina, que viene a jugar palitos, pero precisamente por eso se les hace conciencia a los papás, se les explica cual es ahorita en este nuevo proyecto que estamos llevando, ya se les ha explicado, se les ha hecho conciencia, claro que no todos entienden lo que uno les quiere decir, pero sí, por eso también se les pide muchos a ellos que se integren a la tarea del jardín de niños y sí, al menos yo siento que lo estoy logrando, yo como educadora en mi grupo lo estoy logrando"

P: ¿Cómo se apoyan las matemáticas y el español con el juego?"

R: La lecto-escritura, mire aquí la lecto-escritura se pretende hacer dentro del salón de clases un ambiente totalmente alfabetizador,

poner letreros donde sean visibles para el niño y este..., irles..., porque el niño pregunta: "¿maestra, que quiere decir allí?", entonces irles explicando e irles diciendo que cada letra, que cada grafía tiene un significado y sí..., fíjese que el niño... así va aprendiendo..."

Podríamos preguntarnos ¿y el juego?, ¿qué hay de su importancia en el desarrollo infantil y sus mecanismos? ¿Qué de su utilización en la cotidianidad en el aula para el desarrollo de las actividades?. Indudablemente hay muchas carencias en la conceptualización y la utilización del juego en preescolar; no podemos negar que muchas educadoras ignoran que a través del juego el niño construye su identidad, conocimientos, normas, valores, desarrolla capacidades y reconstruye su cultura y los roles sociales que ha de desempeñar en su vida adulta. A pesar de lo anterior, en los jardines de niños, solo se utiliza una mínima de tiempo en jugar libremente, porque niños y educadora están ocupados en desarrollar actividades que les permitan "aprender" a los niños muchas cosas. Por tanto, habría que hacer una revisión en torno a su utilización en el preescolar, para trazar un marco dentro del cual pueda desarrollarse, para ventaja de todos, el juego y el aprendizaje.

En este sentido, es necesario considerar que para jugar el niño necesita primeramente, compañeros de juego, espacios y áreas lúdicas, materiales, tiempo para jugar, oportunidad para interactuar con sus compañeros y adultos, posibilidad de explorar a través de su lenguaje lo que hace, experiencias que amplíen y profundicen lo que ya conocen y lo que pueden hacer, un ambiente estimulante y alentador y sobre todo, oportunidades lúdicas planificadas y espontáneas. Es necesario, por tanto, tomar en consideración estas necesidades y buscar la manera de satisfacerlas durante la estancia del niño en el Jardín.

C. El juego como construcción social

Las diversas formas de concebir el mundo o la realidad que se desarrolla alrededor de todo sujeto, se determina por la conciencia individual que se ha construido y

que existe en el momento presente como bifurcación entre pasado y futuro, por lo tanto, cada conciencia real e individual se forma y desarrolla a partir de la conciencia social que resulta del sistema imperante en una sociedad que transforma nuestras ideas y da forma a nuestro pensamiento para hacer surgir a la conciencia individual a partir de múltiples referentes como lo son la empiria, el arte, la religión y la teoría a través del pensamiento de lo real. En este sentido, si consideramos a la escuela, tal como plantea Althusser, como un *aparato ideológico del Estado*”, entonces se convierte en un espacio de construcción de conocimiento y de transformación o de alineación de conciencias.

¿Qué sucede en los jardines de infantes?, ¿Qué actitud enajenante se produce en la escuela?, ¿Qué referentes lleva la educadora al aula?. Si partimos de que “un conocimiento no está integrado exclusivamente por los elementos de su paradigma, sino que resulta del concurso de referentes provenientes de otros modos de apropiación, como la ciencia, el arte, la filosofía, la religión, etc.”³³, incluimos a la escuela como estructura básica de construcción de conocimientos y la función del docente fundamenta la realidad de lo que se enseña en el aula; esa realidad condensa el cúmulo de experiencias práctico-utilitarias, saberes y conocimientos que lleva una educadora al grupo escolar donde realiza su quehacer. Es entonces, una verdad que la relación educadora-infante no se basa únicamente en la operatividad del *currículum institucionalizado**, aún cuando el proceso de constitución de conciencia sea un proceso educativo y la educación sea una práctica social para incorporar la cultura a la conciencia individual, pero una cultura orientada hacia el conjunto de saberes, sentimientos, valores, intuiciones e ideología; por lo mismo, según Althusser, a través de su ideología imperante, la escuela se convierte en un espacio significativo de generación de conciencia.

Si reflexionamos sobre la carga de información ideológica que lleva la educadora, podríamos mencionar que esa realidad está llena de fantasía, ilusiones,

³³ COVARRUBIAS, Francisco. El modo Científico de Apropiación de los Real. ED. CCH – SUR. Pag. 13.

* Que también está impregnado de elementos enajenantes e incidentes en la construcción de la conciencia del sujeto para que sirva a su sociedad.

aspiraciones, pero también de amargura, sinsabores, compromisos, frustraciones, etc.; que al interactuar en el proceso educativo, se tornan en elementos de apropiación por parte de los niños y entonces la máquina de explotación se siente fortalecida porque se continúa con la enajenación del hombre y, este, en su desarrollo, tiende a mantener los modelos de enseñanza-aprendizaje generados a partir de las ideologías conformistas, competitivas, mecanizadas del aparato escolar.

Si consideramos más a fondo el camino que llevan las conciencias infantiles, comprobaríamos que actualmente suceden hechos parecidos a los de hace 50, 60 o 70 años. Reich confronta a la construcción del aparato psíquico del sujeto y la posición del Yo como instancia consciente donde se expresa la realidad interna, menciona que, en el trayecto de su desarrollo, el niño recibe las cargas que su sociedad le ha preparado. Dependiendo del ámbito social en el que participe el niño, es el tipo de referentes que se generalizan en su apropiación para construir su cognición; "la idea de ciencia y de construcción de conocimiento científico difiere de escuela a escuela... incluso en el interior de una misma escuela existen diferentes concepciones de ciencia"³⁴. Es precisamente en esa institución de formación llamada escuela, donde desde edades pequeñas, los sujetos inician su recorrido, sin embargo, la estructura de cualquier concepción ontológica de la realidad sobre las ideas que los hombres tienen respecto al ser y su forma de existir, no solo se construye de referentes empíricos o científicos, también la proyección de creencias que validan la existencia de la educadora se ven transmitidos en su relación cotidiana dentro del aula, la moral y lo que se cree de ella van dando a los niños los esquemas que luego tiende a reproducir en su medio.

Algunas veces, pareciera ser que las educadoras buscan engañar o manipular deliberadamente a los niños y no siempre sucede así. La educadora posee una conciencia cuya estructura y contenido se encuentra mediatizada por la conciencia

³⁴ COVARRUBIAS, Francisco. Las Herramientas de la Razón. UPN. Pag. 48.

social que formó parte de su desarrollo, luego entonces, los referentes que posee le permiten pensar que “así deben ser las cosas”. Sus referentes son los que ha encontrado en su relación con el medio, obviamente, esto no quiere decir que no puedan existir algunos que lleven a una racionalidad que permita pensar en la logicidad de la ciencia pedagógica.

1. El currículum en el modelo sociológico.

En pedagogía siempre ha existido una notable preocupación por la autorreflexión, los investigadores en educación ha dedicado mucho tiempo a explicar la naturaleza y carácter de su propio trabajo; los profesores suelen dedicar explicaciones sobre lo que se enseña y la importancia de su labor. Sin embargo, el discurso pedagógico es más bien discurso sobre la pedagogía en general y su reflexión es de carácter epistemológico en forma relativa, considerando el momento en que se desarrolla y el contexto social e intelectual que permea el proceso formativo del docente; lo cual hace que los saberes del maestro pierdan científicidad y por ende, no se consolide como el objeto de estudio de la educación. Además de lo anterior, generalmente los referentes de la educadora no solo son pobres en el plano científico, sino que están contruidos además, bajo la estructura y conformación de una sociedad capitalista, cuyos propósitos y fines están en lograr conciencias individuales, llenas de temor, conformismo, aceptación de la pobreza, logrando la reproducción de ideologías de dominantes y dominados; es decir, los que avanzan en la escuela asumen una expectativa de un mejor futuro, por lo que tal vez sea un dominador; en cambio, aquellos no que sean “inteligentes” no podrán acceder a un lugar “aceptable” en la sociedad y estarán destinados a obedecer y aceptar la dominación de los otros.

Es conveniente, en este sentido, que los propósitos de la escuela sean explicitados, porque de esa manera podremos saber mejor cómo se realizan y como se tratan de alcanzar, porque en caso contrario, pueden estar haciéndose cosas que no se desean. Es más difícil identificar cual es el papel que desempeña

la escuela y el curriculum en la formación de los individuos cuando los objetivos no son explícitos; y, si consideramos los objetivos más generales del proceso educativo, concluiríamos que la educación debe contribuir a convertir al escolar en un individuo crítico y capaz de relacionarse positivamente con los demás, cooperando con ellos. Para ello, es necesario hacer que en la escuela converjan los intereses de niño y los intereses de la sociedad, creando espacios y condiciones para que la transformación social pueda ser vista por las nuevas generaciones.

Es respuesta a lo anterior, se toman consideraciones desde el nivel preescolar, en donde el niño encuentra sus primeras posibilidades de relaciones con el entorno y de desarrollo en todos sentidos; por lo que se ha recurrido al juego como una instancia de conformación del desarrollo infantil por medio de la cual podrá conformar las diferentes facetas de una personalidad no alienada, ya que mediante el juego superará sus conflictos, al mismo tiempo que estructura sus capacidades cognoscitivas como preámbulo para la construcción del conocimiento que tendrá lugar en la escuela primaria.

2. EL juego y el curriculum.

Los escenarios del próximo milenio están colmados de proyectos de educación y cultura con perspectivas ambivalentes, que dejan a la década de los noventa suspendida al borde de interrogantes inquietantes que piden a toda la humanidad que tome conciencia de anuncios y necesidades de la época que requerirán decisiones de enorme importancia y profundidad.

La opción se inclina hacia alternativas relacionadas con la filosofía de la vida, con paradigmas de sociedad, sistemas axiológicos, modelos culturales científicos y formativos. Es una alternativa llamada a ser históricamente consciente de que el "cambio" es posible a partir de la superación y transformación de los modos actuales de ser, de la humanidad y la sociedad. Y la escuela está llamada a

interpretar los nuevos signos de la cultura, siguiendo la línea de un razonamiento abierto, de diálogo, que reconozca perfectamente sus limitaciones.

Podemos afirmar entonces, que la escena de la educación y de la cultura en la cual el niño del nuevo milenio debe interpretar el libreto de su vida cotidiana, va a servir de confiables y transparentes indicadores, ya que hacen alusión y anticipan algunos inevitables panoramas sociales y formativos, dentro de los cuales se irá definiendo poco a poco el cambio de la educación y la cultura. Dado lo anterior, en el sistema educativo puede vislumbrarse la urgencia de una nueva escena formativa que trate de hacer confluír los intereses de la sociedad, sus necesidades de transformación y los intereses mismos del sujeto que se educa.

Por tanto, el nivel preescolar ha sido llamado, desde hace algún tiempo, a orientar su modelo pedagógico hacia un niño-histórico, un niño-ambiente; hacia una infancia real dotada ciertamente de fantasía, sentimiento, intuición, pero también de corporeidad, lenguajes, lógica, cultura antropológica. Ante esta imagen de infancia real, histórica, determinada, el nivel preescolar debe garantizar al niño que concurre a él dos derechos fundamentales: el de *la diversidad* y el de *la igualdad de oportunidades*. Con el primer derecho se pide a la escuela que no depure, que no quite nunca la piel cultural, respetando las historias, los lenguajes, los valores, las vivencias antropológicas que el niño trae del hogar, del entorno social de su vida cotidiana. Con el segundo derecho se pide a la escuela una valoración de las identidades culturales, dando a cada niño la oportunidad para el pleno goce del derecho a la educación preescolar, como preámbulo para su desarrollo en la escuela primaria.

Esto quiere decir que el nivel preescolar debe garantizar la plena identidad del niño, "haciéndose responsable de ello y tomando una actitud activa en la construcción de una dinámica de relación evolutiva junto con otros factores

extraescolares y con las familias en particular”³⁵. Es necesario salvaguardar la identidad cultural de la infancia garantizando espacios de vida y calidad de la existencia dentro y fuera de la verdadera intervención escolar.

En este marco, el curriculum de preescolar ha de buscar los mecanismos y las alternativas que permitan el desarrollo del niño respetando su naturaleza, su identidad y su cultura, recuperando los elementos sociales más esenciales para reconstruirlos y hacer surgir nuevas formas de vida, nuevas posibilidades de interacción y nuevas perspectivas de vida. De esta forma, volvemos nuevamente al juego y sus cualidades formativa, más allá del entretenimiento, como una necesidad que ha de ser considerada como eje central del proceso enseñanza-aprendizaje y la aplicación del curriculum en preescolar.

3. Diversas conceptualizaciones desde la postura social.

Hasta aquí hemos se ha intentado demostrar que el juego adopta diversas formas que cambian y se hacen más elaboradas conforme el niño madura. Por lo anterior, ya no podemos negar que al ser una actividad voluntariamente controlada, es probable que sus efectos se hallen relacionados con el dominio y la integración por parte del niño de sus propias experiencias.

Aun cuando las actividades lúdicas derivan generalmente de pautas de comportamiento no lúdico, tales pautas no precisan ser maduras o completas para servir como base al juego; deben estar, sin embargo, lo suficientemente bien controladas para ser repetidas, variadas y realizadas de modo tal que se señale su intencionalidad en la educación infantil, dado su considerable valor para el desarrollo humano. “Los niños cuando juegan, manifiestan o representan un conocimiento acerca de su mundo social y material que no pueden verbalizar explícitamente o demostrar dentro de una batería de pruebas experimentales”³⁶;

³⁵ BERTOLINI, Piero y f. Frabboni. Nuevas orientaciones para el curriculum de a educación infantil. Piados, México, 1997.

³⁶ GARVEY, C. El juego infantil. Ediciones Morata, Madrid, 1985. Pag. 183.

por lo cual, en tanto nosotros no interpretemos de modo literal su comportamiento, podemos aprender mucho acerca de los conceptos infantiles sobre reglas y obligaciones sociales, de su comprensión del medio ambiente físico y de su conocimiento de la estructura del lenguaje, es decir, acerca de todos los recursos humanos de importancia de que disponen y la forma en que se relacionan con ellos.

4. Formación social por el juego.

Cuando se habla de formación social y educación, necesariamente tenemos que construir conceptos en torno a un sistema educativo que ha de favorecer ampliamente los diferentes aspectos del desarrollo del individuo; para este caso, el mexicano; para ello, el Artículo 3º, la Ley General de Educación y el Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000, aparentemente establecen claros y precisos postulados tanto de orden social como filosófico y académico, que han de permitir el despliegue amplio de las capacidades humanas. Se menciona que "La educación que imparta el Estado, tenderá a desarrollar todas las facultades del Ser humano, inculcar el amor a la patria y fomentar la solidaridad internacional; deberá asimismo, basarse en el progreso científico, ser democrática, nacional y laica, por tanto, ajena a cualquier doctrina religiosa"; Igualmente, según la Constitución, la escuela mexicana "acrecentará la cultura, contribuirá a la mejor convivencia de la especie y la familia, reproducirá ideales de fraternidad e igualdad para todos... Se encaminará a luchar contra la ignorancia, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, los privilegios de raza, religiones, géneros o individuos".

No obstante, mediante el análisis de estos documentos podemos darnos cuenta de que, si bien es cierto, establecen las características y las condiciones en que ha de llevarse a cabo la educación, la realidad dista mucho del ideal y si a ello sumamos un enfoque filosófico que en muchos casos está encaminado a preservar las condiciones ya establecidas por el sistema; entonces tendremos resultados que, como nuestra experiencia nos dicta, se encuentran muy distantes de la liberación

del individuo, de su proyección hacia un futuro mejor, basado en la solidaridad y la vida democrática.

En su recorrido histórico, el Art. 3º Constitucional ha sufrido modificaciones que responden a determinados propósitos del sistema, buscando siempre su “perfección” para el logro de los fines que prevalecen en determinada administración pública, pero desvinculándose en muchos casos de los fines esenciales que han de favorecerse, perdiendo de vista que “para definir el camino de México, se precisa resolver el conflicto entre la tradición y la modernidad, cancelar la inercia en la aplicación de los modelos agotados y abandonar la imitación extra lógica. El horizonte de la planeación, debe rebasar los ciclos sexenales y centrarse en la realidad, en los problemas nacionales y en nuestra posición en el contexto internacional”³⁷.

Se requiere entonces de una continuidad en los procesos, de tal forma que siguiendo las directrices relacionadas con los fines educativos, lleguen a conjuntarse los esfuerzos para consolidar la formación de los mexicanos que permita la superación de los conflictos y las consecuencias que en materia de educación vivimos. Para ello, es necesario hacer surgir, desde los primeros niveles, los principios educativos y plantear lineamientos y estrategias adecuados. Es aquí donde nuevamente aparece el juego en preescolar como un recurso indispensable que al ser utilizado, ayudará a los alumnos a desarrollar su conciencia cívica, sus valores nacionales, su identidad como mexicano y sus valores sociales y culturales, asimismo, representará el medio por el cual podrá relacionarse con los demás, intercambiar sentimientos, ideas y pensamientos, colaborar en procesos democráticos y consolidar una personalidad autónoma que más tarde le facilite la toma de decisiones y la inserción adecuada al contexto social en que se desarrolla.

³⁷ Alducín Abitia, Enrique. *Los valores de los mexicanos*. Fondo Cultural Banamex, México, 1986. P. 91.

D. Operatividad del currículum en la actualidad.

La operatividad del currículum en la escuela tiene una fuerte carga ideológica que trae consigo determinadas formas de actuar y da vida a la actividad en el aula a partir del enfoque teórico metodológico con el que se trabaje. En este sentido resulta fundamental analizar el significado real de las acciones y actitudes que desarrollan tanto docentes como alumnos ya que éstas se encuentran condicionadas por todo un sustento teórico, político e ideológico, el cual influye en la formación de los sujetos que están expuestos en un proceso educativo.

De ahí que la racionalidad imperante en los procesos áulicos y en la operatividad del currículum, se caracterice fundamentalmente por la imposición de una racionalidad en un conjunto de teorías y prácticas alienantes las cuales son reproducidas por los docentes, en muchas ocasiones de manera inconsciente, a partir de las actitudes y comportamientos vertidos en la dirección del grupo; encontrándose entre ellas una excesiva preocupación por la eficacia en el aprendizaje así como en el excesivo logro de los objetivos de conducta y contenidos que permitan la adecuada adquisición de la cultura en los estudiantes. Desde el punto de vista de Giroux, “esta racionalidad es limitada y en ocasiones incompleta, pues ignora los sueños, las historias y las visiones que la gente lleva a la escuela”³⁸, dado que las principales preocupaciones se centran en proponer algunos principios de la educación que desembocan en el *ethos* del instrumentalismo y en un individualismo egocéntrico.

Tal pareciera que es necesario identificar cuál es la intencionalidad real y los supuestos ideológicos que verdaderamente sustenta el currículum escolar y el grupo mismo. Es por ello que la ideología juega un papel fundamental al ser considerada como una construcción dinámica, la cual da sentido y dirección no sólo a la práctica del docente, sino al desenvolvimiento de los propios alumnos. Aquí entra en juego el capital cultural de la escuela, legitimando toda una serie de

³⁸ GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales. Paídos, México, 1997. Pag. 46.

valores, formas de conocimientos y prácticas sociales que la mayoría de las veces resulta ajena a los alumnos, convirtiéndose en una imposición de la cultura dominante a la que responde el sistema. Por su parte, el docente manifiesta una mayor preocupación por su instrumentación didáctica centrándose ante todo en el cómo enseñar o transmitir determinado contenido más que en el para qué, no cuestionándose realmente el porqué de su práctica. En este sentido nos atreveríamos a decir que ambos, docentes y alumnos se encuentran inmersos en un clima alienante en el que sutilmente llevamos a cabo acciones y prácticas de manera inconscientes, creyendo ser conscientes de nuestra realidad, aunque sea realmente todo lo contrario.

Es por ello que surge la necesidad de desarrollar un modelo crítico de la enseñanza para el trabajo con los alumnos; es decir, desarrollar formas críticas en la enseñanza de la práctica educativa que reconozcan la ideología dominante implícita en toda cultura escolar estableciendo así una pedagogía radical que incorpore a la historia con la práctica crítica de tal forma que a través del diálogo, se desenmascare la cultura dominante expresada ya sea en el conocimiento mismo, las relaciones interpersonales, la evaluación, etc., por lo tanto, los educadores “han de tomar conciencia del hecho de que el conocimiento no es ni neutral ni objetivo, sino más bien una construcción social que encarna determinados intereses y supuestos”³⁹. Pero para ello, resulta de vital importancia la apertura de espacios de espacios democráticos que permitan la reflexión y el análisis de las prácticas escolares a las que nos enfrentamos los docentes para ser conscientes de dicha situación y así poder cambiar el rumbo de la educación.

1. Desde la educadora.

Dadas las condiciones antes descritas, y no obstante las necesidades de formación que subyacen al proceso educativo, el curriculum escolar se ve determinado por la carga ideológica imperante en la sociedad. En este sentido, ha sido muy

³⁹ Ibídem. Pag. 47.

importante el hincapié que se ha hecho en la teoría radical de la educación en examinar minuciosamente las diversas formas de dominación que se llevan a cabo dentro del ámbito escolar. Lo anterior ha de servir como punto de partida para reflexionar en torno a la participación del docente en el proceso educativo, personificado en este caso, en la figura de la educadora, quien, antes de ser definida como profesional de la educación, ha de ser comprendida en su contexto social como sujeto, que por lo mismo, posee un conjunto de valores, principios, hábitos, saberes, experiencias, modelos y estilos que se bifurcan en la explicación de su comportamiento en el aula; dado que es a partir de los referentes que se adquieren en el medio social, que se genera una concepción de la realidad propia que da sentido a la conciencia individual y que le permite establecer sus relaciones y formas de actuación con los demás; luego entonces, “la concepción que la educadora tenga de sí misma, producto de sus vivencias, preparación académica y experiencias profesionales, se refleja en su práctica docente a través de las actitudes que adopta en las actividades didácticas y en la influencia que ejerce en los niños”⁴⁰.

Es necesario lograr en las educadoras, procesos de concientización que le permitan redefinir el papel que podrían desempeñar como intelectuales, en “la producción de discursos culturales que presenten puntos de vista particulares de autoridad, ética y práctica pedagógica, cuya lógica sea congruente con una política cultural radical”⁴¹; dado que en la actualidad, tal pareciera que no tienen una conciencia firme y sólida en torno a la importancia de su participación en la docencia como eje que impulse el desarrollo del sujeto desde las edades más tempranas.

El currículum en preescolar representa para la educadora, un documento que contiene actividades que han de ser aplicadas sin preguntarse por qué ni para qué, entonces, caemos en el vicio de siempre, aplicamos técnicas y métodos sin reflexión, sin compromiso con el desarrollo social de los alumnos. Por ejemplo,

⁴⁰ SEP. Desarrollo del niño en el nivel preescolar. PEP, México, 1992. Pag. 26.

cuando preguntamos a las educadoras acerca del curriculum sus respuestas nos permiten identificar enormes carencias en torno a la identificación de los principios que han de regir el desarrollo del niño, tal como puede percibirse en el siguiente fragmento de entrevista:

P: "¿Qué opina del curriculum de preescolar, el que ustedes necesitan para el trabajo que hacen con los niños, como lo ve en relación con el desarrollo del niño, que beneficios le da ese curriculum, que dificultades y facilidades trae consigo?"

R: "Pues más que nada es la preparación que uno llega a tener desde que uno estudia, pues no es todo, sino que siempre es conveniente estar preparada constantemente con cursos, orientaciones de parte de la secretaría, libros que nos mandan, leerlos, lo que son los círculos de estudio, todo eso es importante para poder estar al..., ahora sí que actualizados, para estar más o menos, trabajar mejor con los niños"

En este caso, la educadora ni siquiera supo relacionar el concepto *curriculum en preescolar* con la serie de intencionalidades, fundamentos, propósitos y actividades que subyacen a la acción educativa. Se le preguntó posteriormente, "*¿qué piensa del programa de educación preescolar?*", a lo que respondió: "*pues sí, me parece..., me parece bien, sí, claro que como se le han ido haciendo modificaciones, se le han hecho modificaciones, yo pienso que todo ha sido para..., para lo mejor, para un mejor trabajo con los niños*"; Esta respuesta tampoco permite dejar en claro si la educadora entrevistada conoce acerca de los fundamentos del curriculum en preescolar; lo cual resulta lamentable, dado que es la herramienta que de manera esencial, guía su trabajo en el aula. Lo anterior pudo corroborarse en otra entrevista en un Jardín diferente, del cual pudimos rescatar la siguiente experiencia:

⁴¹ GIROUX, Henry A. La escuela y la lucha por la ciudadanía. Siglo XXI Editores, México, 1993. Pag. 142.

P: "Maestra, ¿qué piensa usted del plan de educación preescolar, el curriculum de educación preescolar?"

R: "Los planes de trabajo que nos daban, ahorita ya no tenemos, este, específicamente lo que vamos a enseñar, entonces, ahorita nos perdemos, los niños se pierden porque únicamente quieren hacer animalitos, animales, no piden otros temas de medios de comunicación, la casa, sino que evocan nafa más en animales, muchas veces repetidos, entonces tenemos esa dificultad en elegir los temas porque los niños por lo general quieren animales nada más".

P: "¿Cómo trabaja usted el programa?"

R: "Son proyectos en los que los niños, nosotros les vamos a preguntar a los niños que quieren hacer sobre lo que ellos viven, lo que... este... nosotros también podemos sugerir actividades cívicas, entonces cuando nosotros les preguntamos a los niños, siempre nos dicen que quieren hacer conejos, que quieren hacer pajaritos, que quieren hacer pollitos y el siguiente proyecto les volvemos a preguntar y nos vuelven a decir que conejo, que caballo, que, entonces, nosotros casi siempre tenemos que sugerirles los temas para no quedarnos siempre con animales."

Como es posible apreciar, estas educadoras no tienen conciencia de que su intervención es importante, pero no para imponer actividades, sino para orientar al niño en la toma de decisiones, para cuestionarlo acerca de las razones para su elección, para coordinarse entre ellos, para llegar a un fin común, etc. En muchos casos, la aplicación del curriculum en preescolar se lleva a cabo de manera mecanizada, sin que exista un proceso de reflexión por parte de la educadora que parta del sustento teórico le permita internalizar, primeramente para sí misma, la importancia de lo que se establece en el plan de preescolar; por tanto, tampoco logran llegar a la comprensión de los procesos que ha de favorecer, pasando por alto las cualidades más esenciales del método de proyectos, que son cuestionar al

niño, hacerlo pensar, relacionarse con su entorno, interactuar de manera armónica con sus compañeros, etc.

Todo lo anterior conduce a pasar por alto también, las virtudes del juego y su utilización como principal herramienta en el aula; ya que no obstante, todas las educadoras nos hablan de que *“todo es juego en preescolar”*, en la práctica se pudo apreciar que tienen enormes dificultades para desarrollar las actividades desde esta dimensión lúdica. Es decir, la educadora hace una separación entre juego y trabajo, condiciona al niño para que trabaje con expresiones como *“sí quieres irte a jugar, termina tu trabajo”*, *“el que no termine no sale a jugar”*; *“deja de jugar porque no dejas trabajar a tus compañeros”*; *“siéntate porque interrumpes el trabajo de los demás”*; *“el que haga el trabajo más bonito sale primero a jugar”*; *“ahorita es hora de trabajar, después jugamos”*, *“bueno, ahora sí, vamos a jugar”*; y un sinnúmero de expresiones represivas que desde ahora van ayudando al niño a internalizar la diferencia entre juego y trabajo, enseñándole que hay que ganarse la posibilidad de jugar y sobre todo, que el trabajo necesariamente ha de tener una recompensa, como lo es, en este caso, jugar.

2. Desde el grupo.

Cada día, enviamos a nuestros hijos a la escuela, a vivir la experiencia escolar; cada día el niño se enfrenta a una serie de condiciones en la escuela que poco a poco van determinando lo que será en el futuro; se encuentra, en su devenir histórico en la escuela, consigo mismo, con su cultura, con su pasado, con su historia, con su presente, y porque no decirlo, también con su futuro. Cada mañana, el niño llega a su grupo escolar, en el que tendrá que permanecer por varias horas, sin el auxilio de sus padres, solo consigo mismo y con su realidad.

La asistencia de los niños a la escuela es, en nuestra sociedad, “una experiencia tan corriente que pocos de nosotros nos detenemos a considerar lo que sucede

cuando están allí"⁴²; sin embargo, el grupo en preescolar representa un contexto en el que convergen la diversidad cultural, junto con una serie de valores sociales y concepciones de la realidad, que en cada caso resultan muy variados y que por ende dan, al niño que se integra a dicho grupo, la posibilidad de desarrollarse en un ambiente de gran riqueza, en el que podrá vivir experiencias hondamente significativas.

No podemos negar que el niño pequeño vive en su grupo, momentos de enorme satisfacción, de regocijo, de diversión, pero también vive conflictos, desencuentros, desilusiones, frustraciones que paulatinamente van estigmatizándolo, marcándolo para lo que logrará ser en la vida. En la escuela, el niño es aprobado o desaprobado, ya que si bien es cierto, suceden cosas divertidas, también se legitiman conductas, ideas, formas de pensamientos; es un lugar en donde "unas personas se sientan, escuchan, aguardan, alzan la mano, entregan un papel, forman cola y afilan lápices. En la escuela hallamos amigos y enemigos; allí se desencadena la imaginación y se acaba con los equívocos"⁴³; en el grupo escolar, por tanto, enfrentamos la realidad de una vida cotidiana que muchas veces no alcanzamos a explicarnos, pero que sin embargo, estamos predestinados a ella. Estas reflexiones, debieran servir de pauta para comprender que, es en su grupo escolar donde el niño recuperará todos esos elementos que le servirán para la vida adulta; que es en la escuela donde se formarán para el futuro y que desafortunadamente, en la mayoría de los casos se viven prácticas tendientes a deformarlos.

El desarrollo tecnológico y las necesidades sociales actuales determina la ocupación de los padres y una mayor complejidad de la sociedad, por lo cual, se transfirió a la escuela muchas de las funciones que antes realizaban la y el hogar; de tal manera que los maestros han de asumir nuevos papeles de importancia y ocupado un mayor lugar en la vida de los niños y en la sociedad misma. Como resultado, "las escuelas y la educación tienen hoy un significado social más

⁴² JACKSON, Phil W. La vida en las aulas. Ediciones Morata, Madrid, 1996. Pag. 43.

destacado"⁴⁴; entonces, tendríamos que reflexionar en torno a la necesidad de crear un ambiente de grupo adecuado para el desarrollo de las facultades del niño que llega a nuestras manos para ser formado, para construir con nuestro apoyo, una personalidad asentada sólidamente en valores y principios construidos e internalizados por él mismo durante su experiencia escolar.

En este sentido, el grupo escolar sería fuente de riqueza y aportaría importantes elementos para la constitución de un ser humano vinculado positivamente con su contexto. Ello sería posible si se consideraran, en la aplicación del currículum, las necesidades sociales y particulares más esenciales, respondiendo al llamado a la transformación de los procesos de enseñanza que sirvan como base para la transformación de la sociedad. En este sentido, es necesario recordar que en el grupo escolar el niño puede aprender a someterse o a liberarse de las ataduras que no le permiten auténticamente ser como quiere ser, como necesita ser, dado que, como ya se mencionó anteriormente, en la escuela, con las prácticas cotidianas, mientras aprendemos contenidos, también aprendemos a ser mediocres o emprendedores, ineptos o brillantes, comprometidos o descomprometidos con nuestra realidad, autónomos o reprimidos, individualistas o cooperativos, creativos e innovadores u obedientes realizadores de lo que otros logran crear.

Desafortunadamente, hasta hoy la escuela -incluido el preescolar- continúa siendo el espacio donde solamente se llega a aprender contenidos, olvidando que en la aplicación del currículum prevalece también, el currículum oculto que dicta y forma conciencias, determinando la vida futura de miles de niños y con ello, el futuro de la sociedad. Es aquí donde se crea la coyuntura que nos conduce a seguir como estamos o a buscar nuevas formas de ser y de hacer las cosas. Es este el momento de reflexionar en torno a la significatividad de la experiencia escolar, de los aportes del grupo a la construcción de la conciencia del niño preescolar.

⁴³ Op. Cit. Pag. 45.

3. Desde el niño.

El PEP'92 toma como punto de partida una concepción del niño que lo ubica como "un ser en desarrollo que presenta características físicas, psicológicas y sociales propias"⁴⁵; cuya personalidad se encuentra en proceso de construcción. En este sentido, habría que considerar, para los apoyos que van a brindársele, que posee una historia individual y social, como resultado de las relaciones que ha establecido con su familia y la comunidad en que vive. Desde esta perspectiva, no hay que perder de vista que el niño preescolar es un ser único, con sus propias formas de aprender y expresarse, que piensa y siente de manera particular y que disfruta conociendo y descubriendo el mundo que le rodea.

Sabiendo lo anterior, necesariamente tendrían que tomarse como punto de partida todos estos elementos para la aplicación del currículum escolar; con lo cual, la escuela dejaría de ser ese espacio en el que muchas veces el niño llega a sentirse profundamente incómodo, en el que celebra con júbilo la hora del recreo o de la salida, en el que sin duda, muchos niños sienten el dolor de la castración y la pérdida de su identidad apenas en proceso de construcción.

Entre las experiencias negativas de la vida escolar, sobresalen aquellas en las que los niños son víctimas de la crueldad de quien debiera representar su apoyo, pero que, sin embargo, castiga, sanciona, recrimina y deslegitima hasta el pensamiento infantil, junto con sus anhelos, sus ilusiones y sus ansias de libertad. Además de lo anterior, no puede dejarse de mencionar el aburrimiento que llevan implícitas las actividades cotidianas en la escuela, dado que en el momento de organizar lo que ha de hacerse cada día, muchas educadoras parecen olvidar que el niño tiene intereses muy particulares y que la única forma de apoyarlo en su desarrollo, es lograr que lo que hace resulte interesante para él; con este olvido, se somete a los

⁴⁴ STINNETT, T.M. La profesión de enseñar. Ediciones troquel, Argentina, 1980. Pág. 23.

⁴⁵ SEP. Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños. PEP '92. México, SEP, 1993. Pág. 11.

preescolares a actividades rutinarias, mecanizadas, carentes de significado; lo cual trae como consecuencia el tedio y la mecanización por parte del alumno.

En las observaciones realizadas pudo constatarse la manera tan desesperada en que el niño trata de cumplir con la actividad que le ha sido impuesta para poder jugar; como sucedió en el caso que a continuación se refiere: Estamos en una aula de clases, hay aproximadamente 25 niños, la maestra ha entregado una hoja que tiene dibujada la imagen de una mariposa. En el momento de "acordar" esta actividad, algunos niños expresaron su desacuerdo: *"no maestra, mejor juguemos con los palitos"*; sin embargo la educadora salvó la situación por medio del "consenso": *"¿quienes si quieren pintar la mariposa?"*, a lo que la mayoría del grupo respondió de manera mecanizada *"¡¡yo!!"*. Ante esta respuesta, la maestra les dijo a los "rebeldes": *"ya ven, pinten rápido su dibujo para que puedan ir a jugar, acuérdense que primero hay que trabajar"*. Los niños tomaron la hoja y se dirigieron a su lugar; en este momento, se observó que, de manera casi automatizada, los pequeños del grupo tomaban sus crayolas e iluminaban casi sin ver, el dibujo del papel; algunos hacían rayones, como si tuvieran prisa, otros manifestaban la monotonía de hacer "otra vez lo mismo"; tal vez en la mente de muchos de ellos pasó la pregunta "¿para que hago esto?"; pero nadie más replicó. Un niño llamado Daniel "iluminó" su hoja a toda prisa, sin preocuparse mucho por los resultados; cuando llevó la hoja a la maestra, ésta replicó; *"mira Daniel, por hacer de prisa tu trabajo, ni te fijas como lo haces, ándale, te falta mucho por pintar"* el niño se regresó a su lugar con cara de aburrimiento, hizo algunos trazos más y regresó con la maestra; ella nuevamente replicó *"¿que prisa tienes, a ver...?"*. Daniel contestó: *"Ya me quiero ir a jugar, ¿ya puedo jugar?"*, la maestra le responde: *"no vete a tu lugar y quédate quieto un ratito, todavía no vas a jugar, hasta que todos terminen"*. Sobra decir la frustración que se reflejaba en el rostro de Daniel y la necesidad imperante de jugar que manifestaba su actitud inquieta que lo conducía a molestar a quienes todavía no terminaban, lo que le valió una nueva reprimenda por parte de la maestra. Con esta descripción podemos ver como, en pos de los intereses de la maestra, se pasan por alto los

intereses de los niños, su necesidad de jugar, su necesidad de crear, para someterlo a acciones que carecen totalmente de significado para él.

CAPÍTULO III

JUEGO Y SIGNIFICADO EN EL CONTEXTO ESCOLAR

A. Significado del juego en el ámbito escolar.

Como hemos visto hasta ahora, el significado del juego en el ámbito preescolar es preponderante cuando lo que se busca es favorecer el desarrollo integral del niño; para ello, surge la necesidad de considerar que el niño en su proceso de crecimiento va desarrollando destrezas y habilidades tanto físicas, como intelectuales y emocionales, y que el juego representa un medio para la superación de los conflictos que surgen en la relación con el entorno, así como de solucionar las carencias y lograr el surgimiento de nuestras facultades humanas.

Dado lo anterior, el Jardín de niños, al ser el primer ámbito de educación formal infantil, ha de dar prioridad a estas necesidades, a partir de una instrumentación didáctica en la que se de énfasis a la actividad lúdica del preescolar, permitiéndole la socialización, la cooperación y el intercambio con sus compañeros, con lo que se estarán haciendo aportaciones importantes para el desarrollo de la autonomía del niño, elemento esencial para integrarse y desarrollarse de manera armónica en la sociedad a la que pertenece.

Desde este marco, podríamos pensar en una posibilidad de transformación de la sociedad, ya que una persona autónoma será capaz de tomar decisiones adecuadas, de construir un sólido proyecto de vida, de buscar la manera de cumplir las expectativas que de dicho proyecto de vida se derivan, además, será un sujeto comprometido con su contexto, dispuesto a trabajar en bien de su comunidad, con un amplio sentido de solidaridad y sobre todo, consciente de que su participación es importante. Ello conduce a elegir profesiones y oficios adecuados, con la certeza de que si sentimos gusto por lo que hacemos, trataremos de hacerlo lo mejor posible, poniendo toda nuestro empeño y toda nuestra esencia en cada acción que emprendemos. Esta es la mística del PEP'92 y

a partir de sus principios podrían lograrse grandes avances en la transformación de la sociedad, tan urgente en momentos como este, en el que en nuestro país prevalece aún la corrupción, la inequidad, la injusticia, la desigualdad de oportunidades, el sexismo, la discriminación, el individualismos y tantos males sociales más que no nos permiten acceder a nuevas formas de desarrollo.

Desafortunadamente, no podemos negar que es en la escuela donde tienen origen todas estas dificultades, dadas las condiciones de imposición arbitraria y sometimientos que diariamente viven los alumnos en las aulas y que nos les permiten sino integrarse de manera pasiva a un mundo que ya está dado y respecto al cual no hay que cuestionarse, sino únicamente servir a la hegemonía en el poder, sin reflexionar y sin posibilidad de cambio.

En este tenor, surgió la inquietud de valorar las condiciones en que se desarrolla la práctica docente en preescolar y la operatividad del curriculum por parte de la educadora, así como la manera como es asumido por los niños.

1. El contexto.

Chiapas es un Estado privilegiado por sus recursos, por su potencial natural y económico, es un Estado que debiera florecer cada vez que inicia un nuevo día, cada vez que nosotros, sus ciudadanos enfrentamos la vida cotidiana. Sin embargo, nuestro Estado, sufre cada vez más la injusticia de la explotación, de la extrema pobreza, de la marginación. Pasando por alto el cúmulo de riquezas naturales que poseemos, nos vemos hundidos cada vez más en las consecuencias de una crisis que muchos de nosotros no alcanzamos a comprender, pero que no obstante, es parte de nuestra existencia.

La condición estratégica de Chiapas no significa nada para los chiapanecos porque se encuentra además, matizado por la condición de extrema pobreza, por los cambios que aún no llegan y que son tan necesarios a pesar de sus riquezas

naturales, sus proyectos hidroeléctricos y el petróleo. De ello se han derivado movimientos campesinos en la búsqueda de mejores condiciones de vida, dado que lejos de beneficiarnos, nos hemos visto dañados por la contaminación, la tala inmoderada, la quema de bosques y los emigrantes que superan la capacidad de servicios públicos, viviendas y alimentación, aumentando la inflación.

Sin profundizar en el contexto histórico, centrándonos en el presente, no podemos dejar de escuchar acerca de la corrupción, de la miseria, de gente que muere cada día de enfermedades curables, de niños de la calle (tal parece que cada día son más), de “estudiantes” sin posibilidades de formación, de madres abandonadas y niños maltratados, aún más, se habla por todas partes de políticas intransigentes, centralistas, deterministas y lo que es peor, de una corrupción que nos deja cada vez más al margen de alcanzar la calidad de vida que todos deseamos.

Esta es nuestra la actualidad: la industria petrolera e hidroeléctrica no ha logrado modificar la estructura económica y continúa un desarrollo desigual en la agroindustria y en la economía, propiciando que la lucha campesina que empezó hace casi cien años, continúe de manera permanente. Ello se corrobora con el surgimiento del EZLN que reclama para el pueblo de Chiapas, democracia, autonomía, libertad, educación, salud y bienestar y que plantea la necesidad de crear estrategias que a partir de estos valores, permitan el desarrollo económico, agroindustrial, político y social del estado, recuperando la dimensión global de desarrollo a partir de las necesidades locales.

Los chiapanecos vivimos hoy uno de los momentos más críticos, pero también uno de los más intensos de nuestra historia, porque cada vez somos más los que nos preguntamos el por qué de todo lo que nos ha tocado vivir. Pero no basta con cuestionarnos; habría que actuar; habría que centrarnos en la búsqueda de nuevas formas de hacer las cosas, en nuevas dinámicas que nos permitan transformar nuestro contexto a partir de necesidades muy reales, muy nuestras y profundamente urgentes.

En este sentido, la escuela tiene un papel fundamental, porque, a pesar de que ha sido conceptualizada como aquel espacio en el que llegamos a adquirir una formación instrumental que nos permita desempeñarnos con profesionalismo en determinado ámbito laboral, en la actualidad los conceptos han cambiado cuando menos en teoría, ya que la educación resulta esencial pues parece ser el único camino para lograr el desarrollo más positivo del Estado, convirtiéndola en el ámbito donde se tenderá a la formación del ser humano que construya los elementos suficientes para hacer frente a las diversidades sociales; lo cual le permitirá, desde su participación, hacer aportaciones para la construcción de una nueva sociedad a partir de ejes fundamentales sustentados en valores de justicia, democracia y libertad de acción y de pensamiento.

Entonces, no podemos negar que la educación será el medio por el cual encontraremos explicación a los elementos y fenómenos que propician nuestra condición actual para llegar al replanteamiento de estrategias que posibiliten la formación del ciudadano que la nación requiere para hacer frente a los retos que la globalización y el neoliberalismo nos imponen ante el nuevo milenio.

Por supuesto, Tuxtla Gutiérrez, capital del Estado, no puede permanecer ajena a esta dinámica transformadora en la que cada uno de nosotros ha de cumplir la parte que le corresponde, renovando nuestros esfuerzos y encaminándolos hacia mejores formas de vida; es por ello que se tomó esta ciudad como contexto específico para el desarrollo de la investigación en la que básicamente se buscaba identificar cuales son los problemas y las dificultades vividas en la formación de los niños en preescolar y si esta formación se dimensiona para el cumplimiento de lo antes dicho.

1.1. Los jardines de niños.

En cumplimiento al artículo tercero constitucional, en la escuela deberá favorecerse “el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano y

fomentar el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia"⁴⁶; para ello, hay que retomar la laicidad de la educación, la ciencia, la democracia, la nacionalidad y la sociedad. El mexicano en general y el chiapaneco en particular, requiere al mismo tiempo, de conocimientos adquiridos y del cultivo del espíritu, ya que es un elemento esencial para la construcción de una sociedad culta, capaz, responsable, justa, unida, democrática, equitativa y bajo el amparo de un desarrollo humano de libertad y de justicia. Entonces estaremos hablando de una educación de calidad real y concreta.

En el contexto del nuevo milenio, es necesario revisar hacia donde nos dirigimos en el futuro inmediato es necesario cambiar y fortalecernos para la nueva era, para sentar bases sólidas que les permitan a las nuevas generaciones vivir en un mundo mejor en todos los sentidos y obtener una mejor calidad de vida. Si no logramos esta conciencia, indudablemente, utilizando palabras de Eduardo Malianchi, "permanecerá la marginación económica, se profundizarán las desigualdades, continuarán las tasas de mortalidad infantil, seguirá el crecimiento acelerado de la población, persistirán los elevados índices de desempleo, aumentarán los cinturones de pobreza y habrá más de 100 millones de niños en edad escolar que no asistirán a la escuela primaria"⁴⁷, ya que aunque se haya logrado un avance en el crecimiento económico, esto no implica que se mejoren las condiciones de vida de las personas; entonces, lo que sigue es trabajar en la escuela, precisamente sobre la conciencia de la gente, sobre la transformación de los valores que dan forma a nuestra cultura y que es innegable, se han perdido en su esencia humana, para convertirse en una esencia materialista que únicamente se centra en la producción y en la explotación tanto de nuestros recursos como de los más desfavorecidos.

⁴⁶ HUERTA Maldonado, Miguel. Educación y Calidad; en Educación. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación. No. 50. Dic. 1996. Pag.43.

⁴⁷ EDUARDO Malianchi y Velasco. La Educación Básica Y El Desarrollo Humano. Conalite. Revista de Educación. P.P. 23-35.

En este sentido, la práctica docente en preescolar es vista desde varias perspectivas, entre las más notables está la normativa que se legitima a partir de la institución; aquí se prescriben las distintas actuaciones de la educadora. Por otro lado se encuéntrala realidad cotidiana, misma que tiene múltiples facetas que se desarrollan dentro y fuera del aula a partir de constructos sociales validados en cada medio. No podemos olvidar que toda actividad profesional involucra objetivos y procedimientos técnicos, cuya vigencia incorpora un sistema social y una historia determinada. Por ello, la operatividad de un curriculum es tan compleja que no puede conocerse en toda su dimensión, sin embargo, reconocemos que su congruencia con la teoría puede encauzar un proceso educativo transformador que pueda mejorar las condiciones de vida social y cultural de las nuevas generaciones.

Lo anterior tiene su origen desde los primeros encuentros del sujeto con el proceso educativo; es decir, en el Jardín de niños, donde se legitiman y se preservan los procesos sociales que vivimos o se encamina la transformación a partir de la propia dinámica escolar y la operatividad del curriculum en este nivel. Esto condujo a pensar en la posibilidad de desarrollar un proceso de análisis en el que pudiera rescatarse la valoración que se proporciona al juego y el lugar que ocupa en la vida cotidiana en el Jardín de Niños. Para ello, en la búsqueda de los escenarios, se tomaron 15 Jardines de Niños del área urbana, suburbana y periférica de Tuxtla Gutiérrez, recuperando el trabajo realizado en un grupo de cada Jardín, sin considerar la edad cronológica de los niños, dado que el PEP'92 plantea la posibilidad de aplicar las actividades de los proyectos partiendo del interés del niño, sin diferencias los grados escolares.

1.2. Las educadoras.

No podemos pasar por alto que los cambios son lentos, pero tenemos que considerar que la sociedad necesita que los maestros hagamos mayores esfuerzos por acercarnos a "la formación permanente...", romper el mito de que tenemos

todas las respuestas, mejorar la capacidad psicopedagógica..., recobrar el sentido humano de nuestro quehacer educativo"⁴⁸, asimismo, es necesario dotarnos de capacidad de ajuste, construir nuestro profesionalismo, innovar en la actualización y buscar la manera de revalorarnos.

Es necesario también, poner énfasis en fomentar la autoestima, el respeto por los demás, la solidaridad y el compromiso de la vida cotidiana, reforzar el pensamiento científico para que el alumno se beneficie en él, disminuir el tiempo de la transmisión de conocimientos e impulsar al educando a aprender a aprender.

Necesitamos una nueva actitud menos dispuesta a tolerar la ineficacia externa e interna, la inequidad, el analfabetismo, el rezago educativo y más decidida a combatirlos como un impedimento estructural para asumir las tareas de un desarrollo sostenido y equitativo. Es urgente que todos nos involucremos en el compromiso de rescatar a la escuela y colaborar en mejorar la educación; asumir el compromiso de colaborar en la educación de nuestros niños para cambiar el futuro que aparentemente nos espera.

Pero, ¿que pasa con las educadoras?, ¿Dónde queda la verdad de su función?, ¿cuáles son los principios que sustentan su práctica?. Igual que sucede con el resto de los chiapanecos, tal parece que los docentes no tenemos claro hacia donde vamos y hacia donde queremos conducir a nuestros alumnos y esa sería la primer pregunta que tendríamos que contestarnos. Indudablemente también, somos víctimas de una formación en la mediocridad, para la preservación del sistema. A lo largo de nuestra vida hemos escuchado sobre la crisis, los malos manejos, la falta de justicia social, la falta de equidad. Habría que preguntarnos que hacemos al respecto.

Correspondería al docente considerar que somos privilegiados por contar con la posibilidad de interactuar cada día con grupos humanos que están construyendo

⁴⁸ Op. Cit.

aún una ideología y que esa ideología va a determinar su participación social, habría que considerar también que nuestra propia ideología impacta en ellos, así como nuestros principios, nuestros valores y nuestra esencia humana. Habría que pensar cada día que para muchos alumnos, nuestra palabra, nuestro pensamiento y nuestras acciones están determinando la clase de personas que van a ser. Entonces tendríamos que reconsiderar esas palabras, esos pensamientos y esas acciones que llevamos hasta ellos, tendríamos que renovar nuestras actitudes y ofrecer a los alumnos mejores opciones de desarrollo.

Como ya se mencionó, somos víctimas de la formación, porque nuestra historia educativa se remite a la opresión, a la arbitrariedad, a prácticas conductistas que no nos permitieron pensar ni analizar nuestra realidad para transformarla y hoy, con tantos ideales rotos, para muchos será muy difícil cambiar. No obstante, quedan las nuevas generaciones, esas que aún construyen ideales y que aún tienen una mente dispuesta para la transformación. Sería con ellas con quienes habría que trabajar.

Si cada uno de nosotros asumiera su rol de manera responsable y comprometida, seguramente caminaríamos hacia una mejor posibilidad. Si cada uno de nosotros pensara que cada acción nuestra estará determinando el futuro de nuestro Estado, seguramente temblaríamos al mirar hacia atrás e identificar todos los errores cometidos, todas las injusticias de que hemos hecho víctimas a nuestros alumnos a causa de nuestra ignorancia y nuestra apatía; a causa de una formación que nos ha enseñado que no importan los ideales, no importan los principios, no importan los valores, no importa la gente. Lo único que importa es el dinero.

Estas y muchas reflexiones más trazaron el camino para la observación del quehacer de las educadoras en Tuxtla Gutiérrez, para llegar a caracterizar tanto la personalidad como los referentes teóricos, experienciales, históricos, culturales y

sociales que dan sustento a su vida cotidiana en el aula y las acciones que desarrolla en torno a la operatividad del curriculum en preescolar.

1.3. Los grupos.

Los grupos en los jardines de niños están matizados por toda esa riqueza que caracteriza al estado de Chiapas. En las aulas convergen la cultura, las raíces, la historia, los valores y todos esos elementos que en el devenir histórico dan forma a nuestro contexto social; es por ello que los grupos escolares con los que se ha desarrollado el trabajo poseen una enorme diversidad que facilita el intercambio de ideas, de pensamientos, de conductas y de concepciones del mundo.

Lo anterior supone una sensibilidad muy especial por parte de la educadora que le permita identificar cuales son las inquietudes de los niños y como satisfacerlas, dado que, aún cuando son grupos escolares de la capital del Estado, las familias de los niños que los conforman tienen sus raíces en otros contextos, en diversas comunidades, de lo cual se deriva una diversidad todavía mayor.

En la búsqueda de información, no se buscaron grupos de grados específicos, dada la naturaleza del PEP'92, que tampoco determina actividades ni contenidos particulares para cada grado, sino que se centra en favorecer el desarrollo integral del niño trabajando con su centro de interés. Por lo tanto, los contenidos se trabajan de manera indistinta en los tres grados de preescolar, sin importar si en algún momento se aborda el mismo contenido en 1º que en 2º o 3º.; siempre y cuando tomemos como punto de partida el interés del niño y su naturaleza lúdica.

Asimismo, tampoco se buscaron contextos determinados, ya que se ha considerado que la capacidad de jugar y el gusto por esta actividad es inherente a todos los niños, sin importar su condición social ni su sexo; por lo tanto, fueron elegidos grupos al azar entre 15 jardines del área urbana, suburbana y periférica de la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, ya que se llegó a la consideración de que

cualquier grupo escolar cumpliría con las condiciones adecuadas para el juego y la operatividad del curriculum de preescolar.

B. Los bloques de juegos y actividades

El libro de bloques de Juegos y actividades del PEP'92, es lo que podríamos llamar, el eje rector para el desarrollo de las actividades en preescolar. En él se hace referencia a la importancia de las relaciones que el niño establece en su ámbito familiar, social y cultural para el desarrollo de la afectividad, la construcción de conocimientos, la integración de su imagen corporal y la formación del sentido de pertenencia al grupo sociocultural en que se encuentra inmerso.

Asimismo, se aborda la fundamentación metodológica, explicada a través del principio de globalización desde una perspectiva psicológica, social y pedagógica, que da cabida a la propuesta del trabajo por proyectos enmarcados dentro de dichas perspectivas de globalización; para llegar a la instrumentación de los bloques de juegos y actividades que favorecen el desarrollo del niño a través del planteamiento de propósitos educativos correspondientes a cada bloque, así como sugerencias de actividades que pueden ser abordadas por la educadora durante el desarrollo de los proyectos. Todo ello con el propósito de ofrecer a la docente del nivel preescolar, elementos teórico metodológicos que le faciliten la instrumentación de los bloques de juegos y actividades y su relación con los proyectos.

1. El método de proyectos.

El método de proyectos es una propuesta didáctica con un enfoque globalizador centrado en conducir al niño en la interacción con el grupo a la construcción de proyectos que le permitirán planear juegos y actividades, desarrollar ideas, deseos y hacerlos realidad al ejecutar diversas acciones. Esta propuesta didáctica es una

actividad que se desarrolla en torno a una situación problemática concreta, mediante y conjunto de actividades relacionadas entre sí y que sirven a los propósitos educativos establecidos en el PEP⁹².

Aquí se sustenta que los niños deben dar respuesta a una pregunta, solución a los problemas que se les presentan y necesitan resolver de manera conjunta y para ello se propone la organización didáctica a partir de proyectos para favorecer el desarrollo de los niños mediante “una organización de juegos y actividades propias de esa edad, que se desarrolla en torno a una pregunta, un problema o la realización de una actividad concreta”⁴⁹. En este sentido, el proyecto es coherente con el principio de globalización, ya que toma en consideración las características de pensamiento del niño y no exclusivamente las actividades; además, reconoce y promueve el juego y la creatividad como expresiones del niño; se fundamenta en la experiencia de los niños, tomando en cuenta sus intereses con relación a su cultura y su medio natural; favorece la cooperación mediante el trabajo compartido para lograr un fin común, ya que sus actividades han de ser realizadas en equipo o de manera grupal, posibilitando diversas formas de participación al seleccionar el proyecto, explorar materiales, observar su medio natural y social, intercambiar puntos de vista con sus compañeros.

Dado lo anterior, el método promueve diferentes interacciones, tales como sociales en las que podrá ampliar sus experiencias y tener mayor apertura hacia el otro, aceptar a los demás, escucharles y exponer con seguridad sus puntos de vista; con lo que avanzará en el proceso de descentración de sí mismo, para integrarse al grupo como un miembro activo, poniendo en juego su iniciativa, libertad de expresión y movimiento encaminadas al logro de la autonomía.

Por otra parte, en lo que se refiere a la interacción con el espacio, hay que considerar que la organización y el uso del espacio en los jardines de niños es determinante “tanto para el desarrollo de las actividades, como para la adquisición

⁴⁹ SEP. Programa de Educación preescolar. 1992. Pág. 18.

de hábitos y la estructuración de conocimientos de los niños⁵⁰. Aquí ha de reflejarse el concepto constructivista del aprendizaje, el cual propone que se favorezca el constante movimiento de los niños en el aula, al realizar las actividades que le resulten interesantes, que las disfrute y le provean de mayores experiencias de relación con sus compañeros. Para ello, los espacios en el Jardín de Niños han de estar organizados en áreas de trabajo con el fin de propiciar la construcción de conocimientos, creando espacios estimulantes, que inviten al movimientos, al orden a la elección, a actuar por propia iniciativa, a crear, a intercambiar, a descubrir, lo que permitirá a los niños actuar con libertad y desplazarse con seguridad.

La interacción con el tiempo se realizará en la realización de juegos y actividades en las que el tiempo es un factor importante ya que “constituye un elemento a trabajar con los niños a través de la duración y ordenación de las diversas actividades que integran una jornada de trabajo⁵¹; pero manteniendo mucha flexibilidad y posibilidades de adecuación de acuerdo a los intereses de los niños y las características del proyecto. La realización de las actividades proporciona a los niños elementos para establecer secuencias y ordenamientos al ubicarlas dentro de la mañana de trabajo.

Finalmente, en la interacción como los aspectos de la cultura, se concibe a ésta como el conjunto de saberes, creencias, artes, principios morales, derechos, costumbres y otras actitudes y comportamientos aprendidos, dado que el jardín de niños forma parte de una comunidad en la que se encuentran inmersos los alumnos, por lo que “es necesario que el docente tenga un amplio conocimiento de la situación económica, política, social y cultural de la comunidad, para orientar a los niños en el desarrollo de los proyectos⁵², con el fin de que el niño amplíe su conocimientos de las manifestaciones culturales de la comunidad, consolide el

⁵⁰ SEP. Bloques de juegos y actividades para el desarrollo de los proyectos en preescolar. PEP 92. México, 1992. Pág. 33.

⁵¹ Op. Cit. Pág. 35.

⁵² Ibídem. Pág. 37.

sentido de pertenencia al grupo, se involucre en los eventos de la comunidad y participe en acciones de bienestar social.

Con lo anterior se estarán favoreciendo las diversas dimensiones del desarrollo infantil y en todo momento, como podemos ver, estará presente el juego como herramienta didáctica para el logro de los propósitos; por lo cual, las educadoras debieran adentrarse en el reconocimiento de esta actividad, para considerar de manera amplia los apoyos que pueden brindar a los alumnos en las actividades cotidianas, enmarcándolas dentro del contexto en el que mejor se desarrollan, que es la actividad lúdica.

2. Las dimensiones de desarrollo.

El desarrollo infantil se circunscribe a cuatro dimensiones, las cuales constituyen, al ser favorecidas, un desarrollo como proceso integral; entendiendo que la dimensión puede ser definida como la extensión comprendida por un aspecto de desarrollo, en la cual se explicitan los aspectos de la personalidad del sujeto.

2.1. La dimensión afectiva.

Esta dimensión se refiere a todas aquellas relaciones de afecto que surgen entre el niño, sus padres, hermanos, familiares y demás personas con quienes establece sus primeras relaciones. Ello implica emociones, sensaciones y sentimientos, y estará determinando, con la calidad de las relaciones que el niño establece, su autoconcepto y su autoestima.

En esta dimensión están contenidos aspectos del desarrollo tales como identidad personal que es construida a partir del “conocimiento que el niño tiene de sí mismo, de su aspecto físico, de sus capacidades”⁵³ y el descubrimiento de lo que puede hacer, crear y expresar, así como aquello que lo hace semejante y

⁵³ Op. Cit. Pág. 13

diferentes a los demás a partir de sus relaciones con los otros; considera también la cooperación y participación que se refiere a la posibilidad de intercambios de ideas, habilidades y esfuerzos para lograr una meta en común; de esta forma, paulatinamente el niño descubre la alegría y satisfacción de trabajar conjuntamente, lo que gradualmente le llevará a la descentración y a tomar en cuenta los puntos de vista de los otros. En esta dimensión se verá favorecida también la expresión de afectos que se refiere a la manifestación de los sentimientos y estados de ánimo del niño y la identificación de estas expresiones en los demás. Finalmente, el aspecto más importante y que se deriva de todos los anteriores es la autonomía, que representa la posibilidad de ser gobernados por uno mismo, bastándose a sí mismo en la medida de las posibilidades.

2.2. La dimensión intelectual.

En esta dimensión se trabaja con la construcción del conocimiento del niño, la cual tiene lugar a través de las actividades que realiza con los objetos, ya sean concretos, afectivos o sociales, que constituyen su medio natural y social. Para ello, el PEP'92 refiere que es necesario promover la interacción del niño con los objetos, personas, fenómenos y situaciones de su entorno, ya que esto propiciará el descubrimiento de cualidades y propiedades físicas de los objetos. Este es el primer paso para que posteriormente pueda hacer representaciones del lenguaje con símbolos. Es necesario por tanto apoyarse en el juego y el dibujo como herramientas para expresar la adquisición de estas nociones gráficas. Hay que considerar también, las experiencias previas del niño como base para el conocimiento que adquirirá, así como su competencia conceptual para asimilar nuevas informaciones. Por lo tanto, el aprendizaje está caracterizado como "un proceso continuo donde cada nueva adquisición tiene su base en esquemas anteriores, y a la vez, sirve de sustento a conocimientos futuros"⁵⁴.

⁵⁴ IBIDEM. Pag. 17.

En esta dimensión se consideran aspectos del desarrollo tales como función simbólica, que consiste en la posibilidad de representar objetos, acontecimientos y personas en ausencia de ellos, a partir de la capacidad para evocar un objeto. Además, en la construcción de las relaciones lógicas se establecen relaciones que facilitan el acceso a representaciones objetivas, ordenadas y coordinadas con la realidad del niño, para la construcción progresiva de estructuras lógico-matemáticas básicas entre las que se cuentan seriación, clasificación y conservación de número y de la lengua oral y escrita. Para concluir con los aspectos de esta dimensión, hay que referir a la creatividad que es el proceso intelectual por medio del cual el niño logra resolver problemas y situaciones que se le presentan, de forma nueva y original; así como expresar en un estilo personal, las impresiones sobre el medio natural y social.

2.3. La dimensión social.

Aquí referiremos a la transmisión, adquisición y acrecentamiento de la cultura del grupo al que se pertenece, a través de las interrelaciones con los distintos integrantes del mismo, como base para convertirse en un miembro activo de dicho grupo. En dicha interacción, se produce el aprendizaje de valores y prácticas aprobadas por la sociedad, así como la adquisición y consolidación de hábitos encaminados a la preservación de la salud física y mental, por medio de vivencias y la observación del comportamiento ajeno, como parte esencial para la construcción de la identidad personal. Además de lo anterior, se promueve el conocimiento y aprecio de los símbolos patrios y los momentos significativos de la historia local, regional y nacional. Para ello se trabaja para lograr la pertenencia al grupo, el conocimiento de las costumbres y tradiciones familiares y de la comunidad y los valores nacionales.

3. Teoría y Práctica del juego en el currículum y su operatividad en el PEP'92.

Ya se ha hablado bastante en el desarrollo de este documento, de las cualidades del juego en el desarrollo infantil; y esta es la base que también fundamenta al PEP '92, ya que en este documento se considera al juego como el medio por el cual el niño interactúa sobre el mundo que le rodea, descarga su energía, expresa sus deseos, sus conflictos, lo hace voluntaria y espontáneamente, le resulta placentero y al mismo tiempo, crea y recrea las situaciones que ha vivido. En este sentido, la importancia del juego radica en el hecho de que a través de ésta actividad, es posible reproducir las acciones que vive diariamente, por lo cual constituye una de sus actividades primordiales; por ello, cuando ocupa largos espacios de tiempo en jugar, puede elaborar internamente las emociones y experiencias que despierta su interacción con el mundo exterior.

Como vemos, en la etapa preescolar el juego es más que mero entretenimiento, sino también una forma de expresión mediante la cual el niño desarrolla sus potencialidades y provoca cambios cualitativos en las relaciones que establece con otras personas, con su entorno espacio temporal, en el conocimiento de su cuerpo, en su lenguaje y en general en la estructuración de su pensamiento. Por lo anterior, el juego representa, en el PEP'92, una especie de escuela de relaciones sociales, ya que ayuda a la disciplina de aquellos que lo comparten, los hace aprender a tomar acuerdos, a interrelacionarse, a integrarse al grupo, a compartir sentimientos, ideas, es decir, forma el sentido social de cooperación y trabajo conjunto.

Además, hay que considerar que dado que el juego en la etapa preescolar es esencialmente simbólico, es verdaderamente importante para su desarrollo psíquico, físico y corporal, ya que permite al niño desarrollar la capacidad de sustituir un objeto por otro, lo cual constituye una adquisición que asegura en el

futuro el dominio de los significantes sociales y, por ende, la posibilidad de establecer más ampliamente relaciones afectivas.

Dado lo anterior, las actividades que la educadora promueva en el marco del PEP'92, por lo general han de tener una tendencia lúdica, ya que como hemos visto, por este medio el niño se interesa más y se involucra tanto física como emocionalmente en los diversos juegos y actividades propuestos. Es por ello que la educadora debe recordar que el objetivo del juego es producir una sensación de bienestar que el niño busca constantemente en su actuar espontáneo, lo cual, afortunadamente, también le lleva al desarrollo en las cuatro dimensiones: afectiva, social, intelectual y física.

En relación con lo anterior, el PEP'92 propone los bloques de juegos y actividades, que representan un apoyo primordial para la educadora, ya que a partir del conocimiento que tiene de los alumnos, de sus procesos de desarrollo y de su experiencia profesional, analizará las propuestas de juegos y actividades para detectar qué aspectos del desarrollo es posible favorecer en la realización del proyecto, a la vez que preverá la manera de considerar aquellos aspectos que necesitan ser atendidos de manera individual o grupal en la búsqueda del desarrollo equilibrado de las dimensiones intelectual, afectiva, social y física. Aquí es necesario procurar que todas y cada una de las actividades estén vinculadas con el proyecto, y no únicamente atendiendo a criterios marcados por la educadora.

Los bloques contienen sugerencias de contenidos que se consideran adecuados para lograr los propósitos relacionados con el desarrollo infantil, y se refieren al conjunto de conocimientos, hábitos, habilidades, actitudes y valores que el niño construye a partir de la interacción y reflexión en relación directa con sus esquemas previos, de tal forma que posibilite la incorporación de la información, las experiencias y los conceptos del niño para enriquecer sus estructuras con

nociones nuevas a través de la interacción y participación en los diferentes juegos y actividades que se realizan dentro de un proyecto.

En consecuencia, cada bloque se relaciona con un aspecto de desarrollo, al mismo tiempo que mantiene una estrecha relación con los otros aspectos; de tal manera que cuando el niño realiza una actividad relacionada con la dimensión intelectual, también favorece las destrezas manuales, el juego, la creatividad, la afectividad, etc., en atención a las otras dimensiones.

En este marco, los bloques de juegos y actividades son: *bloques de juegos y actividades de sensibilidad y expresión artística*, en el que se considera a la expresión artística como una forma de comunicación fundamental para el desarrollo humano, ya que a través de ella es posible expresar los diferentes estados de ánimo, así como entender lo expresado por otras personas. Aquí se trabaja con contenidos relacionados con la música, las artes escénicas, las artes gráficas y plásticas, literatura y artes visuales; dichos contenidos recuperan la experiencia de los niños como una manera de representación social, a través de la expresión verbal, gestual y corporal, así como gráfica, dramática y musical.

Por otra parte, *los bloques de juegos y actividades de psicomotricidad* parten de la actividad psicomotriz y de su función preponderante en el desarrollo infantil durante sus primeros años, ya que es entonces cuando descubre sus habilidades físicas y adquiere un control corporal que le permite relacionarse con el mundo de los objetos y las personas, hasta llegar a interiorizar una imagen corporal. Lo anterior se lleva a cabo mediante contenidos relacionados con la imagen corporal, la estructuración del espacio y la estructuración temporal, como parte del desarrollo integral del niño, en el que el movimiento se entiende como una vía de relación y expresión con la realidad circundante, así como la manifestación de los procesos de autoafirmación y construcción del pensamiento a través de el movimiento, las sensaciones, las percepciones, la experimentación de posibilidades de desplazamiento y equilibrio, el contraste entre transitar espacios

abiertos y cerrados, el control de movimientos gruesos y finos, el cuidado e higiene de sí mismo, etc., que también deben ser trabajados dentro del contexto globalizador que supone el proyecto.

Asimismo, *el bloque de juegos y actividades de relación con la naturaleza*, reconoce a ésta como fuente de vida, ya que a través de las relaciones que el hombre establece con ella se provee de satisfactores básicos para la supervivencia, cuyo abuso ha traído como consecuencia el deterioro gradual de la misma, lo que incide en la calidad de las condiciones de la vida del ser humano. Para lograr estas reflexiones, y una adecuada relación con la naturaleza por parte del niño, este bloque está conformado con contenidos referentes a la salud, la ecología y la ciencia; con los cuales la educadora propondrá al grupo la realización de experimentos, juegos y actividades diversas dentro y fuera del jardín de niños, al mismo tiempo que promueve la salud física y emocional del niño a partir del conocimiento de su cuerpo, sus funciones y posibilidades de movimiento, desplazamiento y la adquisición de hábitos y prácticas de aseo, de autocuidado, de alimentación y recreación, a través de actividades cotidianas y campañas de aseo, vacunación, etc. En la búsqueda del cumplimiento de los lineamientos de la Organización mundial de la salud, que definen a la salud como el bienestar físico, mental y social y no solo como la ausencia de una enfermedad; para lo cual es necesario acercar al niño a la adquisición de hábitos de alimentación, autocuidado, de higiene personal, de su hogar y de su comunidad.

El *bloque de juegos y actividades de matemáticas* parte de considerar que la principal función de la matemática es desarrollar el pensamiento lógico, interpretar la realidad y la comprensión de una forma de lenguaje. Por tanto, el acceso a conceptos matemáticos requiere de un largo proceso de abstracción que tiene su inicio en la edad preescolar a partir de la construcción de nociones básicas; es por eso que el nivel preescolar concede especial importancia a las primeras estructuras conceptuales, como lo son la clasificación y la seriación, que al sintetizarse consolidan el concepto de número. Los contenidos del bloque de

juegos y actividades de matemáticas con la construcción del número como síntesis del orden y la inclusión jerárquica, adición y sustracción en el nivel preescolar, medición, creatividad y libre expresión al utilizar las formas geométricas; con dichos contenidos el niño logrará construir por sí mismo los conceptos matemáticos básicos y de acuerdo a sus estructuras utilizará los diversos conocimientos que ha adquirido a lo largo de su desarrollo.

El *bloque de juegos y actividades relacionadas con el lenguaje* considera que la principal función del lenguaje es la comunicación a través de la expresión oral y escrita; lo cual es favorecido en el jardín de niños a través de contenidos tales como: lengua oral, escritura y lectura, mediante situaciones que permiten al niño ampliar el lenguaje oral, que proporcionan un ambiente y las experiencias necesarias para que recorra el camino anterior a la enseñanza-aprendizaje de la convencionalidad de la lengua escrita para que, en su momento, este aprendizaje se dé en forma más sencilla.

Como podemos apreciar, en cada uno de estos bloques está presente, de manera ineludible el juego, como parte fundamental en el desarrollo de las actividades y la concreción de los propósitos que dan sustento al PEP'92. Por tanto, no podemos olvidar que el juego y el niño son los ejes fundamentales de la actividad en preescolar; es ahí donde convergen las intencionalidades del programa y las necesidades infantiles, para crear una dimensión diferente del desarrollo humano en la que se centre la atención en el humanismo y la sensibilidad que tanto necesitamos para la construcción de un mundo mejor.

CAPÍTULO IV

SISTEMATIZACIÓN DE LOS RESULTADOS

A. El currículum en la dimensión social.

Vamos a recordar primeramente que en la dimensión social el currículum de preescolar está encaminado a la transmisión y la preservación de la cultura comunitaria y que, en dicha cultura están presentes hábitos, costumbres, tradiciones, valores, reglas, prácticas cotidianas, concepciones y acepciones de la realidad y sobre todo, lo que cada uno de nosotros puede llegar a ser como sujeto social. Por ello nuestro paso por la escuela estará determinando en gran medida en tipo de persona que seremos en el futuro, dependiendo de los modelos a que hayamos tenido acceso y las formas de relación que hayamos logrado establecer.

En este sentido, hay que considerar que la escuela no solo preserva prácticas culturalmente establecidas y reconocidas, sino también todos aquellos vicios, hábitos y conductas que no permiten el desarrollo de la sociedad. En la escuela se cristalizan las prácticas sociales encaminadas a preservar las relaciones de poder y de opresión que han caracterizado nuestro devenir histórico. Al respecto, dice Paulo Freire, "No es de extrañar... que los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él"⁵⁵; entonces, tanto más difícil será el logro de la liberación del individuo y la transformación de la sociedad

Es necesario, por tanto, volver a los elementos de la cultura, entendida como un conjunto de ideas y prácticas en las que están integradas formas específicas de vida, para recuperar al sujeto histórico y analizar la historia y la cultura desde la experiencia de la participación humana, entonces podemos determinar que la

⁵⁵ FREIRE, Paulo. La Pedagogía del Oprimido. Barcelona, Paídos, 1990.

teoría se vuelve crítica y valiosa a través de la recuperación y el análisis de la experiencia vivida y los procesos históricos derivados de dichas experiencias. Asimismo, no podemos olvidar que desde la perspectiva estructuralista, la ideología tiene una existencia material en las prácticas sociales, incluida la escuela, explicando las bases de la opresión humana y la necesidad de lucha por el cambio de conciencia para la transformación de dichas prácticas sociales.

1. La realidad como parte del análisis.

Todo lo mencionado en el apartado lo anterior es llevado hasta la práctica educativa, entendiendo que para constituir una ideología como base para una teoría crítica, es necesario considerar la participación humana, la lucha y la crítica. Para ello, hay que hacer una distinción entre ideología y materialidad de la cultura como base para analizar el significado de la ideología desde su utilidad y aplicabilidad. Es decir, la ideología crítica indica la necesidad de penetrar más allá del discurso y la conciencia del hombre, hasta las condiciones y bases de sus experiencias cotidianas, lo cual permitirá descubrir e identificar las condiciones y prácticas que se generan en el aula, centrándose en un análisis crítico de las fuerzas subjetivas y objetivas de dominación.

A partir de este análisis, la crítica de la ideología basada en la inconsciencia ofrece las bases para el análisis de los aspectos de la vida diaria que estructuran las relaciones humanas para identificar su génesis histórica y sus intereses. En este sentido, la ideología crítica se vuelve histórica al invocar la importancia de educar a la gente para que reconozca las limitantes de la libertad humana, para estructurar una participación dinámica en la transformación de su realidad.

Al tomar como Parte esencial la participación humana, es necesario reconocer el grado en que las fuerzas sociales históricas y objetivas dejan su impresión ideológica sobre la psique misma. Ello implica "un encuentro crítico entre uno mismo y la sociedad dominante, reconocer lo que la sociedad ha hecho con el

hombre y decidir si eso es verdaderamente lo que queremos ser"⁵⁶. La ideología será significativa solo si es explorada en relación con la conciencia y con una determinación crítica de la relación y las estructuras e ideologías que componen a la sociedad dominante. Lo anterior implica centrarse alrededor de una psicología que permita explicar como se producen, reproducen y resisten las experiencias y las tradiciones históricas en la escuela, lo cual deriva la necesidad de identificar los mensajes tácitos contenidos en las rutinas cotidianas y descubrir los intereses emancipatorios o represivos a los que sirven estas rutinas; requiere además comprender las fuerzas que median entre las relaciones estructurales en la escuela y sus efectos.

Lo anterior señala la necesidad además, de una comprensión por parte de los maestros, de la relación entre capital cultural e ideología como base para confirmar las experiencias de los estudiantes. Por su parte, los estudiantes han de interrogar críticamente sus experiencias e historias anteriores y comprender cómo sus experiencias son reforzadas, contradichas y suprimidas como resultado de ideologías mediadas en las prácticas materiales e intelectuales que subyacen la vida en el aula. La finalidad de este análisis es argumentar la importancia de la ideología como componente principal de la teoría educativa y de la praxis radical; por lo que "un pensamiento y una acción críticos tienen que ser fundamentados y desarrollados en acciones dialécticas entre conciencia e inconsciencia, entre experiencia y realidad objetiva"⁵⁷. Esta acción de ubicar la ideología en la conciencia crítica, significa enfatizar las bases normativas de todo conocimiento y señalar la naturaleza activa de los estudiantes en esta construcción que encuentra su máxima expresión en la habilidad para pensar dialécticamente, lo cual representa una comprensión reflexiva de los intereses incluidos en el proceso y la manera de transformarlos o mantenerlos para promover las dinámicas del pensamiento y la acción crítica; situándola dentro de una noción radical de interés y transformación social. En este caso, la producción del conocimiento está

⁵⁶ GIROUX , Henry. Teoría y resistencia en Educación. Siglo XXI Editores, México, 1999. Pag. 191.

⁵⁷ Op. Cit. Pag. 192.

vinculada a la actividad transformadora encaminada a desarrollar procesos transformadores dentro y fuera de la escuela.

En este contexto, la cultura debe ser redefinida y usada como un constructo que señala las nociones de reproducción cultural y social, pero además se convierte en un constructo crítico cuando se usa para analizar las relaciones entre formaciones sociales diferentes, tal como se desarrollan en el tiempo y en el espacio. Con ello, la cultura asume una cualidad dialéctica que sugiere tanto sus cualidades represivas como transformadoras y se torna en eje tanto de la dominación como de la liberación.

Dentro de la cultura, se señalan en primera instancia, la necesidad de comprensión y desafío de la organización interna de la escuela; además de investigar como funciona la escuela para reproducir la lógica del capital y el Estado, para desafiar los intereses que guardan las condiciones de trabajo. Además, es necesario “descubrir la génesis histórica y la lógica subyacente de las relaciones vividas y de los principios que constituyen el complejo conjunto de culturas de clase”⁵⁸; dado que el campo de la cultura se centra alrededor de una comprensión de los límites y de las posibilidades inherentes a los diferentes espacios sociales, para el desarrollo de habilidades y formas de conocimiento necesarios para la transformación activa de la sociedad, para lo cual es necesario identificar los niveles sociales y referentes de los alumnos.

Sin embargo, cuando hacemos un análisis de la realidad en preescolar, todo lo anterior pareciera no tener sentido, porque las prácticas educativas están permeadas por un pragmatismo carente de sustento teórico que permita la reflexión en torno a nuestra realidad. Es decir, el empirismo con que las educadoras desarrollan la práctica docente en preescolar, no les permite recuperar todos estos elementos que sirven como explicación y comprensión de la realidad,

⁵⁸ Ibídem. Pag. 210

por tanto, será muy difícil que puedan estructurar estrategias de acción encaminadas a la liberación del individuo y la transformación de la sociedad.

La generalidad de las educadoras conocen algunas teorías o más bien, algunos conceptos de algunas teorías que repiten de memoria, pero que no han podido llevar a la práctica dado que no han logrado desarrollar procesos reflexivos en torno a esta información. Sus referentes teóricos y experienciales las mantienen inmersas en una estructura que no se cuestionan, sino que simplemente se limitan a tolerar, igual que hacen millones de mexicanos. Con ello, organizan su día de trabajo con los niños de manera mecanizada, automatizada, sin reflexión ni praxis. Si tomamos por caso una más de las entrevistas realizadas, podremos corroborar esta aseveración:

P: Maestra, platíqueme un día cualquiera, ¿qué hace desde que llega al Jardín hasta que sale?

R: Un día cualquiera es, primeramente, ya que están todos los niños se cierra el portón, nos saludamos, les preguntamos “¿qué nos toca hacer ahorita? Y ellos responden ¡“nos saludamos!”, ya saben ellos, como ya estamos a fin de año, ya los niños ya saben una rutina, entonces, “Bueno, vamos a saludar. ¿cómo quieren saludarse”, ya ello dice. Tenemos títeres, muñecos de guante o simple y sencillamente con un saludo de mano, un canto o una rima. Hay muchas formas, ellos eligen y como ellos elijan es como nos saludamos. Bueno, primero es el saludo y luego es el calendario; ellos ya conocen en que consiste hacer el calendario, se va haciendo el calendario: en que mes estamos, que fecha, y también que año. Aunque es un segundo grado, pero ya saben el año porque como diario se hace... Luego, después del calendario sigue el pase de lista; pasamos lista y ellos contestas “presente”, ya de allí pasamos a recordar; les decimos “¿qué hicimos ayer?”...entonces ellos se acuerdan “no, que vamos a hacer las

tarjetas”, ya la maestra viene preparada y ahí vamos a ver el juego educativo porque ellos le van a poder el dibujo, lo van a recortar y lo van a pegar y le van a poner un mensaje. Ya yo les reparto sus lápices. Ahí veo juego educativo y veo la actividad fuerte, lo que es el tema...”

Como es posible apreciar, en la actividad diaria del grupo no existe la innovación, la creatividad, la imaginación o la espontaneidad del niño; sino únicamente se limita a ser actividades mecanizadas, preestablecidas, enmarcadas por lo regular, en las decisiones de la educadora. A pesar de que reiteradamente, la educadora menciona al “juego educativo”; este no aparece en ningún momento y los niños se limitan a “trabajar” siempre el mismo tipo de actividades: colorear, recortar, pegar, no obstante hablar de la cultura y sus valores, en ningún momento tienen cabida en las actividades diarias, excepto en aquellos momentos en que el “proyecto” de la educadora está relacionado con algún evento cívico.

Es difícil explicar, en estas condiciones, como es que se favorece el desarrollo del pensamiento y de una personalidad autónoma. Es difícil imaginar que de cotidianidades como la descrita puedan surgir sujetos creativos, reflexivos, transformadores. Es más difícil imaginar, desde este marco, como es que lograremos la transformación de la realidad.

1.1. El currículum como resultado de la práctica.

Indudablemente, dadas las condiciones en que se lleva a cabo el proceso educativo, el currículum de preescolar, al ser puesto en práctica, pone en relieve y de manera sobresaliente, los intereses de la educadora, antes y sobre los intereses de los alumnos. Durante las observaciones fue posible observar prácticas carentes de significado para el niño en las que prevalecían los referentes empíricos de la educadora y se hacía a un lado de manera grotesca las necesidades infantiles. Las actividades cotidianas nos indican que los bloques de juegos y

actividades permanecen olvidados durante el trabajo escolar; las áreas son utilizados únicamente para el juego espontáneo del niño, que utiliza los objetos de dichas áreas para simbolizar escenas y objetos durante el recreo, pero sin que ello implique fines educativos. El niño en el jardín de niños no experimenta, no crea, no recrea, no imagina, no se expresa más allá de los comentarios derivados de los cuestionamientos de la maestra; se limita a ejecutar acciones indicadas por la educadora, a respetar acuerdos en los que no estuvo de acuerdo, a respetar normas que le han sido impuestas de manera arbitraria, a adormecer su ingenio y creatividad en pos de la disciplina y el orden.

Las educadoras dicen “se induce, se orienta la actividad”, pero en realidad lo que hacen es controlar el pensamiento y la acción, conduciendo a los alumnos a la adaptación al mundo tal como es de manera pasiva, sin cuestionamiento; y para ello, hay que inhibir “el poder de creación y de acción”⁵⁹, con lo cual, se estará frustrando al niño y propiciando su sufrimiento cuando más tarde descubran su incapacidad de desarrollar sus facultades.

Lo que no está sujeto a discusión es que si lo que se pretende es la liberación del hombre, no podemos empezar por alienarlo o mantenerlo en la alineación. La liberación y la humanización no es posible imponerlas, no es discurso, no es mecanización de la conciencia; supone en cambio praxis; una praxis en la que el sujeto actúa, toma decisiones, crea, elabora pensamientos y reflexiones en relación con su entorno, a partir de experiencias significativas que sirven como base para la construcción de un proyecto de vida propio, pero que no obstante su particularidad, ha de estar vinculado con el proyecto social. En este tenor, no es válido “sugerir” actividades únicamente encaminadas al logro de los propósitos de la educadora, porque entonces, solo estará atendiéndose la perspectiva de desarrollo de ésta, olvidando la más importante que es el niño.

⁵⁹ FREIRE, Paulo. Op. Cit. Pag. 78.

1.2. Reflexiones en torno a la realidad cotidiana en el aula.

A través del análisis de una realidad concreta en el aula en preescolar, podemos darnos cuenta de la enorme desvinculación que existe entre teoría y práctica educativa; podemos percibir claramente como la educadora cae en la simulación; pero una simulación de la que no tiene conciencia, que surge desde las profundidades de su ser social y que determina su actuar cotidiano. Observando el devenir de los grupos escolares, podemos sentir la monotonía prevaleciente que no permite a los pequeños desarrollar su imaginación. Llegamos a sentir hasta temor al pensar en el mundo del mañana sin imaginación, sin creatividad, sin reflexión.

El trabajo áulico está, en muchos casos, al servicio del sistema, al servicio de una estructura en la que no es posible cambiar la participación porque cambiaría la estructura; por tanto, hay que aprender a hacer lo que nos toca dentro de esa estructura, sin detenernos a pensar en porque es esto lo que nos tocó hacer; porque estamos aquí y no en otro espacio, porque hacemos lo que no queremos y lo que queremos parece tan lejano. ¿Es esta nuestra realidad?, ¿es este nuestro destino? Indudablemente muchos ni siquiera se lo preguntan; pero lo cierto es que se requieren participaciones más comprometidas, más conscientes, más auténticas y ello, en las aulas de preescolar parece todavía una utopía; sobre todo cuando nos damos cuenta de que algo tan sencillo como dejar jugar al niño pareciera tan inocuo, tan absurdo, tan difícil de aceptar en la vida cotidiana en preescolar. Es necesario reflexionar en torno a que, no es suficiente con decir "jugamos", también es necesario jugar; tampoco es suficiente con decir "ellos deciden", hay que permitirles una auténtica toma de decisiones; no solucionamos problemas con actitudes paternalistas, en cambio sí lo hacemos cuando promovemos actitudes autónomas por parte del niño. Es necesario entender que la cooperación, la reflexión y la libertad de acción y de pensamiento no se aprenden en la teoría; se internalizan en la práctica; no se asumen por mecanización, se viven en la experiencia. Entonces, hay que aprender a hacer,

haciendo; aprender a pensar, reflexionando y aprender a ser viviendo. ¿Habrán pensado alguna vez estas consideraciones las educadoras? Tal vez podríamos iniciar una nueva investigación al respecto.

B. El niño como centro del proceso educativo.

El PEP'92 toma en cuenta las condiciones de trabajo y organización del nivel preescolar y está pensado para que el docente pueda llevarlo a la práctica en cualquiera de estas condiciones, sin embargo, ello no será posible y los propósitos no se cumplirán si no se sitúa al niño como centro del proceso educativo; lo cual tampoco será posible ni la educadora no cuenta con los elementos teóricos y no conoce cuales son los aspectos del desarrollo infantil más relevantes; de tal forma que pueda entender cuales son sus formas de actuar, de pensar y de aprender.

En la práctica docente convergen una serie de situaciones que constituyen las dimensiones que han de ser favorecidas en los procesos que vivimos en las aulas. Es decir, socialmente hemos sido formados a partir de requerimientos específicos de nuestro contexto, lo cual nos ha brindado experiencias, formas de pensamiento, actitudes y comportamientos que determinan nuestra personalidad y nuestra forma de ver la vida.

Todo lo anterior llega con la educadora hasta la escuela y determina también, la manera de aprender por parte del alumno y la manera de enseñar por parte de la educadora. Ello sucede a pesar de la formación docente, pero toma matices un tanto críticos cuando la docencia se practica de manera empírica, como sucede a menudo en los Jardines de Niños, donde si bien es cierto, la educadora tiene el dominio sobre la teoría pedagógica más actual, carece de herramientas teórico-metodológicas que den significado y congruencia a su trabajo.

Es decir, cuando observamos la práctica docente en preescolar, de pronto podemos reparar en que, en la mayoría de los casos, ésta resulta tan ambigua,

que muchas veces carece de sentido pedagógico. Es increíble la cantidad de casos que podemos encontrar en los que se desarrolla una práctica totalmente empírica en la que el único sustento teórico es la información que se va a dar a conocer a los alumnos; sin tomar en cuenta otras aportaciones teóricas. Por ejemplo, la Psicología es una herramienta importante para la educación, ya que nos da un referente en torno a como el sujeto construye el aprendizaje desde su pensamiento y a partir de ciertos niveles de maduración de sus esquemas mentales.

En este sentido, el curriculum de Educación Básica está sustentado sobre una base constructivista que parte de los postulados de la teoría Psicogenética de Piaget, en la que este autor considera que a medida que crecemos pasamos diferentes etapas del desarrollo, como lo son la sensoriomotriz, preoperatoria, de operaciones concretas hasta llegar a las operaciones formales, en las que vamos adquiriendo destrezas y capacidades intelectuales al madurar nuestro pensamiento de menos a más en nuestro paso por cada etapa; en cada una de las cuales adquirimos conocimientos como un proceso de asimilación y adaptación a la realidad. Asimismo, Vigotsky da sustento también a este curriculum al plantear al docente como mediador entre el aprendizaje y la capacidad del alumno, ayudándolo a pasar de los conocimientos más simples a los más complejos. De igual forma, se da cabida a las premisas de Brunner cuando se establece la necesidad de guiar al alumno hacia el descubrimiento y la construcción de su propio conocimiento y las de Ausubel cuando se determina que dicho aprendizaje ha de tener una significatividad lógica y psicológica; lógica porque ha de tener una base en aprendizajes previos y la experiencia del alumno y psicológica porque ha de responder a la etapa de desarrollo en que se encuentra y a sus capacidades.

Todo lo anterior supone una intervención de la educadora que permita al alumno desarrollarse armónicamente, comprendiendo al desarrollo en toda su dimensión, llegando a planteamientos más concretos en los que se da un lugar y una función específica tanto al maestro, como al alumno y al contenido, determinando formas

de aprendizaje y, en función de ello, la estructuración de mecanismos y estrategias específicos para el logro de los propósitos planteados en el proceso enseñanza-aprendizaje, considerando las características contextuales, históricas y personales de los alumnos, ubicándolos en todo momento como centro del proceso enseñanza-aprendizaje y como el principal motor de la educadora para la instrumentación de su práctica docente, entendiendo que si los educadores somos importantes en el proceso, lo son aún más y esencialmente los alumnos.

1. El juego como fin.

En todo lo que se ha teorizado acerca del juego, hemos podido rescatar la importancia de esta actividad, sobre todo cuando le damos fines educativos como los que se establecen en el PEP '92; considerando al juego como el medio para el desarrollo físico, intelectual, emocional y socio-afectivo del niño, ya que le posibilitará la asimilación de la realidad para integrarse a la vida cotidiana más positivamente, a partir de manera abordable para él, todas aquellas situaciones de la realidad que le imponen conflictos y necesidades, concediéndose a sí mismo la posibilidad de actuación y toma de decisiones que esta realidad y la autoridad adulta no le permiten. Desde este marco, el juego le permitirá al niño constituirse como ser social, satisfacer las necesidades que no pueden ser satisfechas en la realidad y lo ayudará a superar las situaciones desagradables o problemáticas que se le presenten; constituyendo además, una manera de dar fuerza a su esencia humana, de aprender a enfrentar diferentes situaciones y a vencer obstáculos.

Vinculado con la construcción del conocimiento, el juego será para el niño preescolar, la más importante fuente de aprendizaje y de la formación de su pensamiento intelectual, lo que le dará, en su vida adulta, la posibilidad de pensar de manera crítica, desarrollando procesos de reflexión respecto a su participación en la sociedad y su compromiso con ella, entendiendo que todas la problemática social que vivimos se debe a la ausencia de seres realmente pensantes, reflexivos, se debe a que está conformada por sujetos formados en la individualidad, en el

egocentrismo, en el aislamiento ideológico. Para ello trabajamos en la escuela y esto es lo que hay que revisar en cada uno de nosotros, incluidas las educadoras.

2. juego libre y juego dirigido.

En las reflexiones anteriores, tienen lugar los conceptos de *juego libre* y *juego organizado* que Francesca Emiliani refiere al plantear sus aportaciones y cuya diferencia fundamental consiste en la forma en que el niño asume los roles o papeles de sus padres, maestros, etc. En el caso del juego organizado, el niño tiene actitudes de todos los demás participantes de dicho juego y simultáneamente debe interiorizar las actitudes generales del grupo, así los otros influyen en el comportamiento del propio niño y así la sociedad participa en la construcción del pensamiento social del niño; por lo mismo, el juego se convierte en significativo para la apropiación de los aspectos más relevantes de la personalidad.

El otro juego, denominado *libre*, es aquel que se reproduce como resultado de la misma acción de jugar. Un niño juega a la "madre", al "maestro", al "policía", juega por ejemplo a vender cosas y las adquiere, es y no es al mismo tiempo, siendo esta la forma más simple de ser un "otro" frente al propio sí. Ello implica una dimensión temporal: el niño dice algo en calidad de un sujeto y responde en la calidad del otro, y su respuesta es un estímulo para él mismo en su primera calidad y así continúa el diálogo. En esta fase, la situación social en su totalidad aún no está interiorizada.

Como se puede apreciar, el niño solo necesita el espacio y la oportunidad para expresarse, para actuar y desarrollarse. Entonces, tenemos el compromiso de propiciar esos espacios, de crear escenarios adecuados para su desarrollo, de cambiar las condiciones en el aula de clases hacia relaciones más positivas para ellos, hacia formas de pensamiento más flexibles, más ricos en significado y sobre todo, espacios en lo que se trabaje para el hombre del mañana, para la sociedad

del mañana; pero enmarcados ambos, sujeto y sociedad, en mejores posibilidades de desarrollo.

C. Reflexiones y vivencias.

Durante la estancia en los preescolares, fue posible corroborar algunas situaciones en torno a la operatividad del curriculum y la concepción de las educadoras respecto del plan de estudios de preescolar; por ejemplo, cuando se les preguntaba a las educadoras en torno a los planes de trabajo, sus respuestas denotaban que si bien es cierto, trabajan con el PEP '92; las actividades se realizan con muchas carencias, dado que conocen la parte teórica, pero no se han adentrado en la teoría que da sustento al PEP, tampoco poseen un conocimiento amplio sobre los aportes de la sociología a la educación o sobre la psicología del aprendizaje; sus respuestas son muy ambiguas y sus acciones lo son todavía más. Entonces, surge la reflexión en torno a ¿cómo pueden ellas propiciar nuevos procesos cuando no saben lo que está detrás de su actuar cotidiano? ¿Cuál es su base para desarrollar cada una de las acciones si no han recibido una formación al respecto?. Difícilmente una educadora -excepto algunos casos- podrá entender que la dinámica que se desarrolla en el aula es parte esencial y determinante de una dinámica social más amplia; tampoco encontraremos muchos casos en los que las maestras tengan plena conciencia de que su actitud y su forma de pensar está designando el papel que jugarán sus alumnos en el futuro; ni que ello incidirá en el desarrollo de la sociedad.

La generalidad de las educadoras –igual que la mayoría de los docentes- creen que su participación se limita al aprendizaje de contenidos, a la transmisión de información; para lo cual únicamente requieren de una instrumentación adecuada que les permita aplicar muchas actividades, pero sin adentrarse en el trasfondo de dichas actividades. Probablemente carecen de elementos, pocos sabemos que la actitud del adulto y su forma de relacionarse con los niños, promueve la

construcción de conciencias o "inconciencias", dependiendo de los procesos que desarrollemos.

Saben que no hay que reprimir al niño y piensan que no reprimirlo es no gritarle, no humillarlo (como antaño), no castigarlo; lo cual en parte es cierto; pero también piensan que basta con tratarlos con palabras cariñosas y suaves para ayudarle a formar su pensamiento crítico; en otros casos creen que dejarlo hacer absolutamente todo lo que quieran es el camino. Entonces, nos encontramos con prácticas donde por ejemplo, de manera muy suave, la educadora le dice al niño: *"no puedes pararte de tu silla, mi amor, espérate hasta que yo te diga", "si sigues portándote mal ya no te voy a querer"; "anda mi cielo, ve y termina bien tu trabajo porque así no está bonito"; "no hijito, ahorita no es hora de jugar, primero vamos a trabajar"; "me siento muy triste porque estás portándote muy mal"; "si se quedan quietecitos, les voy a poner una estrellita en la frente"; " demuéstrenle a la maestra lo bien que se portan".* Podríamos enumerar miles de expresiones por parte de la educadora en las que, de manera muy sutil reprime, sanciona, chantajea, presiona al niño para que él actúe tal como ella quiere; pero ¿y la espontaneidad?, ¿dónde queda la libertad del niño? ¿Dónde queda la posibilidad de expresión? ¿Dónde quedan sus afectos y sus necesidades?

Desafortunadamente, no hay una respuesta a estas cuestiones, porque las prácticas observadas no nos dan la pauta para ello. Tal vez en nuevos procesos de formación de las educadoras que les permitan reflexionar en torno a su actitud, tal vez en historias de vida diferentes en cada una de ellas; tal vez en la renovación del compromiso con sus alumnos a partir de la concientización sobre su participación.

1. La operatividad del juego.

En lo referente al juego, es otro aspecto también inquietante, ya que en la práctica docente no logra integrarse la actividad lúdica a las actividades

cotidianas; aunque se diga reiteradamente que es importantísimo. La educadora piensa que el niño juega cuando recorta, pega, pinta, y sobre eso basa su quehacer, pero pierde de vista que estas son actividades que a lo largo del tiempo se tornan rutinarias y alienan al niño a una actitud también rutinaria. Pierde de vista también que cuando preguntamos al niño “¿qué quieren hacer hoy?”, debiera motivársele a jugar, a actuar, a desarrollar una intensa actividad que aunque en muchas ocasiones no tuviese como producto un “trabajo” hecho por el niño, si estaría haciendo sustanciales aportaciones a su desarrollo. Tampoco se utiliza la actividad lúdica para identificar cual es el interés del niño –simplemente la educadora no tiene la sensibilidad suficiente para hacerlo-; dada su incapacidad de recuperar las necesidades infantiles mientras juegan; necesariamente tiene que preguntarles lo que quieren hacer y necesariamente tiene que oírseles decir para poder saber lo que tiene que hacer, lo cual solo le proporciona una información fragmentada y que no es del todo auténtica y además, muchas veces resulta ser una información manipulada por ella, para que “surja” un interés que, más que ser del niño, es de ella, el que le va a facilitar su trabajo, el que le va a permitir cumplir sus propósitos muy particulares, sin considerar los del niño en ningún momento.

Además de lo anterior, es posible observar que los juegos –cuando los hay- son también rutinarios; descuidando toda la gama que ofrece el libro de bloques de juegos y actividades. En preescolar, siempre se juegan los mismos juegos; siempre se cantan las mismas canciones; siempre se cuentan los mismos cuentos; las educadoras no se aventuran a permitir la invención por parte de los niños; no vive con ellos la aventura de la recreación y por ende, nunca inventan un juego, una canción o una historia original; con lo cual, caen en la monotonía, hasta en el momento de jugar.

En las actividades diarias en el Jardín de niños hay un momento para el saludo, otro para el pase de lista, otro más para la actividad central relacionada con el proyecto, otro para cantos y juegos o educación física (donde también llegan a

cumplir instrucciones) y, finalmente, si sobra tiempo, hay un momento para jugar, como una manera de rellenar el espacio del día que queda libre o el recreo.

No es difícil imaginar lo que sucedería si el niño jugara desde el saludo hasta el recreo y posteriormente, hasta la despedida; tampoco es difícil anticipar lo que pasaría si el desarrollo del proyecto fuese un eterno jugar. Indiscutiblemente, los niños no se alegrarían al llegar la hora de salida, ni llorarían como cuando sus padres los dejan a las puertas de Jardín. Más aún, si el proyecto se trabajara a través del juego, seguramente las actividades y los aprendizajes cobrarían verdadero significado, ya que serían descubiertos por el niño y, sobre todo, serían niños autónomos, libres, espontáneos, con un mejor sentido del humor y una mejor autoestima y con ello podrían desarrollar plenamente sus facultades y su personalidad, y estarían preparados desde perspectivas integradoras para su llegada a la primaria. ¿Por qué entonces, es tan difícil jugar en preescolar?.

2. Los problemas de aprendizaje en primaria y la importancia de cursar Jardín de Niños.

Cuando el niño llega a la escuela primaria comienza un recorrido en el que constantemente va a tener diversos encuentros con el conocimiento teórico; cada día trabajará con contenidos, con una amplia gama de información que si bien es cierto, para la mayoría de nosotros constituyen conocimientos sencillos, para él representan un gran reto a su capacidad intelectual. Por ello, es necesario que en su formación anterior haya tenido la posibilidad de desarrollar esta capacidad intelectual, a partir de la maduración de su pensamiento y el encuentro con las primeras formas de conocimiento; tomando en cuenta además la necesidad de lograr un pensamiento concreto en torno a lo que va a aprender.

El programa de educación básica parte de la consideración de que, a su ingreso a la escuela, el niño tiene ya ciertas experiencias que le han permitido la adquisición de conocimientos y construcción de hipótesis sobre algunos aspectos

de la vida cotidiana que son la base sobre la que se desarrollarán conocimientos más formales. Es necesario entonces que las actividades en la escuela enlacen los contenidos de los programas de estudio con los aprendizajes que los niños han adquirido fuera de la escuela y con la forma en que han arribado a ellos, apoyándose en la percepción visual, en la manipulación de objetos, en la observación de las formas de su entorno y en la resolución de problemas.

Se busca, a través de estas actividades, que los conocimientos sean para los niños una herramienta flexible y adaptable para enfrentar situaciones que se les presente y que las resuelvan con procedimientos propios que son, dándole significado a los conocimientos más formales que la escuela le proporciona, dado que los conocimientos tienen sentido para los alumnos cuando aportan algo a los procedimientos que ellos han desarrollado con anterioridad, cuando descubren cualidades que ya tienen identificadas o cuando facilitan una tarea en la que ya han experimentado la dificultad. Se pretende que los alumnos aprendan a discutir defendiendo sus forma de solución, así como a reconocer sus errores. En este contexto, se requiere alumnos con capacidad para aprender a pensar, analizar, imaginar, crear y buscar soluciones originales a los problemas que se le presentan. Esta es, de manera breve, la caracterización del niño que ingresa a Primaria.

No obstante lo anterior, la formación preescolar del niño no aporta los significados y las elementos adecuados para crear las condiciones antes descritas; al evadir el juego e ignorar sus cualidades formativas, se está obstaculizando el desarrollo infantil, lo cual trae como consecuencia que, a su ingreso a primaria, el pequeño llegue temeroso, inseguro, con mínimas capacidades de pensamiento crítico y sobre todo, con grandes limitantes en su capacidad creativa; de lo que se derivarán muchas dificultades para el aprendizaje de contenidos que supone la educación primaria.

En lo que se refiere al aspecto socio-afectivo, no se sentirá seguro ni confiará en su capacidad para hacer las cosas; tampoco tendrá las bases necesarias para

lograr la cooperación que requiere el trabajo colectivo. En un momento dado, no será capaz de externar sus sentimientos y emociones y mantendrá reprimidos sus ideales y sus necesidades. Se mantendrá a la expectativa de las indicaciones del maestro, haciendo a un lado su espontaneidad.

Su desarrollo intelectual se verá fragmentado, ya que tendrá dificultades para desarrollar formas concretas del conocimiento; dado que no logró desarrollar su pensamiento lógico-matemático, tendrá problemas con las matemáticas formales, como la suma y la resta, desde los primeros niveles; pues harán falta en él el concepto de número y la secuenciación matemática. En el aprendizaje de la lengua oral y escrita no podrá relacionar de manera significativa, significado con significante, obstaculizando su capacidad de expresión y la comprensión de lectura, así como el aprendizaje de la escritura que se tornará más lento y deficiente. No logrará estructurar alternativas de solución a problemas dados y esperará que otros las encuentren para poder ejecutarlas.

Su capacidad de abstracción también será muy pobre, lo que traerá como consecuencia que no pueda reflexionar en torno a lo que está aprendiendo ni darle un significado al relacionarlo con su vida cotidiana y sus necesidades personales. Será en cambio, un alumno apto para la memorización, la mecanización y la ejecución de diferentes órdenes; sin capacidad para la toma de decisiones y el pensamiento reflexivo.

De lo anterior se derivarán sentimientos desagradables con relación a la escuela, tomándola como una pesada y desafortunada obligación que en muchos casos no aportará nada positivo a su formación humana. Con ello también se estará propiciando que sea un adolescente inseguro e insatisfecho y que probablemente presente estas mismas características en su vida adulta.

Si nos preguntáramos por qué hay tanta gente insatisfecha, neurótica, intolerante, mediocre, sin compromiso, egocéntrica, individualista; más aún si quisiéramos

saber por qué existe la corrupción, la drogadicción, la delincuencia, la inequidad, la injusticia, y tantos mas problemas sociales; tal podríamos tener un referente de explicación si les preguntásemos que tanto jugaron en su infancia y que tan libres les permitieron ser. Ello tuvo su origen, seguramente en un aula escolar.

D. La práctica docente como eje de discusión.

Cuando pensamos en la problemática educativa, normalmente hacemos varias conjeturas, analizamos las situaciones y valoramos las opciones que contamos; sin embargo, es necesario concebir toda esta problemática de manera integral, no solo como parte de ciertos procesos, sino como un todo que determina definitivamente el desarrollo de la sociedad. Habría que considerar entonces que la práctica docente no es ajena a todo esto, es más resulta el ámbito ideal para rescatar la parte subjetiva de la vida cotidiana y ponerla ante el docente y sus alumnos, con todo el cúmulo de experiencias vividas, como el camino para llegar a construir una conciencia social sólida y fortalecida en la convicción de que lo que buscamos es la transformación de la sociedad.

Pero, para lograr lo anterior, se requiere no solo de tener conciencia de ello, sino además, es necesario acceder a una práctica docente que permita a los alumnos construir una escala de valores y virtudes encaminadas a la transformación social, cultural, política y económica; desarrollando la conciencia hacia la búsqueda de nuevas maneras de ser, de hacer y de vivir. Para que esto sea posible, es necesario promover desde las aulas, la participación social, realizar una revisión personal, familiar, grupal e institucional de formas de relación y procurar una educación eficaz y acorde al tipo de persona que se quiere lograr, concibiendo la transformación educativa tanto en su enfoque como en su contenido.

Sin embargo, en la vida cotidiana en las escuelas de todos los niveles, podemos darnos cuenta de que ello no se toma en cuenta, ya que los maestros han conceptualizado su tarea como mero trabajo con contenidos, dando gran

importancia al aprendizaje académico y descuidando esa parte subjetiva de los alumnos, donde se construye la moral y la conciencia, donde fortalecemos los valores sociales que nos permitirán construir un mejor contexto. Pero ¿por qué sucede todo esto? ¿por qué si es tan importante la participación del docente en este sentido, éste parece no tomarlo en cuenta y ni siquiera tener conciencia de ello?

Podemos determinar, a partir de la experiencia vivida, que el problema está en la formación que los docentes hemos recibido, en la cual, abordamos muchos temas, fuimos instrumentados en diferentes áreas, aprendimos de memoria contenidos en torno a la psicología del aprendizaje, pedagogía, sociología, hasta antropología, pero no logramos establecer un vínculo significativo entre estos contenidos y nuestra futura cotidianeidad. Tampoco se hizo un llamado a nuestra conciencia para reconocer la necesidad de mantenernos en la búsqueda constante de mecanismos y procesos innovadores para nuestros alumnos. Lo importante en el proceso de formación docente es el acopio de contenidos con los que vamos a demostrar a nuestros alumnos que “sí sabemos”, con los que vamos a “trabajar” en el aula, pero no logramos llegar a la comprensión de la importancia del curriculum oculto, de las actitudes, de las acciones, de las palabras, de los pensamientos y de la congruencia entre todos estos elementos.

Si revisáramos brevemente los procesos de las escuelas formadoras de docentes, podríamos darnos cuenta de que en la escuela de educadoras, por ejemplo, se forman expertas técnicas en manualidades, que hacen maravillas con la basura y todo tipo de materiales, además, manejan muy bien el discurso del PEP'92, sin embargo, no tienen ni siquiera una remota idea de cuales deben ser sus acciones, actitudes y formas de relación para favorecer el desarrollo de la autonomía y la creatividad del niño. Los normalistas por su parte, viven preocupados por cubrir los avances programáticos, aunque ello relegue a segundo término la importancia escuchar a sus alumnos, hacerlos sentir un ser importante, preocuparse por sus inquietudes. Las carreras relacionadas con la educación y la pedagogía

proporcionan una instrumentación teórica y didáctica para el manejo del contenido y del grupo, pero no para el apoyo personal de los alumnos, no para detenerse en algún momento a despertar su conciencia en torno a las necesidades de la sociedad.

Es absurdo, en estas condiciones, pretender formar parte de la tan anhelada globalización. ¿Cómo pueda ser parte del mundo moderno y desarrollado, una sociedad como la nuestra, tan fragmentada, aislada en su multitud, egoísta, insegura, poco creativa y sobre todo, tan deshumanizada? Entonces, caemos en la cuenta de que primeramente tenemos que fortalecernos como sociedad, como estado, como nación y ello no será posible si únicamente vinculamos la formación escolar con la productividad. Es necesario también vincularla con las necesidades humanas y sociales más esenciales y a la vez más descuidadas. En este sentido, podríamos pensar en procesos de formación de docentes centrados en la recuperación de los elementos esencialmente humanos, en la recuperación de la conciencia de los futuros docentes para que se preparen para ir a las aulas a favorecer verdaderamente el desarrollo de hombres íntegros, con amplias capacidades y habilidades intelectuales y sobre todo con la conciencia de servir a la sociedad y no a un sistema consumista al que únicamente servimos como medio de producción.

1. Las necesidades de la educadora

La educadora, necesita de nuevos referentes, más actuales, más vinculados con las necesidades de la sociedad. Necesita acceder a procesos de formación verdaderamente reflexivos, verdaderamente críticos que le permitan analizar nuestra realidad social y estructurar estrategias para su transformación.

La educadora del nuevo milenio requiere, al igual que todos los docentes, convertirse en un intelectual orgánico, que se mantenga en la búsqueda constante de nuevas formas de hacer las cosas, de la superación de sus conflictos; de la

satisfacción de sus necesidades, para impactar positivamente en el desarrollo de la sociedad. Para integrarse a este mundo dinámico, es necesario, no que salpique su práctica docente con la información fragmentada que logra recuperar de los cursos de capacitación, sino que a partir de la reflexión se vincule con la teoría que le permita entender la dinámica social, sus dificultades, sus estigmas, sus modelos, para comprometerse con el logro de una nueva sociedad.

Es necesario también que la educadora concientice el acto educativo y la importancia de iniciar desde el nivel preescolar, la formación de hombres íntegros que en el futuro puedan desarrollar nuevas y mejores formas de relación con su sociedad.

2. Las carencias y su significancia.

Si pensamos nuevamente en el hecho de que fuimos formados en una cultura de la opresión, el conformismo y la arbitrariedad, podremos entender el por qué de las acciones de la educadora en el Jardín del Niños.

No es posible formar en la autonomía cuando el mismo adulto no es autónomo, sería muy difícil enseñar a pensar cuando nosotros no sabemos reflexionar o favorecer el análisis de las diferentes situaciones cuando nosotros mismos evitamos cuestionarnos respecto de nuestra vida y nuestra realidad. Sería imposible para un docente, relacionar el contenido de manera significativa con la vida de sus alumnos cuando él aprendió de manera memorística y mecanizada.

Es necesario primeramente comprender que los docentes no son malos, que no son descomprometidos por que quieren, que no son paternalistas por decisión propia, que no reprimen a sus alumnos por un goce personal. Tendríamos que pensar que su actuar cotidiano es consecuencia de su historia de vida, de sus propias carencias, de los procesos de formación a los que tuvieron acceso tanto

en la escuela como en su vida familiar, de las dificultades que no lograron superar y los problemas a los que no encontraron solución.

3. La motivación y los buenos deseos como perspectiva del cambio social

La realidad social que aparece como natural para todos aquellos que la comparten, está constituida por significaciones y valoraciones por todos admitidas.

En épocas de rápidas transformaciones como la nuestra, estas significaciones tienden a cambiar vertiginosamente, llegando a perderse; es entonces cuando hablamos de crisis de valores, de ausencia de ética, de valores relativos. Es en esta coyuntura donde tiende a perderse la identidad, la relación auténtica con la sociedad y con ello, nuestra propia esencia. Lo anterior hace un llamado al surgimiento de nuevas éticas que talvez, permitan la solución a los problemas que se considera han sido originados precisamente por la ausencia de valores que hasta hace poco fueron vigentes.

En este sentido, es necesario propiciar a través de la formación docente, una práctica sustentada en la recuperación de los valores que permiten dar forma a la sociedad; es necesario por tanto, desarrollar procesos encaminados al logro de una praxis que tiene lugar con el propósito de transformar un objeto de análisis, que, para este caso, es la sociedad. Ello supone una toma de conciencia e involucra a los elementos teóricos, es decir, el conocimiento de lo que se quiere lograr, de las condiciones de las que se parte para realizar la transformación deseada y de los medios para hacerlo. Pero supone también, y sobre todo, una actividad que incida en la realidad para transformarla objetivamente. De esta forma, la docencia se manifiesta como práctica profesional educativa y social.

En este sentido, resulta evidente que la realización de la práctica docente auténtica, demanda la crítica del proyecto educativo, de los métodos y de los contenidos educativos; lo cual significa que ha de criticarse y resignificarse los

valores que orientan el proceso educativo y sobre todo, transformar la propia práctica y conferir un nuevo sentido a los contenidos. Las posibilidades desde este marco son múltiples y diversos, pero solo será posible a través de la reflexión en torno a las finalidades educativas y los valores que éstas involucran; reflexión que nos permita llegar a la comprensión de que los contenidos nos son malos, pero que sí requieren de organizarse y jerarquizarse de acuerdo a las necesidades de los individuos y de la sociedad en general. Habría que revisar, por tanto, los procesos desarrollados en la formación del docente y su significancia en relación con estas necesidades.

3.1. Tal vez en el futuro.

El panorama parece desolador. Si el problema educativo se centra en la propia formación del docente con todas sus carencias que, para ser superadas requieren nuevos procesos de profesionalización; pero al mismo tiempo, favorecer esos nuevos procesos supone una nueva conciencia desde las instituciones formadoras de docentes, de tal manera que impacte en la conciencia de quienes educarán a las masas; inevitablemente tendremos que tropezar con la certeza de que estos formadores de docentes carecen, en la mayoría de los casos, de la conciencia crítica e innovadora indispensable para ello; entonces, tendríamos que preguntarnos ¿desde donde será posible el cambio? ¿Cuál es el punto de partida?, ¿existirá una opción verdadera para solucionar este conflicto? ¿Tenemos que empezar por los formadores de docentes? o ¿tenemos que empezar con las nuevas generaciones de ciudadanos? Tal pareciera que este es un problema sin solución, porque definitivamente, la solución está en cada uno de nosotros, quienes formamos docentes, quienes forman niños, quienes establecen políticas educativas, quienes estudian, quienes trabajan. Todos y cada uno de nosotros tendríamos que buscar nuevas formas de constitución de la conciencia, nuevos caminos para el quehacer cotidiano.

Cabría pensar que si en el presente se comenzara a formar a los docentes desde dimensiones diferentes a las actuales, más reflexivas, mas vinculadas con las necesidades de la sociedad y más relacionadas con la importancia de la participación del maestro en el cumplimiento de esas necesidades sociales, de mayor compromiso con el desarrollo delos alumnos; si desde hoy comenzáramos a trabajar para formar la conciencia del docente en ese sentido... Tal vez en el futuro sería posible la transformación que hoy parece tan apremiante y al mismo tiempo tan lejana.

CONCLUSIONES

Al concluir, parece ser que el camino para una transformación educativa que nos sirva como acceso a la globalización y como posibilidad para un mejor estilo de vida, no es sino una transformación que vincule teoría y práctica, que mantenga continuidad en sus procesos y que parta de la congruencia entre lo que es necesario hacer y lo que se hace en la vida cotidiana.

No obstante que la educación siempre ha sido la esperanza de un futuro mejor, su presencia en México deja mucho que desear; ya que a pesar de que su función es formar ciudadanos solidarios y preparados para la vida democrática, en la realidad reproduce rasgos autoritarios contradictorios a su misión. Lo anterior sucede como resultado de que históricamente el Sistema Educativo Mexicano (SEM) ha estado sujeto a debate, tomando múltiples tendencias, marcadas por antagonismos, contradicciones o tensiones entre los fines de la educación y las prácticas escolares, entre las propuestas y los resultados. Lo anterior se manifiesta en las enormes carencias que se viven en las escuelas, en la baja calidad de los procesos educativos y en las escasas oportunidades de quienes estamos a cargo de la educación, reproduciendo la desigualdad social y el sometimiento que ha caracterizado a nuestro país.

A pesar de que se pone el mayor énfasis en el desarrollo económico del país, la realidad es que en el SEM se forman profesionistas mal capacitados, con pocas habilidades y capacidades productivas y con pocas expectativas de competitividad. Ello se explica porque, en el rápido crecimiento de la población la preocupación ha sido la cobertura centrada en resultados cuantitativos e ignorando los cualitativos. Se han realizado muchos análisis del SEM y todos coinciden en la crisis o la condición de catástrofe, lo cual conduce a la necesidad de un cambio cualitativo que permita la optimización del sistema.

Vivimos cada día en una sociedad que no obstante, parecer democrática y libre; los poderosos mandan y el resto obedece; los ricos oprimen y los pobres son oprimidos, son sujetados a partir del control de su pensamientos, a partir de la fantasía de las relaciones públicas y de los medios masivos de comunicación que envían hasta nosotros imágenes de consumismo y la búsqueda incesante del placer, de una vida cómoda y despreocupada. Con lo anterior el sistema controla nuestro pensamiento porque nos distrae mientras los poderosos cumplen sus fines y con ello, se pone en práctica un poderoso y eficiente mecanismo de control, que consiste básicamente en aislar a la gente, en separarlos unos de otros para que no puedan compartir sus ideas y construir conclusiones grupales que también pondrían en peligro a la hegemonía del poder. Dice un refrán que “la unión hace la fuerza”. Podemos imaginar entonces, lo que pasaría si verdaderamente fuésemos capaces de intercambiar puntos de vista y llegar a construir un punto de vista común, seguramente las cosas cambiarían.

La formación en la escuela, entonces, requiere ser enfocada hacia la participación social dinámica, hacia la revaloración de los propósitos que sustentan las acciones de los ciudadanos, hacia la reconstrucción de los valores que al irse perdiendo nos impiden la proyección amplia y comprometida con el progreso social. Por lo tanto, si hablamos de equidad y de justicia, necesariamente tendremos que centrarnos en una educación que promueva al mismo tiempo el cumplimiento de las expectativas nacionales y de las necesidades particulares de los mexicanos. Es necesaria la igualdad de oportunidades, pero es indispensable que las oportunidades respondan a necesidades particulares.

Es urgente que se construya un concepto de justicia social que sea aplicable para todos. Es preciso que exista una correspondencia real y auténtica entre lo que hacemos en las aulas y los propósitos que deseamos lograr. Sin hacer a un lado la ciencia y la tecnología, es relevante buscar los mecanismos que nos permitan, en las escuelas, concretar procesos encaminados a la formación de sujetos verdaderamente libres, verdaderamente autónomos, verdaderamente consientes

de su papel en la sociedad, de una sociedad verdadera en la que podamos actuar con la plena conciencia de que sí bien es cierto, el sistema se sirve de nosotros, al mismo tiempo también, nosotros podemos servirnos del sistema.

BIBLIOGRAFÍA

- ALDUCIN Abitia, Enrique. Los valores de los mexicanos. Fondo Cultural Banamex, México, 1986.
- ARREDONDO, Martiniano y Ángel Díaz Barriga. Formación pedagógica de profesores. México, UNAM, 1989.
- BERTOLINI, Piero y f. Frabboni. Nuevas orientaciones para el curriculum de la educación infantil. Paídos, México, 1997.
- BRUNNER, Jerome. Acción, pensamiento y lenguaje. J.L. Linaza (compilador), México, Alianza, 1986.
- COLL, Cesar. Psicología y currículum. Piados, México, 1995.
- COBARRUBIAS, Francisco. El modo científico de apropiación de lo real. Ed. CCH-SUR, México.
- COBARRUBIAS, Francisco. Las Herramientas de la Razón. Ed. CCH-SUR, México.
- DECROLY, O y Monchamp, E. El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz. Morata, Madrid, 1978.
- DELVAL, Juan. El desarrollo humano. Siglo XXI, Madrid, 1994.
- EMILIANI, Francesca y Felipe Carugati. El mundo social de los niños. Grijalbo, México, 1991.
- ESTEVA, M. Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar. La Habana, Pueblo y Educación, 1988.
- FLORES Ochoa, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Mc. Graw Hill. Colombia, 1994.
- FREIRE, Paulo. La Pedagogía del Oprimido. Barcelona, Piados, 1990
- GARVEY, C. El juego infantil. Morata, Madrid, 1983.
- GIROUX, Henry. La escuela y la lucha por la ciudadanía. Siglo XXI Editores, México, 1993.
- GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales. Paídos, México, 1997
- GIROUX, Henry. Teoría y resistencia en Educación. Siglo XXI Editores, México, 1999.
- HELLER, Agnes. Sociología de la vida cotidiana. Barcelona, Península, 1977

- HUERTA Maldonado, Miguel. Educación y Calidad: en Educación. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación. No. 50. Dic. 1996.
- JACKSON, Phil W. La vida en las aulas. Ediciones Morata, Madrid, 1996.
- KAMII, C. Y R. De Vrie. La teoría de Piaget y la educación preescolar. Madrid, Aprendizaje Visor, 1991.
- LEIF, Joseph y Lucien Brunelle. La verdadera naturaleza del juego. Kapelusz, Buenos Aires, 1978.
- L.S. Vigotsky. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Crítica, 1988.
- LURIA y otros. Psicología y pedagogía. España, Akal, 1979.
- MALIANCHI, Eduardo y Velasco. La Educación Básica Y El Desarrollo Humano. Conalite. Revista de Educación.
- MOYLES, J.R. El juego en la educación infantil y primaria. Madrid, Morata, 1990.
- NOVEMBER, J. Experiencias de juego con preescolares. Morata, Madrid, 1985.
- ORTEGA, Rosario. Jugar y aprender. Díada Editoras, Sevilla, 1995.
- PALACIOS, Jesús. La cuestión escolar. Críticas y alternativas. México, Laia, 1999.
- PIAGET, Jean. Development and learning. 1964.
- PORLAN, Rafael. Constructivismo y escuela. México, Díada editora, 1998.
- SEP. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR. México, 1992.
- SACRISTÁN, J. Gimeno y A. Pérez, Gómez. Comprender y transformar la enseñanza. Morata, Madrid, 1993.
- SACRISTÁN, J. Gimeno y A. Pérez, Gómez. La enseñanza, su teoría y su práctica. Morata, Madrid, 1992.
- SEP. Desarrollo del niño en el nivel preescolar. PEP. México, 1992.
- SEP. Bloques de Juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el Jardín de Niños. PEP '92. SEP, México, 1992.
- STINNETT, T.M. La profesión de enseñar. Ediciones troquel, Argentina, 1980.
- WEST Silva, Teresa y otros. Formación, representaciones, ética y valores. Pensamiento universitario, México, 1997.
- WINNICOTT, D.W. Realidad y Juego. Gedisa editorial, Barcelona, 1996.

YUREN Camarena, Ma. Teresa. Formación, horizonte al quehacer académico.
México, UPN, 1999.

ZABALZA, Miguel Angel. Áreas, medios y evaluación de la educación infantil.
Madrid, Narcea, 1987.