



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

LÍNEA: HERMENÉUTICA Y EDUCACIÓN MULTICULTURAL

Título del Proyecto de Investigación:

La propuesta del *Curriculum HighScope* Nivel Preescolar para una educación dialógica en la adquisición de una lengua adicional

PRESENTA:

LIC. MÓNICA ELIUD ROSAS XOSPA

ASESOR:

DR. ARTURO CRISTOBAL ALVAREZ BALANDRA

México 2014

MUCHAS GRACIAS

Dios, por tus maravillosas creaciones, entre ellas los niños.
a quienes dedico este trabajo

a mi asesor

Dr. Arturo C. Álvarez Balandra

a mis lectores

Dr. Antonio Carillo Avelar

Dra. Elizabeth Rojas Samperio

Mtro. Jorge B. Martínez Zendejas

Mtra. Ma. De Jesus López Cervantes

a CONACYT

a quienes estuvieron a mi lado apoyándome y animándome

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Capítulo 1.- La Propuesta Educativa de <i>HighScope</i>	4
1.1.- Antecedentes	5
1.2.- Sustento teórico del modelo <i>HighScope</i>	13
1.3.- El <i>curriculum</i> de <i>HighScope</i> Nivel Preescolar	33
Capítulo 2.- El valor hermenéutico del juego y el diálogo para realizar una lectura sobre la adquisición de una lengua adicional en niños de preescolar	48
2.1.- El valor formativo de la lengua materna	49
2.2.- Hermeneutizando el juego para la enseñanza de una lengua adicional	62
2.3.- Hermeneutizando el diálogo para la enseñanza de una lengua adicional	67
Capítulo 3.- Experiencias en instituciones de educación preescolar donde se aplicó el modelo <i>HighScope</i>	71
3.1.- Qué me llevó a interesarme por la educación preescolar	73
3.2.- Mi experiencia en el Liceo Mexicano-Japonés	80
3.3.- Mi experiencia en el <i>Marc Cisneros Center for Young Children</i>	93
CONCLUSIONES	104
REFERENCIAS	107

Introducción

Actualmente, la adquisición de una lengua adicional es más común en la vida de los niños, ya sea que nacen en hogares en donde se habla más de una lengua o que pertenecen a comunidades bilingües o multilingües, también por causas de migración que llevan a las familias a que cambien de residencia o a programas escolares que incluyen la enseñanza de una lengua extranjera. Condiciones que promueven la integración del niño con otras culturas y otras lenguas.

Esto ha llevado a que la adquisición de una lengua adicional se convierta en un objeto de diversas investigaciones, que lo estudian desde diferentes perspectivas. Una de ellas es la que se deriva de la hermenéutica, la que aporta instrumentos para la comprensión y explicación de este hecho. Uno de los enfoques es el filosófico de Hans-Georg Gadamer, el que posibilita la interpretación-explicación del hecho bilingüe a través de categorías como el juego y el diálogo, propias de los procesos de formación (*bildung*) que son actividades comunes y altamente aceptadas en la vida de los niños en edad preescolar.

De ahí que, tratar la adquisición de una lengua adicional implica comprender que existen diferentes espacios en los cuales el niño se ve expuesto al uso y a la adquisición de otra lengua, uno de estos espacios es la escuela. En nuestros días existen propuestas curriculares en Educación Preescolar que hacen uso del juego como un instrumento en el proceso Enseñanza–Aprendizaje. Una de estas propuestas es el currículum de *HighScope*, un modelo educativo que tiene como fundamento pedagógico el lema *learning by doing* (aprender haciendo). Dicha propuesta educativa es aplicada en nuestro país, y en otros países tales como Estados Unidos y Canadá, países en donde se conjuga la multiculturalidad y el multilingüismo así como el bilingüismo y la biculturalidad (entre otras variantes).

Temática de esta investigación, la cual surge debido a mi experiencia docente al trabajar en Educación Preescolar en escuelas con poblaciones bilingües-biculturales y multilingües-multiculturales, en donde los integrantes del grupo provienen de diferentes países y cuya primera lengua es diferente a la que se habla en el centro educativo al que asisten y en el que el juego y el diálogo están presentes en cada una de las actividades de la rutina diaria.

Dicha experiencia ha tenido lugar en Centros Educativos de Educación Preescolar con modelos educativos activos en Canadá, Estados Unidos y México, en los que he sido parte de los aprendices tanto de lengua como de la cultura. Sin embargo en esta ocasión solo incluyo el caso de dos escuelas, una en la Ciudad de México con la comunidad japonesa y mexicana, y la otra en Texas, Estados Unidos con niños y adultos provenientes de varios países. Escuelas en las que con anterioridad forme parte del equipo de docentes, y que esta vez me fue permitido regresar para la realización de este trabajo de investigación, y que a manera de agradecimiento deseo retribuirles este trabajo para el beneficio de todos los implicados en ellas.

Para desarrollar una explicación sobre dicha condición educativa desde mis experiencias, recupero las categorías de juego y diálogo que se proponen en la hermenéutica filosófica de Gadamer. Para ello la tesis se divide en tres capítulos: un primero en el que se explica cuáles son los antecedentes del *curriculum* de *HighScope*, precisando: qué fue lo que llevó a que se planteara como un modelo educativo, cuál es su fundamento teórico y cómo es el *curriculum* de *HighScope* a Nivel Preescolar; un segundo capítulo en el que se trata el valor educativo de la lengua materna, base, se quiera o no, para la adquisición de otra lengua (sobre todo en edad temprana), para continuar con la explicación de cuál es el valor del juego en la promoción de la adquisición de una lengua adicional y cerrar indicando por qué es importante el diálogo en la educación preescolar, sobre todo cuando se trata de poblaciones bilingües o multilingües. Conjunto de reflexiones teóricas que

nos sirven como fundamento de la reflexión hermenéutica y que aquí se busca recuperar para vincular con lo que es la educación preescolar; y, un tercero y último en el que relato mis experiencias (a manera de historia de vida), sobre cómo es que llegué a interesarme por los niños pequeños, es decir, qué me llevó a trabajar como docente en diferentes escuelas de Educación Preescolar tanto en México como en el extranjero, para después explicar dos de estas experiencias en las que trabajé con niños que asisten a instituciones en las que se imparte enseñanza en una lengua diferente a su lengua materna y cuyos programas educativos aplican elementos del modelo *HighScope*, que implica de manera sistemática el diálogo y el juego como vías de expresión y de formación de niños de esta edad.

Capítulo I

LA PROPUESTA EDUCATIVA DE *HIGHSCOPE*

El modelo de *HighScope* fue originalmente desarrollado por el Dr. David P. Weikart y sus colaboradores, quienes con el tiempo vendrían a dar lugar a la Fundación de Investigaciones Educativas *HighScope*. Este modelo educativo ha venido reestructurándose hasta nuestros días a través de la incorporación de nuevas investigaciones encontradas sobre alfabetización, matemáticas, ciencias, desarrollo social, salud y desarrollo físico, arte, el uso de la computadora así como ayudando a las personas a implementar este modelo bajo nuevas circunstancias y en nuevas poblaciones de niños alrededor del mundo.

De hecho *HighScope Educational Research Foundation* es una organización independiente dedicada por más de 50 años a la investigación educativa, cada año lleva a cabo eventos académicos internacionales y en varios países existen programas de entrenamiento y asesorías sobre dicho programa, así como, demostración del modelo en escuelas que aplican esta propuesta educativa.

El modelo de *HighScope* es utilizado hoy en día en centros de atención para bebés, escuelas de educación preescolar y educación primaria de varios países del mundo tales como México, Estados Unidos y Canadá, así como, en Reino Unido, Indonesia, Corea, Irlanda, Singapur y Sudáfrica entre otros.

El modelo de *HighScope* para la educación de la primera infancia es un marco de referencia sobre ideas y prácticas educativas basadas en el desarrollo de los niños pequeños mediante el cual el profesor apoya y amplía los intereses y actividades

que surgen de manera espontánea y genuina por parte de sus alumnos. Es importante aclarar que el modelo de *HighScope* no se compone de lecciones.

Para desarrollar una explicación sobre lo antes indicado, en el presente capítulo se explica cuáles son los antecedentes del currículum de *HighScope*, es decir que fue lo que llevó a que se planteara como un modelo educativo; a su vez se precisa el fundamento teórico en que éste se sustenta; para finalmente explicar como es el currículum de *HighScope* en el Nivel Preescolar.

1.1. Antecedentes

El modelo de *HighScope* tiene sus orígenes en la década de los 60 en Estados Unidos de América. Originalmente se elaboró para atender a niños pertenecientes a los vecindarios pobres del estado de Ypsilanti, Michigan ya que entre los estudiantes de Secundaria existía un constante fracaso escolar que los colocaba en los rangos más bajos en cuanto a las pruebas de inteligencia y desempeño académico, existía entre ellos la reprobación, la deserción escolar y también casos que eran canalizados a Educación Especial.

Es así que, el entonces director de servicios especiales para las escuelas públicas de Ypsilanti, Dr. David P. Weikart (quién había trabajado como psicólogo del distrito durante los últimos años de la década de los 50 atendiendo a niños que requerían servicios de educación especial), se dio a la tarea de investigar las causas de esta problemática y posibles soluciones. El equipo de investigadores encabezado por el Dr. Weikart, llegó a la conclusión de que el bajo desempeño de los estudiantes de este nivel se correlacionaba con las limitadas oportunidades para una adecuada preparación escolar en la escuela primaria más que a una deficiente inteligencia innata.

A partir de esto, surgió la hipótesis de que parte del problema consistía en la tendencia de que los niños debían adaptarse a las demandas del sistema educativo, mientras que el equipo de investigadores encabezados por el Dr. Weikart recomendaba lo contrario, esto es, de que se hicieran esfuerzos por adaptar el sistema educativo a las necesidades de los niños. Sin embargo, los funcionarios de Ypsilanti deciden no hacer cambios en el sistema básico de educación, debido a que la mayoría de los estudiantes tenían buen desempeño.

Es así que, el Dr. Weikart y tres directores de primaria (Raymond Kingston, Jhon Salcau y Eugene Beatty) deciden trabajar a favor de los estudiantes con bajo desempeño académico y dan inicio a una serie de reuniones en donde se analizaron los métodos de enseñanza, los patrones de desempeño y las limitantes de la escuela primaria, entre otros. También, en el Departamento de Servicios Especiales, el Dr. Weikart junto con Jhon Mayer (quién entonces era el director de servicios especiales del condado), Norma Radin (quién fungía como trabajadora social escolar) y Byron Aldrich (psicólogo escolar), integraron un comité de Servicios Especiales e iniciaron una búsqueda para identificar programas prácticos que pudiesen implementar para contrarrestar dicho fracaso escolar.

De tal manera, que durante sus investigaciones, este comité empieza a considerar la intervención temprana como una vía para dar solución al bajo rendimiento escolar de los niños que se encontraban en esta situación de bajo desempeño escolar. Es así que, se planeó que los estudiantes a partir de los tres o cuatro años de edad recibieran educación de calidad, con el propósito de prepararlos para poder tener éxito en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria, considerándose también sus efectos a largo plazo en la disminución de la delincuencia juvenil.

Debido a la respuesta negativa de los expertos consultados en esa época, quienes aseguraban que los niños pequeños de tres y cuatro años carecían de madurez mental y emocional para desenvolverse en la escuela, es entonces que el Dr.

Weikart establece un proyecto de investigación para comparar el progreso de los niños en el escenario de educación preescolar contra los niños que no asisten a la escuela para así medir el grado en que la experiencia preescolar ayudaba u obstaculizaba a los niños. Los resultados favorecieron a la idea de que la escuela ayuda a los niños y de esta manera se concilió la idea de la eficacia de enseñar a niños pequeños de tres y cuatro años. Es así que el comité retoma la investigación en cuanto a la elaboración de un currículum preescolar efectivo coincidiendo “en tres criterios básicos para su elaboración:

- a) El proceso de la elaboración de un currículo debe guiarse por una teoría coherente acerca de la enseñanza y el aprendizaje.
- b) La teoría y la práctica del currículo debe apoyar la capacidad del niño para desarrollar los talentos y las habilidades individuales por medio de oportunidades continuas, para el aprendizaje activo.
- c) Los maestros, investigadores y administradores deben trabajar como socios, en todos los aspectos de la elaboración del currículo, para que la teoría y la práctica reciban igual consideración (Hohmann & Weikart, 2002, p. 14).

A partir de los logros obtenidos, en el estudio de investigación sobre la eficacia que la escuela proporciona a los niños pequeños, el Dr. Weikart obtuvo un permiso para dar marcha al primer programa de educación preescolar que retoma la idea de que el fracaso escolar de los estudiantes de bajos recursos se resuelve cuando los niños reciben una intervención temprana, lo que llevó a que el Dr. Weikart y sus colaboradores del Departamento de Educación de Michigan, oficializaran la aplicación de dicha intervención temprana, desarrollando así el primer ciclo escolar de 1962 a 1963 del *The HighScope Perry Preschool Program*. Este programa de educación preescolar tuvo sus inicios en las instalaciones de un centro comunitario en el distrito de Ypsilanti estado de Michigan, para los siguientes cinco años el salón fue colocado en la Escuela Primaria Perry, donde Eugene Beatty era la directora.

El Comité de Servicios Especiales continuó sus investigaciones con la finalidad de atender las necesidades particulares de los niños a quienes servían, buscando implementar un currículum que se ocupara del desarrollo cognitivo. En esos días,

los programas disponibles que se ocupaban del desarrollo intelectual se centraban en la enseñanza de habilidades específicas o en el aprendizaje por repetición y en la memorización. El equipo rechazó estas opciones y se dio a la tarea de seguir investigando, ya que, deseaban un programa que no tuviera una estructura rígida sino un programa en donde el niño pudiera adquirir las habilidades intelectuales que la escuela le demandaba.

Es a partir del conjunto de investigaciones realizadas por los integrantes de este comité, que se va estructurando el fundamento teórico del *Curriculum de HighScope*, al que con el tiempo también se le conocería como el *Curriculum con Orientación Cognoscitiva*, con lo cual se daría sustento al conjunto de supuestos con base en los cuales se hacía la propuesta educativa. Es así que en el año de 1963, tras la lectura de una reseña sobre un libro hecho por J. McVicker Hunt (1961) *Intelligence and Experience* en el que se comentaba sobre la obra de un psicólogo suizo, el equipo decide tomar esa teoría que apoyaba la orientación filosófica del equipo hacia el aprendizaje activo y decide organizar un seminario para analizar la obra de Jean Piaget, quién era poco conocido en esos días,¹ con el objetivo de construir un programa para el salón de clases basado en procesos, objetivos y áreas de contenido provenientes de sus investigaciones.

Para 1964, Sara Smilansky (psicóloga americana conocida por su trabajo acerca de cuatro etapas del juego) proporciona al equipo una consulta en la que les muestra la forma en que lo mejor de la educación tradicional podía compartir con la forma de trabajar de ellos. Es así que Smilansky muestra la secuencia de trabajo: “planeación, trabajo y recuerdo” (en inglés: plan, do, review), la cual continúa hasta nuestros días como el principio rector de la rutina diaria del programa de *HighScope*.

Con el tiempo, el grupo se divide en dos, por un lado los investigadores quienes estaban a favor de la interpretación literal de las teorías de Piaget, y por el otro

¹ Como indican DeVries y Kohlberg antes de la década de los sesenta, el trabajo de Jean Piaget no era familiar a muchos educadores y psicólogos en los Estados Unidos. (1983, p. 7).

lado, estaban los maestros que presionaban a favor de una interpretación práctica de la teoría constituida por las observaciones que realizaban diariamente sobre los niños y también, por su deseo de incluir algunas prácticas tradicionales de las guarderías. Es así que, bajo la dirección del Dr. Weikart, los investigadores se ocupan de estudiar a fondo la obra de Piaget, en tanto los maestros continuaron trabajando en la incorporación de la teoría con la práctica diaria del salón de clases.

De esta manera, es que trabajando con los niños y dirigiendo reuniones diarias con el personal, los profesores del Proyecto Preescolar Perry, daban tiempo a los niños para que pudieran planear sus actividades de juego, las llevaran a cabo y reflexionaran sobre lo que habían hecho.

Otro aspecto característico del programa fue la familia. Los profesores hacían visitas a los hogares de sus alumnos sin enseñar nada directamente. En estas visitas ofrecían ideas sobre el aprendizaje y el desarrollo del niño sin que se indicara una enseñanza formal hacia padres o niños, sino que se les alentaban a pensar acerca del proceso de escolaridad y a su vez, los padres exponían los intereses y necesidades que tenían los niños y sus familias.

En 1967, el Dr. Weikart emprende un nuevo proyecto de investigación con el propósito de examinar la efectividad de tres modelos distintos de *curriculum* preescolar. Este estudio fue denominado como el Proyecto de Demostración del *Curriculum* Preescolar, más tarde fue conocido como el Proyecto de Comparación del *Curriculum* Preescolar de *HighScope*, en donde participaron el *Curriculum* con Orientación Cognoscitiva (COC, el modelo *HighScope*), el *Curriculum* con Entrenamiento en el Lenguaje (el modelo con instrucción directa), y el *Curriculum* con Base en Unidad (el modelo de Guardería). La fase de demostración de este proyecto terminó en 1970 y los resultados mostraron un desempeño bastante bueno por parte de los niños en las pruebas de CI (Coeficiente Intelectual) en cada uno de esos programas preescolares. Sin embargo, más tarde, cuando los niños

tenían la edad de 10 años, los resultados en las pruebas de rendimiento académico se encontraron diferencias en la conducta social de los niños, favoreciendo al modelo de *HighScope*.

Sobre los alcances y resultados de los estudios de investigación sobre *The HighScope Perry Preschool Program* concluyen afirmando que los programas preescolares de alta calidad diseñados para los niños pequeños en condiciones de pobreza contribuyen a su desarrollo intelectual y social en la niñez y en su éxito escolar, así como, en su desempeño económico y en la reducción de delitos en la edad adulta. También, argumentan que la implicación más básica que surge de ese estudio de investigación es que todos los niños pequeños que pertenecen a familias de bajos ingresos deben tener acceso a programas preescolares que tengan características razonablemente similares a las de *HighScope Perry Preschool Program*.²

En 1970, el Dr. David P. Weikart establece la Fundación de Investigación Educativa *HighScope* dedicándose de tiempo completo al estudio del aprendizaje activo y el desarrollo cognitivo, con especial dedicación al desarrollo del Curriculum con Orientación Cognocitiva.

A finales de los años 70, se le permitió a la Fundación *HighScope* desarrollar y adaptar su modelo educativo para niños con necesidades especiales y niños pertenecientes a familias que hablan español. *HighScope* aplicaba su modelo no sólo en los Estados Unidos sino también, en otros países del mundo. Para el 2007, los centros de formación y capacitación así como los Institutos *HighScope* estaban en funcionamiento en varios países del mundo tales como México, Chile, Canadá, Portugal, Gran Bretaña, Irlanda, Los Países Bajos, Indonesia, Corea y Sud-África. También, se hicieron traducciones a varios idiomas sobre los textos básicos y los instrumentos de evaluación, entre estos al Alemán, Árabe, Chino,

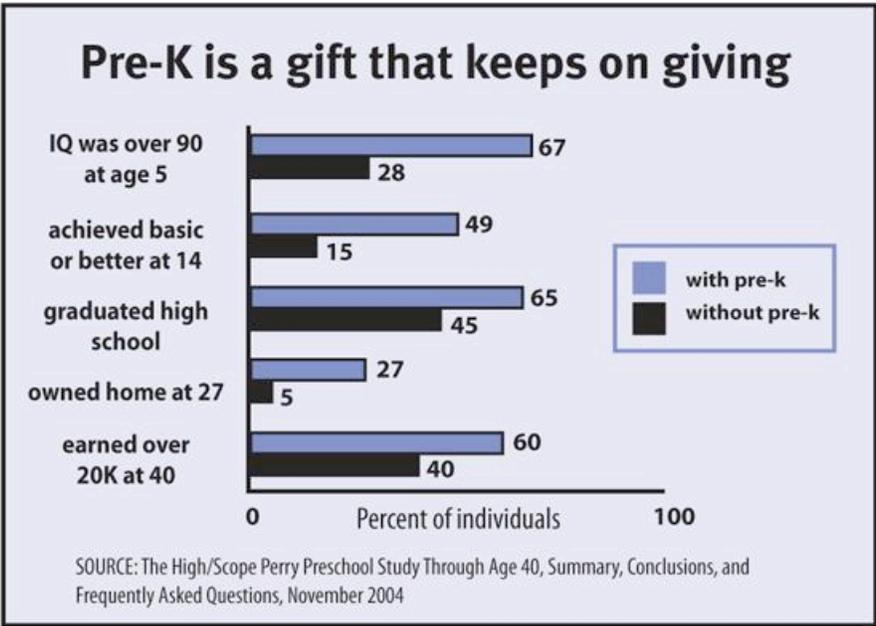
² Schweinhart, L., Montie, J., Xian, Z., Barnett, S., Belfield, C., Nores, M. (2005) *The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40* en: *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40* (p. 194-215) Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Español, Finlandés, Francés, Coreano, Noruego, Portugués y Turco debido a que el modelo de *HighScope* ha sido considerado funcional, ya que se adapta a la cultura e idioma local.

Es así que este modelo creado para favorecer el éxito escolar y social de los niños pertenecientes a los vecindarios más pobres del estado de Ypsilanti, Michigan en los Estados Unidos, que tuvo su origen en la década de los sesenta y desde entonces hasta nuestros días, ha venido desarrollándose a través de la constante investigación e incorporación de nuevos elementos que enriquecen y constituyen lo que es hoy en día el currículum de *HighScope* es usado para atender a niños en edad de lactancia, maternal, preescolar, preprimaria y primaria pertenecientes a familias diversas en varios países. Algunos de los resultados obtenidos los podemos ver en el Cuadro 1.

CUADRO 1

Estudios del *The HighScope Perry Preschool Program* a lo largo de 40 años



(Fuente: Schweinhart & Weikart, 2010, p. 9)

La información del cuadro anterior muestra de manera gráfica los resultados obtenidos acerca de un estudio comparativo realizado a dos grupos de alumnos a lo largo de 40 años, a quienes se les dio un seguimiento de estudio con base en cinco aspectos observados, los cuáles se presentan en dos colores: por un lado, en azul para referir a los niños que asistieron a Educación Preescolar del modelo *HighScope*; y, por el otro, en negro a los niños que no asistieron a una Educación Preescolar, encontrando que: a) el Coeficiente Intelectual (CI o IQ por sus siglas en inglés) con un puntaje de más de 90 de los niños de 5 años de edad, el 67 por ciento de los individuos correspondió a los niños del programa *HighScope* y un 28 por ciento de los individuos correspondió a los niños sin Educación Preescolar; b) de los niños que terminaron con éxito su Educación Básica a los 14 años de edad, los niños que tuvieron Educación Preescolar en el modelo *HighScope* constituyeron el 49 por ciento de los individuos y los niños que no tuvieron esta Educación Preescolar ocuparon el 15 por ciento de los individuos; c) los que se graduaron de Educación Media Superior en tiempo y forma, ocuparon el 65 por ciento de los individuos, los niños con Educación Preescolar del modelo *HighScope* y el 45 por ciento de los individuos lo ocuparon los niños sin Educación Preescolar; d) de los que a los 27 años de edad obtuvieron su casa propia, el 27 por ciento de los individuos lo constituyeron los niños con Educación Preescolar del modelo *HighScope* y el 5 por ciento de los individuos lo constituyeron los niños sin Educación Preescolar; y e) de los que a los 40 años de edad tenían en promedio un salario de 20,000 USD., los niños con Educación Preescolar del modelo de *HighScope* constituyeron el 60 por ciento de los individuos y los niños que no tuvieron una Educación Preescolar ocuparon el 40 por ciento de los individuos. Datos que se emplearon para mostrar que:

...el crecimiento de la iniciativa de los niños y de las disposiciones sociales positivas en un escenario de educación infantil (pleno en oportunidades para el aprendizaje activo), puede afectar positivamente en el desarrollo subsecuente de los niños y su ejecución como adultos” (Hohman & Weikart. En: Barocio, 1998d, p. 10).

De esta manera, el trabajo del Instituto de Investigaciones Educativas *HighScope* mostró el valor de una Educación Preescolar de calidad, cuyos efectos no fueron únicamente inmediatos sino que repercutieron hasta la edad adulta de sus alumnos. De esta manera el modelo de *HighScope* muestra la importancia de una Educación Preescolar de Calidad a lo largo de toda la vida, ya que en ésta se sientan las bases para el futuro de los sujetos.

1.2. Sustento teórico del modelo *HighScope*

Para hablar sobre el sustento teórico del modelo de *HighScope*, es importante recordar que éste tuvo sus orígenes en la búsqueda por solucionar el bajo rendimiento académico, la reprobación, así como los casos que eran canalizados a Educación Especial y también, evitar la deserción escolar que existía en educación primaria y en la educación secundaria de niños y adolescentes pertenecientes a familias de bajos ingresos en el Distrito de Ypsilanti, Michigan, EUA.

Es así que, éste fue usado por primera vez en *The HighScope Perry Preschool* en los años sesenta y desde entonces se han ido incorporando elementos teóricos que lo han enriquecido a lo largo de las etapas del desarrollo del modelo y lo han transformado en lo que es hoy en día. El modelo ha incorporado nuevas investigaciones en las áreas de alfabetización, matemáticas, ciencia, desarrollo social, salud y desarrollo físico, los usos de la computadora, etcétera; con la expectativa de ayudar a las personas a aplicarlo a nuevas circunstancias y para las nuevas poblaciones de niños alrededor del mundo.

Hoy en día cientos de programas para niños pequeños³ tales como maternas, preescolares y preprimaria en los Estados Unidos y en otros países están usando

³ El término “niños pequeños” es usado como traducción al inglés de “Early Childhood”, el cuál se refiere a las edades de los 2 a los 7 años. “Childhood” a las edades entre los 7 a los 12 años., y “Neonato & Infant” al recién nacido a los 2 años de edad.

el modelo *HighScope*. Desde los inicios del desarrollo del modelo, el Dr. David P. Weikart y su equipo de colaboradores mencionaron: "...el objetivo integral de nuestro trabajo para la primera infancia consiste en establecer un modelo operacional, flexible, de 'marco abierto', que apoye la educación adecuada en términos de desarrollo en escenarios diversos" (Hohmann & Weikart, 2002, p. 27). Cabe mencionar que la frase "válido en términos de desarrollo" que es usado comúnmente en el modelo de *HighScope* se refiere a un programa educativo:

...que ejercite y desafíe las capacidades que surgen en una determinada etapa de desarrollo; que estimule y ayude al niño a desarrollar su patrón distintivo de intereses, talentos y metas a largo plazo; y que presente la experiencia de aprendizaje cuando el alumno se encuentre evolutivamente en mejores condiciones para dominar, generalizar y retener lo que aprende, así como relacionarlo con las experiencias previas y futuras. (Barocio, 2002, p. 1).

Para ellos, una educación adecuada, válida en términos de desarrollo, debe contar con los siguientes criterios:

- a. Ejercita y desafía las capacidades del aprendiz en tanto surgen en un determinado nivel de desarrollo.
- b. Estimula y ayuda al aprendiz a desarrollar un patrón propio de intereses, talentos y objetivos.
- c. Presenta experiencias de aprendizaje cuando los aprendices están en mejores condiciones para dominar, generalizar y retener lo que aprenden y pueden relacionarlo con experiencias previas y expectativas futuras (Hohmann & Weikart, 2002, p. 27).

Estos criterios que se decidieron partiendo de los siguientes supuestos básicos sobre el crecimiento y desarrollo humano: el que todo ser humano desarrolla aptitudes en secuencias predecibles durante su vida, aptitudes que aumentan a medida que la persona madura; también, de que cada persona tiene características únicas desde que nace, las cuales se diferencian progresivamente a través de las interacciones de la vida cotidiana lo que concluye en una personalidad única, por lo que el aprendizaje se da en el contexto de las características, habilidades y oportunidades que distinguen a cada persona; y de que, durante el ciclo de vida existen etapas en las que ciertos aprendizajes se

logran de manera más sencilla y con mejores resultados; y el que hay ciertos métodos de enseñanza que son más adecuados para ciertas etapas de desarrollo.

De ahí que, en el modelo *HighScope* se reconozca que el aprendizaje activo es fundamental para el pleno desarrollo del potencial humano, el cuál ocurrirá efectivamente cuando los escenarios proporcionen oportunidades de aprendizaje adecuado para el desarrollo. Entendiendo que el **aprendizaje activo** es definido como "...aquél en el cuál el niño, actuando sobre los objetos e interactuando con personas, ideas y sucesos, construyen un nuevo entendimiento" (Hohmann & Weikart, 2002, p. 29). El cuál, es sustentado en los siguientes puntos: acciones directas sobre los objetos, reflexión sobre las acciones, motivación, invención, generalidad intrínseca, y la solución de problemas. Entendiendo que:

Hablar de la fundamentación teórica de un programa educativo es explicar la manera en que ciertas aportaciones teóricas se toman como un marco de referencia para derivar una serie de implicaciones pedagógicas que dan lugar a prácticas educativas concretas (Barocio, 1997, p. 18).

De ahí que el fundamento teórico del modelo de *HighScope* no esté basado en una sola teoría, sino que se han ido incorporado elementos teóricos de Piaget y Vygotski, con el propósito de fundamentar una Educación Preescolar que sea adecuada a las necesidades de los niños, y no a las del programa. En palabras de su fundador y del anterior presidente de *The HighScope Educational Research Foundation*, se menciona lo siguiente:

Basado en las ideas de Piaget sobre el desarrollo del niño (Piaget & Inhelder, 1969) y las prácticas de enseñanza derivadas de la teoría del aprendizaje social de Lev Vygotsky (1934/1962), el modelo de *HighScope* percibe a los niños como *active learners* (aprendices activos) quienes aprenden mejor de las actividades que ellos mismos planean, llevan a cabo, y reflexionan sobre ello. [Para ello los...] adultos organizan áreas de interés en el entorno de aprendizaje; manteniendo una rutina diaria que permita a los niños planificar y llevar a cabo sus propias actividades; uniéndose a las actividades de los niños y ayudándoles a pensar las cosas, y a proveer lenguaje a través de conversaciones y observaciones. [Además son quienes...] fomentan los indicadores clave de desarrollo para que sean alcanzados por los niños y les ayudan a aprender, a tomar decisiones, resolver problemas, y en general a

participar en actividades que promueven el desarrollo intelectual, social, y físico (Schweihart & Weikart, 2010, p. 17).

A partir de que el equipo de profesionales de *The HighScope Perry Preschool Program* conoció el enfoque psicogenético de Jean Piaget, en el segundo año de la puesta en marcha del Proyecto, decidieron recuperar los supuestos que orientan su idea del desarrollo, reconociendo que todo niño vive una serie de etapas o estadios que determinan el origen y sucesión de sus procesos cognitivos. De ahí que, para Piaget el desarrollo cognitivo se inicia al nacer y concluye en la edad adulta, lo que es comparable al crecimiento orgánico. Un proceso que siempre está en busca del equilibrio, que según Piaget está caracterizado por el final del crecimiento y la madurez de los órganos. Así, la vida mental debe ser considerada como una evolución que lleva a una cierta estabilidad representada por el estado adulto (un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior, lo que también se da en lo afectivo), proceso de cambio que caracteriza el desarrollo cognitivo de todas las personas. Se puede decir que:

...el desarrollo mental es una construcción continua, comparable al levantamiento de un gran edificio, [en el] que a cada elemento que se le añade, se hace más sólido, o mejor aún, al montaje de un mecanismo delicado cuyas sucesivas fases de ajustamiento contribuyen a una flexibilidad y una movilidad de las piezas tanto mayores cuanto más estable va siendo el equilibrio (Piaget, 1985, p. 12-13).

En dicho desarrollo es necesario mencionar una importante diferencia entre dos aspectos complementarios del proceso de *equilibración*⁴: por un lado, el reconocer que hay estructuras variables que definen las formas o estados sucesivos de equilibrio; y, por el otro, un determinado funcionamiento constante que asegura la transición de una forma o estado al nivel siguiente.

Desde este punto de vista funcional, se puede afirmar que hay mecanismos constantes que son comunes a todas las edades, motivo por el que en todos los

⁴ *Equilibración* Un principio fundamental del desarrollo mental en el sentido de que todo el crecimiento mental progresa hacia niveles cada vez más complejos y estables de organización. (Piaget, 1968 p. XXII).

niveles "...la acción supone siempre un interés que la desencadena, ya se trate de una necesidad fisiológica, afectiva o intelectual (la necesidad se presenta en este último caso en forma de una pregunta o de un problema) a todos los niveles..." (Piaget, 1985, p. 13). Esto llevó a que Piaget planteara que las funciones del interés, de la explicación, etcétera; son comunes a todos los estadios, es decir, son invariantes a título de funciones. Sin embargo:

...no es menos cierto que los intereses (por oposición al interés) varían considerablemente de un nivel a otro, y que las explicaciones particulares (por oposición a la función de explicar) revisten formas muy diferentes según el grado de desarrollo intelectual. Al lado de las funciones constantes, hay que distinguir, pues, las estructuras variables, y es precisamente el análisis de estas estructuras progresivas, o formas sucesivas de equilibrio, el que marca las diferencias u oposiciones de un nivel a otro de la conducta, desde los comportamientos elementales del recién nacido hasta la adolescencia. (Piaget, 1985, p. 13-14).

De ahí que las estructuras variables serán las formas de organización de la actividad mental, bajo una doble aspecto: por un lado, motor o intelectual; y, por el otro, afectivo. Asimismo, por sus dos dimensiones individual y social (interindividual). Lo que él divide en seis estadios o períodos de desarrollo, los cuales marcan la aparición de estas estructuras sucesivamente construidas y vinculadas entre sí. Éstas son:

1º El estadio de los reflejos, o montajes hereditarios, así como de las primeras tendencias instintivas (nutrición) y de las primeras emociones. 2º El estadio de los primeros hábitos motores y de las primeras percepciones organizadas, así como de los primeros sentimientos diferenciados. 3º El estadio de la inteligencia sensorio-motriz o práctica (anterior al lenguaje), de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad. Estos primeros estadios constituyen el período de lactante (hasta aproximadamente un año y medio a dos años, es decir, antes de los desarrollos del lenguaje y del pensamiento propiamente dicho). 4º El estadio de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto (de los dos años a los siete, o sea, durante la segunda parte de la "primera infancia"). 5º El estadio de las operaciones intelectuales concretas (aparición de la lógica), y de los sentimientos morales y sociales de cooperación (de los siete años a los once o doce). 6º El estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos (adolescencia) (Piaget, 1985, p. 14-15).

Cada uno de los estadios se caracteriza por la aparición de estructuras únicas y originales que lo distinguen de los otros estadios, pero que de manera sucesiva hay una dependencia, de ahí que la construcción previa subsiste en el curso de los estadios ulteriores en forma de subestructuras para edificar las nuevas características del estadio superior, generándose una forma particular de equilibración cada vez más avanzada. De esta manera cada estadio y cada conducta en comparación con la siguiente, responde a una necesidad específica. Continúa Piaget:

Por ejemplo, el hambre o la fatiga provocarán la búsqueda del alimento o del descanso; el encuentro con un objeto exterior desencadenará la necesidad de jugar [...]. Por el contrario, la acción termina en cuanto las necesidades están satisfechas, es decir, desde el momento en que el equilibrio ha sido restablecido entre el hecho nuevo que ha desencadenado la necesidad y nuestra organización mental tal y como se presentaba antes de que aquél interviniera. Comer o dormir, jugar o alcanzar un objetivo, responder a la pregunta o resolver el problema, lograr la imitación, establecer un lazo afectivo, sostener un punto de vista, son una serie de satisfacciones que, en los ejemplos anteriores, pondrán fin a la conducta particular suscitada por la necesidad. Podría decirse que en cada momento la acción se encuentra desequilibrada por las transformaciones que surgen en el mundo, exterior o interior, y cada conducta nueva no sólo consiste en restablecer el equilibrio, sino que tiende también hacia un equilibrio más estable que el que existía antes de la perturbación (Piaget, 1985, p. 16).

Se trata de un mecanismo continuo de reajuste o equilibración que se da como producto de la acción humana, razón por la que estructuras mentales pueden considerarse como sucesivas, ya que cada una representa un progreso con respecto a la anterior.

Al respecto, se puede decir que toda necesidad tiende primero a incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto, lo que le posibilita asimilar el mundo exterior a las estructuras ya construidas y segundo a reajustar éstas en función de las transformaciones sufridas, lo que se traduce en un proceso de acomodación de los objetos externos en las estructuras cognitivas (Piaget, 1985, p. 18). Desde este punto de vista, la vida mental al igual que la vida orgánica,

tiende a asimilar de manera progresiva el medio ambiente en el que se ubica el sujeto, proceso e incorporación que se puede dar gracias a las estructuras psíquicas que se tienen y que de manera progresiva se van ampliando en función de cada estadio la percepción y los movimientos elementales dan primero acceso a los objetos próximos en su estado momentáneo, luego la memoria y la inteligencia prácticas permiten a la vez reconstruir su estado inmediatamente anterior y anticipar sus próximas transformaciones y luego el pensamiento intuitivo viene a reforzar ambos poderes, posteriormente la inteligencia lógica, en su forma de operaciones concretas y por último de deducción abstracta. Evolución que llevó a que el sujeto sea dueño de los acontecimientos más lejanos, tanto en el espacio como en el tiempo. Niveles que consisten en la incorporación del universo a la estructura (su asimilación), es decir, las formas de incorporación sucesivas desde la percepción y el movimiento hasta las operaciones formales. Esto llevó a que Piaget indicara:

...al asimilar de esta forma los objetos, la acción y el pensamiento se ven obligados a acomodarse a ellos, es decir, a proceder a un reajustarse cada vez que hay variación exterior. Puede llamarse "adaptación" al equilibrio de tales asimilaciones y acomodaciones: tal es la forma general del equilibrio psíquico, y el desarrollo mental aparece finalmente, en su organización progresiva, como una adaptación cada vez más precisa a la realidad (1985, p. 18-19).

Procesos que se dan en todos los estadios, independientemente de cual se trate, ya que la asimilación y la acomodación siempre estarán presentes.

En el *curriculum* de *HighScope* nivel preescolar se trabaja con niños que se encuentran en la etapa *preoperacional*, ya que en ésta se implica a los niños que van de los 2 a los 7 años de edad. Etapa que tiene como antecedente la *Sensorio-motriz*, donde se sientan las bases para los procesos cognitivos que en el *preoperacional* se han de desarrollar, una etapa que va de 0 a los 2 años de edad aproximadamente y que implica el juego de ejercicio⁵ y el inicio de la adquisición

⁵ De acuerdo con Piaget, el juego de ejercicio es el primero en aparecer diferente al de los animales, pues en el caso del niño: "...la actividad lúdica desborda ampliamente los reflejos y prolonga casi toda las acciones; de

del lenguaje elemental, tan importante en la *preoperacional* y que según Piaget es decisivo para la evolución cognitiva ulterior, ya que en ésta, el niño va conquistando el universo práctico que le rodea, a través de las percepciones y de los movimientos del cuerpo del niño mediante la interacción con su medio físico (Piaget, 1985, p. 19).

Base para el desarrollo cognitivo de los niños que trasciende, pues la *preoperacional* marcada por la aparición del lenguaje con base en el cual el niño puede reconstruir sus acciones pasadas en forma de relato y anticipar las acciones que planea realizar. Esto trae consigo tres aspectos importantes para el desarrollo cognitivo de los niños: el inicio de la socialización (el intercambio entre individuos), la asimilación de las palabras como un sistema para comprender lo que se le dice y poder comunicar lo que desea (la aparición del pensamiento propiamente dicho) y especialmente una interiorización de la acción que en la etapa anterior que era perceptivo-motriz. Condición del desarrollo cognitivo del niño que le permite reconstruir:

...en el plano intuitivo de las imágenes y de las “experiencias mentales”. Desde el punto de vista afectivo, esto trae consigo una serie de transformaciones paralelas: desarrollo de los sentimientos interindividuales (simpatías y antipatías, respeto, etc.) y una afectividad interior que se organiza de forma más estable que durante los primeros estadios (Piaget, 1985, p. 32).

Además de este plano afectivo, que es fundamental, está el desarrollo del lenguaje que sigue un camino, en el cual el niño inicia con la imitación de sonidos, para posteriormente asociarlos a determinadas acciones y objetos y luego poder elaborar algunas frases elementales, pudiendo diferenciar los sustantivos de los verbos.⁶ Proceso de desarrollo que con el tiempo le permitirá integrar frases más complejas. De ahí que Piaget indique:

ahí la noción más amplia de ‘ejercicio’ [involucra dos formas de expresión...]: pos-ejercicio y ejercicio marginal como pre-ejercicio” (Piaget, 1985, p. 155).

⁶ Claro está que no se habla desde el punto de vista sintáctico, sino pragmático.

Mientras el lenguaje no se ha adquirido de forma definida, las relaciones interindividuales se limitan por consiguiente a la imitación de gestos corporales y exteriores, así como a una relación afectiva global sin comunicaciones diferenciadas. Con la palabra, en cambio, se comparte la vida interior como tal y, además, se construye conscientemente en la misma medida en que comienza a poder comunicarse (1985, p. 34).

Otra característica de los niños de esta etapa es que no saben discutir entre sí, pues juegan cada uno por su cuenta, sin ocuparse de las reglas de los otros niños.

Es así que Piaget indica que:

...el niño pequeño no habla tan sólo a los demás, sino que se habla a sí mismo constantemente mediante monólogos variados que acompañan sus juegos y su acción, los cuáles se distinguen por ser en voz alta y por su carácter de auxiliares de la acción inmediata y constituyen más de la tercera parte del lenguaje espontáneo entre niños de 3 y 4 años de edad, el cuál va disminuyendo regularmente con el paso del tiempo hasta los 7 años. Esto muestra que las primeras conductas sociales están inconscientemente centradas en [él...] mismo (así como el lactante con relación al universo físico), esto se debe a una indiferenciación entre el yo y la realidad exterior, representada aquí por los individuos y no ya únicamente por los objetos (Piaget, 1985, p. 36-37).

Dicha indiferenciación entre el punto de vista del niño y el de los demás, es conocido como egocentrismo y persiste a pesar de la presión espiritual que ejerce el adulto sobre el niño, es así que frecuentemente éste sitúa al adulto como si fuera su igual, y así generar un compromiso entre el punto de vista del adulto y el suyo. Proceso de maduración cognitiva que se ve acompañado del desarrollo del lenguaje, a través del cual los niños pueden relatar sus actos, reconstruir su pasado y anticipar su proceder futuro. Hechos que Piaget considera como el punto de partida del pensamiento, pues: "...el lenguaje propiamente dicho es el vehículo de los conceptos y las nociones que pertenecen a todo el mundo y que refuerzan el pensamiento individual con un amplio sistema de pensamiento colectivo" (Piaget, 1985, p. 38).

Es así que, entre los 2 y los 7 años, se dan todas las transiciones entre dos formas extremas de pensamiento, las cuáles son representadas en cada una de las etapas recorridas en este período. El primero, es el del pensamiento por

asimilación y está caracterizado por su egocentrismo (mediante el cual se excluye toda objetividad), y la segunda es la del pensamiento que se adapta a los demás y a la realidad (base del pensamiento lógico); pensamiento que poco a poco se impondrá al primero, formas de pensamiento entre los cuales se encuentran casi todos los actos de pensamiento infantil.

Para Piaget el pensamiento egocéntrico es representado principalmente por el juego simbólico, cuya función en la formación de los procesos cognitivo-afectivos que corresponden con el pensamiento infantil, involucrando asimilación que se equilibra con la acomodación; de ahí que este juego simbólico prevalece en las relaciones del niño con el significado de las cosas y hasta con la propia construcción de lo que la cosa significa. De este modo el niño no sólo asimila la realidad sino que la acomoda e incorpora para poderla revivir, dominarla o compensarla (Piaget, 1980, p. 165-166). De hecho:

De los cuatro a los siete años, más o menos, los juegos simbólicos [...] comienzan a desaparecer. Sin duda, no es porque disminuyan en número, ni sobre todo en intensidad afectiva, sino porque, al aproximarse cada vez más a lo real el símbolo llega a perder su carácter de formación para convertirse en una simple representación imitativa de la realidad (Piaget, 1980, p. 186).

Es así que, con los inicios de la socialización, hay un debilitamiento del juego simbólico propio de la edad infantil (en la que juegan a “hacer como si fuera” la mamá, el papá, etc., es donde tiene gran peso la fantasía, se imita, se recrea y se transforma la realidad que rodea al niño), y se empieza a dar paso al juego de reglas (de los siete a los once años), en el que se implican relaciones sociales de integración por parte del niño al aceptar y seguir normas en compañía de otros. Este tipo de juego integra y combina las destrezas adquiridas anteriormente, esto es, combinaciones sensorio-motoras como por ejemplo lanzamiento de objetos o carreras, o intelectuales como por ejemplo el juego de ajedrez a los que se le agrega la competitividad, la que a su vez incluye normas, como por ejemplo los juegos tradicionales transmitidos de generación en generación. Por ello, para Piaget:

...el juego constituye la forma de actividad de casi toda tendencia, o por lo menos un ejercicio funcional de esa tendencia que lo activa al margen de su aprendizaje propiamente dicho y reacciona sobre éste reforzándolo. El juego simbólico no es un esfuerzo de sumisión del sujeto a lo real, sino por el contrario, una asimilación deformadora de lo real al yo. Por otra parte, incluso cuando interviene el lenguaje en esta especie de pensamiento imaginativo, son ante todo la imagen y el símbolo los que constituyen su instrumento. Ahora bien, el símbolo es también un signo, lo mismo que la palabra o signo verbal, pero es un signo individual, elaborado por el individuo sin ayuda de los demás y a menudo sólo por él comprendido, ya que la imagen se refiere a recuerdos y estados vividos, muchas veces íntimos y personales. En ese doble sentido, pues, el juego simbólico constituye el polo egocéntrico del pensamiento: puede decirse incluso que es el pensamiento egocéntrico casi en estado puro, sobrepasado todo lo más por el ensueño y por los sueños (Piaget, 1985, p. 39-40).

Es así, que en la etapa preoperacional además de su proceder lúdico, se ubica en la actividad del *¿por qué?*, ya que de manera frecuente hace preguntas a los adultos sobre el *porqué* de las cosas, buscando una respuesta que por lo general desencadena los otros *por qué*; condición que según Piaget se debe a que el pensamiento del niño es todavía egocéntrico. De ahí que desde el punto de vista del niño, "...todo está 'hecho para' los hombres y los niños, según un plan establecido y sabio cuyo centro es el ser humano" (Piaget, 1985, p. 43). Es así que, cuando un niño lanza un *por qué*, lo que realmente se propone averiguar, es la "razón de ser" de las cosas, es decir, una razón a la vez causal y final.

A su vez se da un pensamiento *animista* que se caracteriza por adjudicar a todos los objetos una vida e intenciones propias, después sólo los objetos móviles y por último a los que parecen moverse por sí solos (por ejemplo la luna o las nubes). De ahí que Piaget indique:

...así como el egocentrismo sensorio-motor del lactante resulta de una indiferenciación entre el yo y el mundo exterior, y no de una hipertrofia narcisista de la conciencia del yo, así también el animismo y el finalismo expresan una confusión o indisposición entre el mundo interior o subjetivo y el universo físico, y no una primacía de la realidad psíquica interna. En efecto, si el niño materializa en cambio la vida del alma: el pensamiento es para él una voz, la voz que está en la boca o "una vocecilla que está detrás", [psyche, en términos antiguos] (1985, p. 45).

Finalismo y animismo, que se ven acompañado del *artificialismo*, que implica las creencias existentes en el niño de que las cosas han sido construidas por el hombre, por ejemplo "...el que él piense que las montañas tienen la capacidad de 'crecer' debido a que las piedras primero fueron fabricadas y luego fueron plantadas" (Piaget, 1985, p. 46-47).

Por último, la *causalidad*, en donde las leyes naturales que son accesibles al niño se confunden con las leyes morales, así como también es confundido el determinismo con la obligación, como por ejemplo: que los barcos flotan porque tienen que flotar. Esto también es parte de los mismos caracteres de indiferenciación entre lo psíquico y lo físico, así como de un egocentrismo intelectual, que se manifiesta a través del juego simbólico.

Se trata del estadio en el que el pensamiento del niño es pre-lógico, ya que suple la lógica por el mecanismo de la intuición, la que es: "...una simple interiorización de las percepciones y los movimientos en forma de imágenes representativas y de 'experiencias mentales' que prolongan por tanto los esquemas sensorio-motores sin coordinación propiamente racional" (Piaget, 1985, p. 50). De hecho, el niño de los cuatro a los siete años de edad, al no poder definir los conceptos, se limita a ubicar los objetos por su uso, esto es, a decir por qué o para qué son las cosas, debido a las dificultades de justificarlas lógicamente. De hecho, Piaget menciona que entre los dos y los siete años de edad, existe una inteligencia práctica, la que prolonga la inteligencia sensorio-motriz del período pre-verbal y prepara para la adquisición de las nociones técnicas que habrán de desarrollarse hasta la edad adulta, confirmando que el niño frecuentemente está más adelantado en actos que en palabras. De ahí que, como antes se indica, el pensamiento del niño hasta alrededor de los siete años, sigue siendo pre-lógico y suple la lógica por el mecanismo de la intuición, involucrando la "... interiorización de las percepciones y los movimientos en forma de imágenes representativas y de 'experiencias

mentales', que prolongan por tanto los esquemas sensorio-motores sin coordinación propiamente racional" (Piaget, 1985, p. 50).

Finalmente, en lo que respecta a lo afectivo, se trata de una etapa en la que se desarrollan los sentimientos interindividuales (los cuales se refieren a los afectos, las simpatías y las antipatías), los cuales están ligados a la socialización de las acciones, la aparición de sentimientos morales intuitivos surgidos de la relaciones entre adultos y niños y las regulaciones de intereses y valores que se vinculan con el pensamiento intuitivo en general⁷. De este último aspecto resalta el interés, siendo éste el más elemental ya que, es la prolongación de las necesidades, es decir, de las relaciones que existe entre un objeto y una necesidad, "...ya que un objeto es interesante en la medida en que responde a una necesidad" (Piaget, 1985, p. 55). Por ello, mientras exista un interés, como propone Piaget, el trabajo por realizar resultará fácil y disminuirá la fatiga, de ahí que el interés es pues la orientación propia de los actos de asimilación mental, en donde asimilar mentalmente es incorporar un objeto a la actividad del sujeto "...y esa relación de incorporación entre el objeto y el yo no es otra cosa que el interés en el sentido más directo de la palabra ('inter-esse')" (Piaget, 1985, p. 55). De ahí que, al interés se le considere como un *regulador de energía*, ya que, en la medida en el que el trabajo interese se percibirá como fácil y la fatiga disminuirá.

Lo que Mary Hohmann y David Weikart recuperan de este enfoque psicogenético de Piaget, es el conjunto de planteamientos que se vinculan con los procesos cognitivos y con el gran valor que tienen el interés; ya que el niño es el que adquiere y organiza su conocimiento a través de las experiencias y nadie más puede hacerlo por él, es decir:

La esencia del conocimiento es la actividad –dice Piaget–: desde las acciones sensorio motrices más elementales (como empujar y jalar) hasta las operaciones intelectuales más sofisticadas, que son acciones interiorizadas que se efectúan mentalmente (como por ejemplo, reunir, poner en orden,

⁷ Piaget menciona que "comparada con la lógica, la intuición es, pues, un equilibrio menos estable por falta de reversibilidad" (Piaget, 1985, p. 54).

colocar en correspondencia uno a uno), el conocimiento está constantemente ligado a las acciones u operaciones, es decir, a las transformaciones (1984, p. 173).

Por ello, para estos autores "...la piedra angular del sistema de *HighScope* para la educación de la primera infancia, [...] es el *aprendizaje activo* fundamental para el pleno desarrollo del potencial humano" (2002, p. 27). Aprendizaje activo es el que necesariamente involucra la experiencia directa e inmediata con objetos, personas, ideas y sucesos; para que se dé la reestructuración cognitiva y, con base en ésta, el desarrollo. Sin embargo, la acción por sí sola no es suficiente para que se dé el aprendizaje, ya que es necesaria la reflexión, es decir, que las acciones que realice el niño sean replicadas a través de una explicación en donde él indique el porqué de éstas y las condiciones en que ocurrieron (la verdadera reflexión).

Razón por la que en el modelo de *HighScope*, el papel del docente es ayudar a construir el conocimiento, más que imponerlo o transmitirlo. De ahí que, el adulto escuche con atención cuando el niño habla y haga comentarios y observaciones relacionadas, con lo cual se habilita al niño para expresar con libertad y confianza sus pensamientos, condición que le permitirá decidir sobre la dirección y contenido de la conversación y de esta manera experimentar un diálogo de compañerismo. En este modelo el adulto promueve la solución de problemas por parte del niño, lo anima y acompaña en el proceso; es decir, funciona como un real andamiaje. (Vigotskianos blog, s.f., párr. 27).

De ahí que los adultos que aplican el modelo de *HighScope* (profesores, personal de apoyo, así como directores y personas que tienen trato directo), brinden apoyo cuando conversan y juegan con los niños, este apoyo esta basado en la comprensión de cómo piensan y razonan los niños, de este modo emplean estrategias de interacción positiva como compartir el control con los niños durante las actividades, apoyar y extender sus planes brindándoles materiales y haciendo preguntas a partir de lo que el niño dice y hace, (dichas preguntas no son

hechas para obtener respuestas correctas, sino para provocar los procesos de pensamiento).

Es así que, con el objetivo de promover el aprendizaje en términos de desarrollo, el adulto utiliza las experiencias clave, las cuáles son una lista de enunciados que describen el desarrollo social, cognitivo y físico de los niños. Cada uno de estos enunciados destaca las experiencias que promueven el desarrollo de las aptitudes en el niño. Estas experiencias no son objetivos de aprendizaje ni temas específicos sino experiencias comunes en la vida de los niños que expresan la clase de conocimientos que están adquiriendo mientras interactúan con objetos, personas y eventos así como ideas.

Además de la recuperación que hace el modelo de *HighScope* de algunos de los planteamientos del enfoque psicogenético de Piaget, también, recupera categorías del enfoque socio-histórico de Lev Vygotski, quien propone que para comprender lo que se implica en el aprendizaje, es necesario partir de precisar dos dimensiones básicas: la primera referida a la historicidad de la humanidad y de la especie (la filogenética); y la segunda lo orgánico y lo cultural (la ontogenética). “Dimensiones [...] que le sirven de fundamento [a su enfoque sobre el aprendizaje, para la práctica pedagógica y como...] marco psicológico...” (Alvarez, s.a., s.p.).

Ello implica entender que lo filogenético refiere a los procesos que han llevado a la constitución de nuestra especie (involucrando en ello, tanto lo biológico como lo histórico-social); pero también, lo ontogénético que se da en el mismo desarrollo de las personas, en el potencial natural que ésta tiene (su *a priori*) y en las posibilidades que su cultura le brinda (su *aposteriori*). “Bipolaridad que lleva a entender que en el límite de la transformación de la naturaleza por parte del hombre, también se da la transformación de [su...] especie, del organismo del hombre y de su mismo pensamiento” (Alvarez, s.a., s.p.).⁸

⁸ Al respecto es conveniente revisar: (Vygotski, 2003, p. 39-66).

Al desarrollo, Vygotski lo divide en dos: Procesos Psicológicos Elementales (PSE) y Procesos Psicológicos Superiores (PPS). Los primeros referidos a los mecanismos biológicos que están ligados a las líneas de desarrollo natural, los cuales son compartidos con otras especies, ya que involucra "...formas elementales de memorización, actividad senso-percceptiva, motivación, etcétera" (Baquero, 2004, p. 36), procesos psíquicos indispensables para la socialización, la adquisición de hábitos y para la co-formación posterior de los PPS. Los segundos, referidos a los procesos intrínsecamente sociales, ya que dependen de la participación del sujeto en actividades compartidas con otros, lo que posibilita la internalización de dichas prácticas sociales culturalmente organizadas. Estos últimos son específicamente humanos en tanto se constituyen histórica y socialmente, al ser producto de las líneas de desarrollo cultural, por lo que su constitución resulta ser contingente, si bien presuponen la existencia de los PPE, los que a su vez no son condición suficiente para su aparición; ya que los PPS no son el estado avanzado de los PPE, que por su evolución específica pasan a ser superiores.

Dichos PPS según Vygotski deben ser diferenciados en: Rudimentarios y Avanzados.

Los primeros, como los que se constituyen en los ámbitos de socialización no institucionalizados como el hogar, siendo casos ejemplares de esto el aprendizaje de la lengua oral, los hábitos de limpieza, valores como el respeto y la honestidad; los segundos, los Avanzados, como aquellos que presentan el mayor grado de desarrollo del intelecto y del proceder virtuoso que en [ellos...] se implica (Alvarez, s.a., s.p.).

Este método evolutivo no es una teoría del desarrollo del niño, sino que se trata del mecanismo de cambio que el encuentra sus orígenes en la sociedad y en la cultura debidos a que:

A partir de los primeros días del desarrollo del niño, sus actividades adquieren un significado propio en un sistema de conducta social y, al dirigirse hacia un objeto concreto, se refractan a través del prisma del entorno del pequeño. El camino que va del niño al objeto y del objeto al niño pasa a través de otra

persona. Esta compleja estructura humana es el producto de un proceso evolutivo profundamente enraizado en los vínculos existentes entre la historia individual y la historia social (Vygotski, 2008, p. 55-56).

Es así que en la propuesta de Vygotski, el aprendizaje, resulta ser un producto de la mediación del sujeto con la cultural en él que se ubica y coexiste, siguiendo un proceso de mediación que se va generando en lo que él llama la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP):

...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 2008, p. 133).

Es decir, se trata de la distancia que hay entre la Zona de Desarrollo Real (ZDR) en la que se encuentra la persona y la Zona de Desarrollo Potencial (ZDP) que se puede lograr con el apoyo de un sujeto más competente y que posibilita la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades que potencialmente ya se tenían, pero que requerían de dicho apoyo para su logro y que al final pasan a ser lo que Vygotski llama “aprendizajes fosilizados (aquellos aprendizajes que el niño ya ha adquirido y que pasarán a ser su ZDR), lo que abre un nuevo camino para la ZDP” (Álvarez, s.a., s.p.).

Es así que aquello que se puede realizar con la ayuda de una persona que domina cierta actividad o conocimiento, en el futuro se podrá realizar de manera independientemente, esto es, sin necesidad de ayuda. Y así, esa independencia o autonomía se logra como producto de la asistencia o ayuda, lo que resulta en una relación dinámica entre aprendizaje y desarrollo. De ahí que Baquero toma una referencia de Vygotski indicando:

Nosotros postulamos que lo que crea la ZDP es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los

logros evolutivos independientes del niño. Desde este punto de vista, aprendizaje no equivale a desarrollo; no obstante el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje. Así pues aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas (2004, p. 138 y 139).

Se trata de un proceso de formación en el que el juego cumple una función fundamental, pues de acuerdo con Vygotski al señalar zonas de desarrollo próximo; proporciona un campo amplio para la creación de situaciones imaginarias, así como, la creación de propósitos e impulsos voluntarios para la formación de planes de vida: elemento indispensable para el desarrollo de los niños que se ubican en preescolar. De ahí que afirme:

Aunque la relación juego-desarrollo pueda compararse a la relación instrucción-desarrollo, el juego proporciona un marco mucho más amplio para los cambios en cuanto a necesidades y conciencia. [Ya que mediante éste] el niño avanza esencialmente a través de la actividad lúdica. Sólo en este sentido puede considerarse al juego como una actividad conductora que determina la evolución del niño (Baquero, 2004, p. 146).

Es así que, una situación de juego debe ser vista como generadora de ZDP, siempre y cuando implique para el niño grados mayores de conciencia sobre las reglas de conducta así como, de los comportamientos previsibles dentro de escenarios contruidos y el atender a las prescripciones sociales de uso común para los roles representados o actuados en las situaciones que sean representadas ante él. Esto es:

- 1) una puesta en ejercicio, en el plano imaginativo, de capacidades de planificar, figurarse situaciones, representar roles, y situaciones cotidianas.
- 2) el carácter social de las situaciones lúdicas, sus contenidos, y al parecer, los procedimientos y estrategias que sugiere el desarrollo del propio juego en tanto se trata de un “atenerse a las reglas” socialmente elaboradas. Tanto las reglas como las instancias de adecuación a las mismas, son de naturaleza social (Baquero, 2004, p. 146).

De esta manera, en la propuesta de Vigotsky, el juego es utilizado como un recurso pedagógico en las situaciones de interacción que se dan entre niños y adultos o entre un niño menos competente y otro que es más. Algo fundamental en contextos de enseñanza en la que el juego es considerado como una actividad espontánea, cotidiana y vital.

Es así que, en el modelo de *HighScope*, los niños tienen oportunidades de interactuar espontáneamente con otros niños y con adultos, fortaleciendo la interacción social tanto en el salón de clases como en otros espacios de la escuela, ya que de esta manera, se fomentan situaciones en las que los niños pueden trabajar juntos, intercambiar información e ideas, así como al estar ayudando a otros o pedir ayuda de otros y de esta manera promover el desarrollo cognitivo, afectivo y social de cada uno de los niños o niñas menores.

De hecho, en el *curriculum* de *HighScope* se reconoce el papel fundamental que desempeña la familia en el desarrollo de los niños y es por ello que promueve su participación dentro de las actividades y espacios escolares. De ahí que, sea común que sus padres, abuelos y hermanos mayores participen como voluntarios. Y encontrar en los escenarios herramientas y materiales que suelen usar los niños en casa.

Algo que es fundamental en el modelo *HighScope*, es el de proveer en los escenarios de la escuela objetos, herramientas o materiales que suelen usar los niños en sus casas, así como también, procurar que se tenga personal que hable el idioma natal de los niños, ya que éstos reflejan los intereses y cultura de los niños, lo cuál les hará sentirse cómodos e interesados en las actividades propuestas por los profesores.

Dado que queremos que los niños se comuniquen, nos esforzamos por facilitarles, lo más posible, la conversación con sus compañeros y adultos en cualquier idioma que hablen. Más aún, cuando más conversan los pequeños en su idioma natal, tanto mas fácil les es aprender un segundo idioma (Hohmann & Weikart, 2002, p. 95-96).

Conjunto de acciones que se llevan a cabo con el objetivo de hacer más fácil la transición del niño de su casa a la escuela, ya que el *currículum* se guía por un aprendizaje activo,⁹ reconociendo que los niños se desarrollan mejor en un ambiente en el que sean apoyados por los adultos.

Es así, que otro de los objetivos del *currículum* de *HighScope* es el de propiciar en los niños el desarrollo de las capacidades de confianza, autonomía, iniciativa, empatía y seguridad en sí mismos, para ello se han definido cinco lineamientos para trabajar con los niños, los cuales están presentes a lo largo del día mientras niños y adultos interactúan, estos son:

- Compartir el control entre adultos y niños.
- Enfocarse en las fortalezas de los niños.
- Formación de relaciones auténticas con los niños.
- Establecimiento de un compromiso para apoyar el juego de los niños.
- Adopción de un método de solución de problemas para el conflicto social (Hohmann & Weikart, 2002, p.72).

El *currículum* del *HighScope* propone una educación interesada en la solución de problemas y en la toma de decisiones por parte de los niños, con el apoyo de sujetos más competentes (adultos y compañeros). En este modelo educativo no se requiere de materiales especialmente diseñados para el programa ni de libros de texto para las clases. Sin embargo, se requiere de un ambiente de aprendizaje en el cuál exista un apoyo adecuado por parte de los adultos, así como, que el acomodo, la disposición del mobiliario y el material en los distintos espacios de la escuela sean elegidos y diseñados para favorecer actividades ricas en experiencias clave que sean reconocidas, apoyadas y fomentadas, así como, la existencia de una rutina diaria que favorezca el aprendizaje en términos de desarrollo.

⁹ Entendiendo que el aprendizaje activo es definido como "...aquél en el cuál el niño, actuando sobre los objetos e interactuando con personas, ideas y sucesos, construyen un nuevo entendimiento" (Hohmann & Weikart, 2002, p. 29).

De ahí que, el modelo de *HighScope* concibe que en cada grupo de niños existan diferencias entre sus integrantes debido a sus diferentes niveles de desarrollo, a sus antecedentes culturales, así como a la diferencia de sus intereses y que la enseñanza está orientada hacia el niño individualmente, esto quiere decir que no hacia el grupo como un todo. De esta manera, el salón de clases, así como otros espacios de la escuela a las que el niño tiene acceso, están organizadas en áreas de trabajo, las cuáles están provistas de materiales atractivos que les sean familiares a los niños para que así puedan desarrollar actividades de su vida cotidiana.

1.3. El *curriculum* de *HighScope* Nivel Preescolar

El modelo *HighScope* se divide en tres niveles, los cuales son: *Infants & Toddlers* (nivel lactantes y maternal), *Preschool* (Educación Preescolar) y *Elementary* (Educación Primaria).

El *HighScope Infant-Toddler Curriculum* está diseñado para bebés desde que nacen hasta los tres años de edad, a través de una enseñanza activa y participativa en la que se utiliza un proceso de descubrimiento.

El *HighScope Preschool Curriculum*, está diseñado para niños de tres a seis años de edad y se fundamenta en la idea de que los niños que se encuentran en esta etapa del desarrollo requieren de un programa diseñado para el aprendizaje activo y participativo en favor de resultados positivos de gran alcance que promueven la independencia, la curiosidad, la toma de decisiones, la cooperación, la persistencia, la creatividad y la resolución de problemas; conjunto de habilidades que ayudan a determinar el éxito en la vida adulta.

Finalmente, el *HighScope Elementary Curriculum*, está diseñado con base en las investigaciones educativas actuales sobre logros y aprendizaje tanto en niños

como en adultos, en donde elementos tales como el aprendizaje activo, la relación adulto-estudiante, el ambiente de aprendizaje, la rutina diaria, el proceso: Plan-Trabajo-Recuerdo así como las estrategias de aprendizaje están considerados para dar seguimiento continuo en su aplicación desde la educación preescolar hasta la escuela primaria.

Todo esto con la visión de crear un salón de clases en donde los niños, sus familias, los maestros y los administradores sean todos parte de una comunidad colaborativa así como, un lugar donde los niños sean pensadores comprometidos y ansiosos por aprender.

En el modelo existe una serie de lineamientos que guían la práctica educativa válida en términos de desarrollo, los cuales están distribuidos en cuatro categorías: *curriculum*, interacción adulto-niño, relación programa-hogar y la evaluación del desarrollo de los niños.

Los principios centrales del *Curriculum* de *HighScope* a Nivel Preescolar se expresan de manera gráfica a través de “La Rueda del Aprendizaje”, siendo ésta un elemento central en el programa ya que en ella se ilustran los principios que guían a los adultos en el trabajo diario con los niños, la cuál consta de cinco componentes: El Aprendizaje Activo, La Interacción Adulto-Niño, Los Ambientes para el Aprendizaje, La Rutina Diaria y La Evaluación que a continuación se muestran en el cuadro 2.

CUADRO 2

La "Rueda del aprendizaje" preescolar de High Scope



(Fuente: Hohmann & Weikart, 2002, p. 16).

Estos componentes de la Rueda de *HighScope* nivel Preescolar expresan el sentido que se le quiere dar al modelo. Por ello, para el *HighScope* el aprendizaje activo es el punto central. Este aprendizaje se refiere a las experiencias directas e inmediatas y del significado que de ellas surge cuando el niño reflexiona sobre ellas, dando como resultado la construcción del conocimiento por parte del niño.

Otro elemento importante del aprendizaje activo es la iniciativa personal por parte del niño. Debido a que los niños actúan genuinamente por su deseo innato de explorar y de hacer preguntas así como, a exigir respuestas de todo lo que ocurre a su alrededor, lo cuál genera en ellos la curiosidad y ésta los lleva a insistir y probar algo varias veces hasta encontrar respuesta a ello o solucionar los problemas con los que se haya encontrado, para así lograr sus objetivos o alcanzar sus metas. Es así, que a través de estas acciones, los niños inevitablemente se involucran en experiencias clave al relacionarse con objetos, personas o situaciones, lo cuál generará su crecimiento mental, emocional, físico y social.

Esto lleva a que el *curriculum* del modelo cuente con una serie de indicadores del desarrollo, conocidos como Experiencias Clave, las cuales son:

...una serie de enunciados que describen el desarrollo social, cognitivo y físico de los niños en edades de los 2 ½ a 5 años de edad. Cada enunciado destaca una experiencia de aprendizaje activo que es esencial para el desarrollo de las aptitudes fundamentales que emergen durante la primera infancia. Estas experiencias no son una serie de temas específicos y objetivos de aprendizaje; en cambio, son experiencias que los pequeños encuentran repetidamente en el curso de su vida cotidiana. Juntas, las experiencias clave definen las clases de conocimiento que están adquiriendo los pequeños conforme interactúan con materiales, personas, ideas y sucesos (Hohmann & Weikart, 2002, p. 35).

En ello el adulto contribuye al proporcionar un ambiente en el que se puedan dar estas experiencias clave del aprendizaje al fomentarlas, reconocerlas y apoyarlas. Estas Experiencias Clave están organizadas en los siguientes diez temas:

Representación creativa (dibujar, pintar, imitar acciones y sonidos, etc.); lenguaje y lectoescritura (hablar con otros acerca de experiencias personales significativas, lectura en diversas formas: de libros de cuentos, de signos y símbolos y de la propia escritura, etc.); iniciativa y relaciones sociales (hacer y expresar elecciones, planes y decisiones, solucionar problemas como parte del juego, expresar los sentimientos en palabras, etc.); movimiento (moverse en formas locomotoras: correr, dar saltos, marchar, describir el movimiento, moverse con objetos, etc.); música (moverse con la música, explorar e identificar sonidos, cantar, etc.); clasificación (explorar y describir similitudes, diferencias y atributos de los objetos, describir entre algunos y todos, combinar y clasificar, etcétera); seriación (comparar atributos tales como más largo, más corto, más grande o más pequeño, etc.); número (ordenar, dos conjuntos de objetos en correspondencia uno a uno, contar objetos, etcétera); espacio (llenar y vaciar, unir y separar objetos, etcétera); y tiempo (experimentar y comparar intervalos de tiempo, iniciar y suspender una acción usando una señal, etcétera). Estas diez experiencias clave a su vez tienen 58 indicadores en total (Barocio, 1998c, p. 38-39).

Un segundo punto es la Interacción Adulto-Niño. En el *curriculum* de *HighScope* los adultos que trabajan con los niños se ven a sí mismos como un facilitador o un compañero, más que como un jefe, supervisor o un adulto que siempre lo sabe todo. El adulto busca y entabla comunicación genuina con el niño, en la cual el niño es tomado en serio al hacer una pregunta, en donde sus preguntas no se

infieren sobre aquello cuya respuesta el adulto ya conoce, sino que son tomadas desde un conocimiento profesional del desarrollo infantil a favor de la estimulación de la curiosidad natural del niño.

El Apoyo de los adultos. Se refiere a la actitud y acciones esperables por parte del adulto hacia los niños. En donde los adultos reconocen y estimulan el razonamiento, la creatividad y la aptitud del niño a favor de su desarrollo. Los adultos utilizan un lenguaje amplio mientras describen lo que observan al apoyar y extender el trabajo de los niños según corresponda, animándolos a tomar decisiones, resolver problemas e involucrándose en aquellas actividades que contribuyan con el aprendizaje.

Es así que el modelo de *HighScope* contempla en su propuesta el desarrollo de la autonomía en el niño y la mejora de las capacidades del maestro al observar, escuchar y colocarse al nivel del niño (esto es mirarlo de frente y comprenderlo) para apoyar y ampliar sus experiencias a favor de la construcción del conocimiento partiendo de sus intereses y necesidades a partir de las actividades que el maestro planea. Es así, que el proceso enseñanza-aprendizaje es considerado como proceso compartido en donde ambos (alumno y docente) tienen la posibilidad de iniciar experiencias de aprendizaje, en donde la promoción de los conocimientos requiere que el docente fomente la actividad física y mental en el niño y así crear el ambiente necesario para que el niño naturalmente pregunte, experimente, descubra hechos y relaciones, es decir, el docente debe apoyar en el niño la experimentación. De ahí que el ambiente educativo en el modelo de *HighScope* esté encaminado a promover experiencias significativas para cada integrante del grupo.

Un tercer punto es el Ambiente para el Aprendizaje, en donde las áreas de trabajo, los materiales y el almacenamiento son sus componentes. Sin embargo, debido a que el currículo de *HighScope* reconoce a los niños como aprendices activos, quienes aprenden mejor de actividades que ellos mismos planean, llevan a cabo y

reflexionan sobre ello, sostiene que los niños necesitan espacios equipados a través de los cuáles se fomente el aprendizaje activo. Es así que para que los niños se involucren en el aprendizaje activo deben existir los siguientes ingredientes:

- Elecciones: El niño elige qué hacer,
- Materiales: Hay suficientes materiales que el niño puede usar de una variedad de maneras.
- Manipulación: el niño puede manipular objetos con libertad.
- Lenguaje: El niño describe lo que está haciendo.
- Apoyo: Los adultos y compañeros reconocen y estimulan la solución de problemas y la creatividad del niño (Barocio, 1998a, p. 9).

Es así que los ingredientes del aprendizaje activo que propone este modelo¹⁰ guían las actividades que serán realizadas tanto por los adultos como por los niños. Estos ingredientes son los materiales, la manipulación, la elección, el lenguaje del niño y el apoyo por parte de los adultos (refiriéndose a maestros, auxiliares, directivos, etcétera) debido a que el aprendizaje surge de la relación directa del niño con estos ingredientes.

Al hablar sobre los *materiales*, la *manipulación* y la *elección*, se refiere a los objetos con los que el niño está en contacto y de los que hace uso en sus actividades dentro de la rutina diaria. Estos materiales deben ser del interés de los niños y permitir que sean retadas sus capacidades sin descuidar su seguridad física e integridad, así como, ser adecuados para su edad. Se espera que sean abundantes o suficientes para el número de niños por quienes serán usados.

El salón de clases deberá exhibir en sus diferentes áreas materiales reales, materiales y accesorios para el desempeño de roles, materiales para simular, materiales con usos diversos, materiales que pueden manipularse, transformarse y combinarse, materiales que pueden clasificarse en diversas formas, así como materiales culturalmente relevantes, entre otros. Dichos materiales deben estar almacenados en el área donde serán utilizados, estos serán etiquetados (esto es,

¹⁰ Al respecto es conveniente revisar: p. 12 de este capítulo.

colocar en una etiqueta de papel la imagen y nombre de cada material) deberá ser colocado en lugares visibles y de fácil acceso para que los niños tengan la oportunidad de elegir entre varias opciones, que puedan tener acceso a ellos fácilmente para su utilización y también para ser devueltos al mismo lugar.

En el modelo *HighScope* el salón de clases está dividido en áreas de trabajo, cada una de ellas tiene límites visiblemente definidos, están instaladas en extensiones de espacios adecuados para el número de niños que trabajará en ellas así como por el tipo de actividades que se realizarán en cada una. Estas áreas están designadas para la realización de cierto tipo de actividades y disponen de material específico para ello. Las áreas son cuatro: Área de Construcción, Área de Representación, Área de Arte y Área Tranquila, básicamente, (ya que se pueden agregar otras más dependiendo de las necesidades y características de cada grupo), las cuáles se describen a continuación.

El Área de Construcción es a la que se le designa el mayor espacio, ya que en ella se realizan construcciones con bloques tanto de madera como de plástico o cartón en varios tamaños y formas, además de muñecos de plástico tales como animales de la granja, de la selva, domésticos, mascotas, etc., hay cochecitos de plástico, madera o metal en varios tamaños, ensambles de plástico de varios colores y formas para formar cadenas, así como telas, pedazos de alfombras, entre otros. En esta área el piso debe ser cubierto con alfombra o un tapete de plástico grueso con el objeto de reducir el ruido y que favorezca la seguridad del niño al trabajar arrodillado y utilizar material ruidoso al construir edificios, carreteras, autopistas, entre muchas otras cosas más.

Otro espacio es el Área de Representación, en ella, los niños juegan a pretender ser otras personas y realizan actividades de caracterización y representación de roles tales como el doctor, la mamá, el papá, el bebé, etcétera; razón por la cuál en ella se encuentra una mesa con sillas, muebles de casa en tamaño pequeño

tales como una estufa, un fregadero, un sillón o una cama, también ropa tanto de adulto como de bebé y accesorios (tales como sombreros, collares, zapatos, bolsas, corbatas y portafolios), así como trastes de cocina (platos, vasos, cucharas, tenedores, etc.), materiales reales (harina, madera, plantas), materiales para simular (animales de plástico, carritos, ropa, platos de juguete), materiales con usos diversos, materiales que pueden manipularse, transformarse y combinarse (plastilina, barro y pintura), materiales que pueden clasificarse en diversas formas (tamaño, color, peso, longitud), algunos de los materiales existentes en esta área son proporcionados por las familias ya que los niños suelen llevar este tipo de accesorios de su casa a la escuela y usarlos por un día o prestarlos durante el ciclo escolar, de tal manera que en el salón se encuentran accesorios de la cultura y costumbres de los alumnos.

En el caso del Área de Arte, es un espacio en el que los niños realizan actividades de dibujo y manualidades ya sea sentado a la mesa o en caballetes, pizarrones o cuadernos. Es así que en esta área se encuentran papeles de varios colores y tipos (papel crepe, china, cartulina, cartoncillo, entre otros.), confeti, diamantinas, estambre, lápices, crayones, gises, acuarelas, pintura para cartel, pinceles, godetes, brochas, tijeras, reglas, hojas blancas y de colores, gomas, sacapuntas, pegamento líquido, cintas adhesivas, cajas de cartón y envases de plástico vacíos y limpios, etcétera.

El Área Tranquila es un espacio de ambiente tranquilo en el cuál es común escuchar música instrumental a bajo volumen y en la cuál los niños suelen realizar actividades como ver libros recostados tanto en colchonetas o grandes cojines, así como, en pequeñas sillas mecedoras ya sea para sí mismo o para alguien más, también suelen ver álbumes con fotos de los integrantes del grupo y sus familiares, o armar rompecabezas. En esta área el material de lectura disponible son cuentos clásicos, libros con imágenes grandes y poco texto, revistas con temas de ciencia, periódicos (sección infantil), libros de arte y ciencia, también se dispone de juegos de mesa, un equipo de cómputo con

programas educativos, materiales para armar, unir y separar (tales como rompecabezas, cuentas y bloques), reproductores de música y música grabada y de fácil manejo para los niños, cabe mencionar que mucho del material disponible en esta área es comúnmente llevado por los niños y permanece por tiempo indefinido ya sea un día, semanas o meses, esto dependiendo de temas de su interés.

Un cuarto punto de la rueda es la Rutina Diaria. La cuál se compone por la secuencia: Planeación-Trabajo-Recuerdo (PTR), la enseñanza en grupos pequeños y el periodo de grupo grande o círculo. Aquí los niños hacen planes, los llevan a cabo y los revisan de manera cotidiana y sistemática, de esta manera ellos tienen la oportunidad de tomar sus propias decisiones y evaluar sus acciones. Es así que los niños tienen las condiciones para construir su propio aprendizaje con el apoyo físico, emocional e intelectual permanente de los adultos que lo rodean.

La secuencia denominada Planeación-Trabajo-Recuerdo, se refiere a una serie de acciones que lleva a cabo el niño a la hora de trabajar en la áreas de trabajo, esto es: el niño planea y expresa que es lo que quiere hacer (escogiendo el área y el material y expresando lo que hará); todos van a las áreas y trabajan lo que expresaron en su planeación; después de este tiempo de trabajo elegido, recogen el material con el que trabajaron y lo regresan a su lugar, es entonces que todos regresan al sitio donde planearon para contar a los demás que es lo que hicieron y sus logros o desafíos en esa experiencia.

El saludo. Es la primera actividad de la planeación que realizan los profesores para el grupo que atienden. En ella cada niño es recibido por su profesor de la mano de sus familiares, minutos más tarde todos los integrantes del grupo, es decir, profesores, auxiliares de maestra y alumnos se reúnen en círculo y se promueven actividades o experiencias clave que promuevan el desarrollo social y emocional, la comunicación y el lenguaje, etc. A través de cantos y juegos, de la

lectura de un libro, de que cada uno de los miembros del grupo comparta una noticia con el resto del grupo, así como, de mencionar los diferentes actividades en los períodos que tendrá ese día. Es así que “en los periodos de grupo pequeño, círculo, de transición y de actividades al aire libre, los niños trabajan con personas y materiales, eligen y toman decisiones y hablan acerca de lo que están haciendo” (Hohmann & Weikart, 2000, p. 308).

La enseñanza en Grupos Pequeños y Grupo Grande se basa en la iniciativa que toman los adultos para promover las experiencias clave con base en los intereses y necesidades de los niños. Aquí el adulto es quién planea actividades con base en observaciones que ha venido realizando sobre los niños o la introducción de un nuevo material que será puesto en cierta área del salón, se les presenta, se muestra cómo utilizarlo y donde lo podrán encontrar para su uso en los siguientes días.

En el Periodo de Grupo Pequeño, se forman grupos de entre 5 a un máximo de 10 alumnos con un maestro. Aquí se proporcionan materiales que los niños pueden usar por sí mismos al explorarlos o hacer creaciones con éstos. En este tipo de actividades se trabaja más cerca de los niños, aquí el maestro puede atender personalmente a cada niño y trabajar en necesidades particulares sobre temas específicos.

En el Periodo de Círculo, se trabaja con todo el grupo en una actividad en común. En este período de la rutina diaria se realizan actividades con todos los integrantes del grupo, actividades tales como cantar una canción o platicar sobre algún suceso, también jugar con materiales específicos y descubrir los múltiples usos que se le pueden dar, como por ejemplo, al jugar con aros se les da un uso de hula-hula, o se realiza una fila y se dan saltos dentro de ellos después de colocarlos en el suelo, etc.

El quinto y último punto de la Rueda es la Evaluación, la cual está compuesta por el Trabajo en Equipo, el Registro diario de Anécdotas, la Planeación Diaria y la Evaluación del niño.

Debido a que cada actividad de la rutina diaria es planeada con base en los intereses y necesidades del niño, el Registro de Observación del Niño (RON) resulta ser un instrumento del que el profesor hace uso para este propósito, en él se trabaja a través de las observaciones que se toman cada día, las cuales son llamadas anécdotas, que después serán vaciadas en este Registro de Observación, el cuál es un registro individual y es utilizado para dar seguimiento de los logros y necesidades de cada alumno. De ahí que la *evaluación* consista en una serie de observaciones que se llevan a cabo día con día, de esta manera, los profesores pueden asegurar la interacción con sus alumnos, la planeación de acuerdo con los intereses y necesidades así como la observación continua de cada uno de ellos.

El profesor también se apoya del *Trabajo en Equipo*, ya que favorece el desarrollo del niño, es por eso que la interacción entre los adultos involucrados en su desarrollo (profesores, nanas, directivos y padres de familia) es común en el programa, tanto para la planeación de las actividades futuras como para la comunicación diaria sobre las necesidades y acontecimientos relevantes que ocurren en la vida del niño. El cuál consiste en reuniones diarias en conjunto con otros profesores y personal de apoyo y asistencia que atienden al mismo grupo; en estas sesiones se realiza la Planeación Diaria, se vacían y comparten anécdotas de los niños en forma individual y se vacían el Registro de Observación del Niño (RON),

El instrumento de evaluación del *currículum*, [...el] RON; es utilizado por maestros capacitados en el currículum para evaluar los resultados de éste mediante las observaciones de la ejecución de los niños y se complementa en los intervalos periódicos. Al completar el RON, los maestros emplean las observaciones que han registrado diariamente en un formato especial (Barocio, 1998b, p. 31-32).

De ahí que en el modelo de *HighScope*, la *Evaluación* consista en un Informe, el cuál es entregado en una reunión personalizada entre los padres de familia, el profesor de grupo y el o la directora del plantel. Este Informe consiste en la redacción y descripción de observaciones hechas durante un semestre por parte de los profesores del niño, en las que se describe su desarrollo alcanzado. En este Informe se incluyen varias anécdotas en las cuáles se describen situaciones y palabras pronunciadas por el mismo niño mientras realizaba ciertas experiencias clave.

Existen investigaciones que demuestran que los niños aprenden eficazmente a través de la experiencia directa orientada al juego. El juego del niño es el medio por el cuál el niño progresa en la secuencia de desarrollo. Razón por la cuál el juego auto iniciado, auto dirigido y apoyado por el profesor llega a ser un componente esencial de la práctica educativa de este modelo educativo.

Teóricos como Fröebel, Montessori y Decroly entre otros, han considerado al juego como un mecanismo de aprendizaje para los párvulos, base esencial de las prácticas educativas a nivel preescolar. El *curriculum* de *HighScope* Nivel Preescolar es una propuesta educativa que promueve el juego por considerarlo adecuado a las necesidades e intereses de los niños que se ubican en esta etapa, siendo éste uno de los componentes que le han permitido ser considerado como un programa válido en términos de desarrollo.

En cuanto al *lenguaje del niño* y el *apoyo por parte de los adultos*, resulta ser algo fundamental para el modelo de *HighScope* ya que “el surgimiento del lenguaje y la lectoescritura en los niños [es visto] como un proceso dinámico y continuo de descubrimiento en el cual participan tanto los niños como los adultos” (Hohman & Weikart, 2002, p. 436). Este modelo considera que la principal función del lenguaje es la comunicación entre personas, debido a que al ser seres sociales, el lenguaje ayudará a establecer y mantener relaciones durante la vida.

Es así que, al llegar a los tres o cuatro años de edad, la mayoría de los niños ya usan el lenguaje para darse a entender y también se ven interesados en los materiales impresos que se encuentran en su entorno tales como libros y cajas o envases de comida, entre otros. Sin embargo, en el modelo no se “enseña” formalmente a hablar, escuchar, a escribir o a leer, sino que tanto el lenguaje como la lectoescritura son vistos como “una extensión natural del proceso de maduración y de la participación activa de los niños con el ambiente, incluyendo sus propios intentos por comunicar sus pensamientos, sentimientos y dudas acerca de sus experiencias” (Hohman & Weikart, 2002, p. 437), en donde el niño pasa de decir una palabra a la formación de una oración, de hablar del presente al pasado y al futuro, este proceso complejo es considerado por el modelo como una consecuencia del intercambio de conversaciones entre niños, así como entre niños y adultos, mas no como el resultado de una enseñanza basada en el adiestramiento o enseñanza correctiva.

De ahí que consideren que proporcionar un ambiente rico en conversaciones y materiales impresos permitirá que el proceso del lenguaje infantil evolucione de forma natural y a un ritmo diferente para cada niño ya que al estar inmersos en un entorno en el que se valora la comunicación oral y escrita se sentirán muy motivados por dominar el lenguaje, sosteniendo que:

Los niños aprenden a hablar y a leer y escribir porque quieren comunicarse con las personas importantes en su vida. Estas aptitudes no las aprenden porque los mayores se sienten y les enseñen, sino porque las personas los escuchan y responden con interés a todos sus intentos, aunque sean titubeantes, de expresar con palabras sus deseos, pensamientos y experiencias. El lenguaje se desarrolla en un ambiente donde los niños tienen experiencias de las cuales quieren hablar, y cuando cuentan con un interlocutor atento que participa en el diálogo (Hohmann & Weikart, 2002, p. 437-438).

Por ello, es importante la interacción con el adulto y el apoyo que éste le brinde para poder describir lo que hace, para reflejar sus acciones e integrar nuevas experiencias a una base de conocimientos ya existente. Razón por la que el adulto usa un tono de voz conversacional, mantiene un equilibrio entre la plática

del niño y él, le ofrece al niño oportunidades para elegir y tomar decisiones, le ayuda a pensar en opciones para resolver un problema más que resolvérselo, genera oportunidades para que los niños interactúen entre sí, comenten y describan las actividades que están realizando, así como apoyar y dar seguimiento a los planes de los niños, ofrece razones cuando dice no y ayuda a pensar en alternativas, entre otras cosas.

Es así que en este modelo los escenarios escolares son ruidosos y activos ya que el desarrollo del lenguaje es considerado,

...un proceso interactivo en el que los niños aprenden a expresarse hablando libremente acerca de sus experiencias, [...] es decir, que los niños formen y expresen pensamientos y entendimientos en sus propias palabras. En el escenario de *HighScope* las conversaciones entre niños y entre niños y adultos están llenas de sorpresas; no son intercambios predeterminados o rutinarios. El lenguaje surge de las acciones que quieren comentar los niños y que los intrigan en alguna forma; el desarrollo del lenguaje no es un proceso silencioso sino uno bullicioso, lleno de acciones, conversaciones, risas, dudas en voz alta, debates y descubrimientos (Hohman & Weikart, 2002, p. 438).

Desde sus orígenes, el *Curriculum de HighScope* Nivel Preescolar ha tenido el objetivo de crear niños autónomos e independientes, alentando el desarrollo de su iniciativa a través de sus fundamentos teóricos y de la metodología que utiliza. En este modelo el niño es apoyado por adultos que están interesados en lo que dice y hace debido a la visión que comparten sobre el aprendizaje en términos de desarrollo, es así que en cada actividad es acompañado por él, ya que mientras el niño planea-actúa-revisa, está expresando sus intenciones después las lleva a cabo y finalmente reflexiona sobre lo que hizo; también los niños son considerados como aprendices activos al cultivar sus propios intereses y generar respuestas a sus propias preguntas, así como, al compartir sus descubrimientos con otros, de esta manera el niño logra entender el mundo que lo rodea lo que a su vez lo llevó a obtener un sentido de control y satisfacción personal.

El modelo de *HighScope* habilita a los niños para dar seguimiento a sus intereses de manera propositiva, también creativamente, con lo cuál será beneficiado en su etapa adulta, esto a su vez se traduce en beneficios para toda la vida.

Capítulo II

El valor hermenéutico del juego y el diálogo para realizar una lectura sobre la adquisición de una lengua adicional en niños de preescolar

Hoy en día, la adquisición de una lengua adicional es más común en la vida de los niños, algunos de ellos nacen en hogares donde se habla más de un idioma o pertenecen a comunidades en las que se hablan diferentes a la que usa en su hogar, también hay niños que asisten a escuelas cuyos programas escolares son bilingües o en los que se incluye la enseñanza de una lengua extranjera; así como aquellos hijos de padres de familia que por diferentes motivos llevan a que éstas tengan que cambiar de residencia. Condiciones que promueven la interacción de estos niños con otras culturas y otras lenguas.

Esto ha llevado a que la adquisición de una lengua adicional se convierta en un objeto de investigación, que está siendo estudiado desde diferentes perspectivas y desde los distintos aspectos que están implicados en su adquisición, en su enseñanza, en los procesos sociales que lo generan, etcétera. De ahí que hablar de la adquisición de una lengua adicional involucra reconocer la existencia de diferentes espacios desde los cuales el niño se ve expuesto para su adquisición y uso, uno de éstos es la escuela.

Entendiendo que la escuela es un espacio al que no sólo acuden niños, profesores y personal administrativo; sino que también acuden los familiares de los niños en cuya diversidad se llega a dar una convivencia multilingüe y multicultural. Condición de diversidad que lleva a que las escuelas elijan ciertos modelos educativos con el objetivo de ofrecer una educación pertinente a las características de dichas poblaciones.

En el caso de los procesos de migración, dicha problemática se hace más que evidente, dado que gran parte de la migración se da en lugares donde se habla un idioma diferente a la lengua nativa de los migrantes. De ahí que la adquisición de una lengua adicional sea algo insoslayable para los niños de las familias que viven esta situación.

De eso trata este capítulo, de elaborar una interpretación sobre algunos aspectos vinculados con las condiciones que se implican en la adquisición de una lengua adicional por parte de los niños de edad preescolar. Para ello se parte de un primer apartado en el que se habla del valor educativo de la lengua materna, base, se quiera o no, sirve para la adquisición de otra lengua (sobre todo en edad temprana); se continúa con un segundo apartado sobre el valor del juego en la promoción de la adquisición de una lengua adicional; y se cierra precisando cuál es la importancia del diálogo en la educación preescolar, sobre todo cuando se trata de poblaciones bilingües o multilingües.

Conjunto de reflexiones teóricas que nos sirven como fundamento de la reflexión hermenéutica y que aquí se busca recuperar para vincular con el Nivel Preescolar.

2.1. El valor formativo de la lengua materna

Actualmente, existe un gran número de personas que se mueven de un país a otro con el deseo de mejorar su situación económica y de vida, debido a la oferta laboral: por la necesidad de mano de obra de aquellos países que registran bajos índices de natalidad y requieren de mano de obra barata; por el constante flujo de refugiados procedentes de conflictos entre etnias, religiosos o luchas entre grupos sociales de un mismo país; o por desastres naturales. Conjunto de situaciones que han llevado a que los niños pequeños tengan que asistir a escuelas en donde no se habla su primera lengua, la materna.

Claro ejemplo de lo antes indicado es lo que está sucediendo en las instituciones educativas de diferentes partes del mundo como Norteamérica y Europa. Por ejemplo en las escuelas de los Estados Unidos y Canadá se ha venido experimentado en su aulas, desde hace ya mucho tiempo, la presencia de alumnos hablantes de diferentes lenguas. Es así que actualmente "...en la ciudad de Toronto, Canadá, el 58% de los niños que van a la guardería proceden de hogares en los que el inglés estándar no es su lengua de comunicación habitual" (Cummins, 2001, s.p.). Y se estima que el estado de Texas en los Estados Unidos, "...pronto se convertirá en una sociedad múltirracial, ya que para el año 2015 los hispanos superarán a los blancos en las aulas, y para el 2020 ocuparán el 45.5 % de los estudiantes de educación básica, los blancos ocuparán el 38.3 %, los negros ocuparán el 11.5% y los asiáticos el 4.7%" (Bouvier & Martin, 1995, s.p.). En el caso de nuestro país se han dado y se siguen dando migraciones nacionales de las poblaciones indígenas hablantes de lenguas originarias a las grandes ciudades. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) para el 2000 "...en la Ciudad de México [ya habían...] 749,639 indígenas..." (En: Molina & Hernández, 2006, p. 28); además de que el 0.9% de nuestra población total, lo representan: "...las personas que nacieron en otros países. Cabe mencionar que en el caso particular de los japoneses, sumaron 3.006 personas en el año 2010" (INEGI, 2010, s.p.).

En el caso de las ciudades de Ottawa, Montreal y Toronto en Canadá, tanto el inglés como el francés son lenguas oficiales, sin embargo en éstas habitan personas que nacieron en diferentes partes del mundo, es así que las personas están en contacto directo con diversas lenguas de manea cotidiana. De ahí que Archibald y Roy indiquen:

A pesar [de que,...] Canadá no es oficialmente una comunidad trilingüe, el número de trilingües en Canadá y en las escuelas Canadienses está creciendo. Los estudiantes para quienes el inglés es una segunda lengua vendrían a ser trilingües si ellos tomaran otro curso de lengua. No hemos encontrado ningún debate acerca de monolingües adquiriendo una segunda y

tercera lengua simultáneamente, o de una adquisición secuencial en la cuál la segunda lengua es adquirida en el Kindergarten y la tercera lengua en el 4to grado [generalmente son niños cuya edad va de los 9 a los 10 años...] (2006, p. 68).

Condición de diversidad lingüística que lleva a que los niños asistan a escuelas donde el inglés o el francés sea la lengua de instrucción y que reciban una clase de idioma en la lengua alterna¹¹, así como que la mayoría de los alumnos utilicen en su casa una lengua diferente a la de la escuela, para comunicarse en familia o con sus amigos. Sin embargo, esto no siempre ha sido así, por ejemplo:

En Alberta, el francés no estaba permitido como lengua de instrucción hasta el año de 1968. [es así que...] En los años 70, en respuesta a la Ley de Lenguas Oficiales, a el financiamiento para el bilingüismo de Ottawa, y a las demandas provenientes de la clase media, la provincia de Alberta inicia el Francés como programa de segunda lengua en los programas de las escuelas públicas y católicas (Roy, s.a., p. 542).

Europa no queda exenta de esta diversidad lingüística, pues además de los migrantes que llegan de diferentes partes del mundo, el tránsito de un país a otro lleva a que la mayoría de las personas hablen varios idiomas para el desarrollo de su vida cotidiana, es decir para ellos es algo común el multilingüismo, sin que ello implique una problemática educativa.

Es así que tanto en Europa como en Canadá y en los Estados Unidos, existen alumnos cuyas lenguas son minoritarias. Condición que ha llevado a que estos alumnos sean llamados aprendices del idioma oficial. De hecho existen personas nacidas en los Estados Unidos o Canadá, que descienden de padres o abuelos también nacidos en esos países y que no han podido dominar la lengua oficial, ya que su lengua materna es diferente, de ahí que se les reconoce como parte de los alumnos aprendices del idioma.

¹¹ Entiendasé por *lengua alterna*, el idioma que reciben los alumnos dentro de la escuela la cuál es diferente a la lengua de instrucción. Esto es, si la lengua oficial es el Inglés, los alumnos reciben una clase de francés, y si la lengua oficial es el Francés entonces los alumnos reciben una clase de Inglés.

Por ejemplo, para quienes el Inglés no es su lengua de origen se les llega a conocer como “English Language Learners” (ELL por sus siglas en Inglés), esto es, aprendices del idioma inglés. Es así que se utilizan diferentes términos para categorizar a estos estudiantes, tales como:

Limited English Proficient (LEP), English Language Development (ELD), English for Speakers of Other Language (ESOL) o English as a Second Language (ESL), los cuales son comúnmente usados al referirse en la adquisición del Inglés como lengua no-nativa, y como Fluent English Proficient (FEP) hasta que el estudiante tiene suficiente fluidez en el idioma (Wright, 2010, p. 1-3).

La Dra. Sylvie Roy quién es profesora asociada en la Facultad de Educación de la Universidad de Calgary donde ha desarrollado investigaciones educativas en diversas áreas de especialización como: “...la sociolingüística, la enseñanza y el aprendizaje de un segundo idioma, el análisis del discurso, las minorías de habla francesa, el bilingüismo” (Roy, s.a. párr. 1). Afirma que ser bilingüe o multilingüe es:

...ser capaz de utilizar dos (o más) idiomas. Ésta es la definición básica. Sin embargo, ser bilingüe no es dominar los dos idiomas desde el punto de vista monolingüe. Los bilingües no tienen dos sistemas lingüísticos distintos, las competencias existen en forma aislada una de otra. Los bilingües no son dos monolingües en una sola persona. Por lo tanto, no podemos medir sus habilidades contra las normas monolingües, a pesar de que los estudios de lengua lo han hecho así durante muchos años. Así que el objetivo no es comparar a un hablante nativo (tradicionalmente considerado como el orador "ideal" de un idioma específico) con una persona bilingüe, no desde un punto de vista cognitivo y no desde un punto de vista social. Si hacemos eso, estamos construyendo la desigualdad social. Nuestros estudiantes deben estar orgullosos de ser bilingües (o multilingües), si hablan con acento o no. (Roy, s.a., párr. 2).

No debemos olvidar que en la historia de los Estados Unidos se menciona que cuando las trece colonias originales ganaron su independencia de Inglaterra en el año de 1776, los grupos de inmigrantes provenientes de Europa establecieron escuelas en donde la enseñanza fue impartida a través de su lengua nativa; esto con el propósito de lograr un bilingüismo fluido en sus hijos. Sin embargo, vino un “abrupto final seguido de la primera guerra mundial [en donde] usar una lengua

distinta al Inglés fue visto como '*un-American behavior*', esto es, un comportamiento antiamericano" (Faltis, 1997, p.189).

Un pensamiento, que a pesar del racismo estadounidense, se ha venido cambiando, de ahí que, a finales de los años 60 en Miami, Florida, se desarrollara un programa bilingüe en Inglés y Español en escuelas, como por ejemplo la llamada *The Coral Way school*. Institución donde se educaba a la misma cantidad de niños inmigrantes cubanos hablantes del español, que de niños locales hablantes del Inglés. Una situación que tuvo el propósito de que todos los niños pudieran ser "...bilingües y biculturales y que adquirieran conocimientos académicos al mismo nivel de sus pares monolingües" (Faltis, 1997, p. 189). La noticia sobre esta escuela se extendió rápidamente y pronto varias escuelas del sureste comenzaron a importar la versión del programa de *The Coral Way school*, es así que la nueva versión se enfocó en el uso del no-Inglés como un puente para el aprendizaje del Inglés.

De ahí que a principios de los años 70, un grupo de maestros mexicano-americanos convinieran en formar *The National Association for Bilingual Education* (La Asociación Nacional para la Educación Bilingüe, NABE, por sus siglas en Inglés), cuya misión fue, y continua siendo, la promoción de la Educación Bilingüe para niños y adolescentes que ingresan a la escuela hablando una lengua distinta al Inglés. Es así que, en sus inicios, esta asociación (la NABE) promovió investigaciones y el desarrollo de políticas a través de *The NABE Journal* y de otras publicaciones, otorgando premios a tesis doctorales sobresalientes cuyos temas eran sobre la educación bilingüe. "Prácticamente las primeras investigaciones, publicaciones y premios patrocinados por la *NABE* fueron centrados en los inmigrantes mexicanos y los niños mexicano-americanos" (Faltis, 1997, p. 191).

A finales de los años 80, surge un pequeño número de escuelas en todo el país en las que se trabajaron dos programas: el *Developmental Bilingual Programs* cuya

meta era desarrollar las competencias lingüísticas de la lengua de origen del alumno y en el idioma Inglés, para que se diera la utilización de ambas en el aprendizaje de contenidos académicos, además de reflejar y fomentar el pluralismo lingüístico. El otro programa es el *In Two-Way Bilingual Education* cuya meta era que los hablantes de cada lengua aprendieran a través de la interacción la lengua de los otros lo mejor posible como la propia y, de esta manera, desarrollaran un alto grado de fluidez en ambas (tanto su lengua nativa como la segunda lengua), buscando que apreciaran estas lenguas y sus culturas, así como, que alcanzaran los objetivos académicos.

Ya para los años 90 el interés en la educación bilingüe se incrementó en todo el país, centrándose menos en logros del inglés y más en logros académicos. Es así que la lengua nativa de los estudiantes fue vista como una condición positiva para la enseñanza y la adquisición de la lengua, dado que los "...estudiantes usaban su lengua materna para darle sentido a los contenidos y utilizaban ese conocimiento para participar en los debates y actividades de alfabetización que surgían en Inglés" (Faltis, 1997, p. 194).

Claro ejemplo de esto se dio durante el congreso: *Relaciones de Poder Pasadas y Presentes*, celebrado el 2 de octubre de 1999 en Komotini, Grecia, en donde María del Socorro Leandro siendo Directora de Programas Bilingües en el Distrito de Edgewood en San Antonio Texas, planteó durante su participación, que para ese año ya existían programas en los que se reunían en el mismo salón de clases a alumnos cuya lengua materna era el Inglés junto con alumnos cuya lengua materna era el español, lo que se hacía con el propósito de formar estudiantes con un bilingüismo fluido y así lograr la bialfabetización para ambos grupos. Cabe mencionar que a ese evento asistió Jimm Cummins, quien mencionó lo siguiente:

Una vez más, se daba testimonio de la reclamación de la dignidad y la voz de un pueblo que había vivido subordinado durante más de 150 años. Los educadores que recordaban un pasado muy reciente, hasta finales de los sesenta, en el que todas las instituciones de la sociedad trataban como una especie inferior a los mexicano-norteamericanos, estaban utilizando la fuerza

del lenguaje y de la educación para repudiar ese pasado y evocar un futuro muy diferente (2002, p. 21).

Por su parte Wright ha planteado que el programa educativo de los Estados Unidos, ha venido haciendo cambios desde ya hace tiempo hasta nuestros días:

...con el propósito de que cada alumno pueda participar y mejorar su desempeño tanto en la escuela como en la sociedad y así poder participar activa y plenamente en ella [...]. El Gobierno Federal de los Estados Unidos, inicia la creación de Programas Educativos Bilingües, que utilizan dos idiomas –uno de ellos debería ser Inglés– con fines didácticos, desde 1968, hasta el 2001 con el acta federal: “No Child Left Behind Act” [...]. Los Programas Aplicados desde entonces han ido mejorando aspectos que permitan la integración de las culturas y el “Background” de los alumnos que se integran a las escuelas de los Estados Unidos (2010, p. 51-64).

En esto podemos observar como ha sido el desarrollo de programas de educación bilingüe que operan en algunas de las escuelas públicas de Estados Unidos. Sin embargo, tanto en los Estados Unidos como en Canadá, hoy en día existe una mayor diversidad lingüística en las aulas, ya que la mayoría de los alumnos provienen de hogares en donde se habla en una lengua diferente a la que se emplea en la escuela a la que asisten. Me refiero a aquellos niños que en su hogar se comunican empleando el: español, ruso, chino, alemán, japonés, cantonés, entre otros; y que llegan a conformar grupos multilingües con los que se debe trabajar para dar respuesta a los objetivos de educación esperados en estos países.

En México, también los procesos de migración necesariamente han involucrado un multilingüismo, condición de cambio que ha llevado a que en un gran número de instituciones de Educación Básica de las capitales del país, tengan estudiantes hablantes de lenguas indígenas y, en algunos casos, de lenguas extranjeras; generando la necesidad de reconocer esta condición institucional para la formación de los niños.

En el caso de los migrantes indígenas que llegan a las principales ciudades de México, en algunas investigaciones educativas, de las que se menciona una a

continuación, nos permiten reconocer lo que puede ocurrir dentro del salón de clases y de esta manera detectar condiciones y acciones que se dan durante el quehacer educativo cuando la educación se imparte en una lengua distinta a la materna.

Es así que en la investigación hecha en el año 2006 por Martínez y Rojas, la que denominaron “Indígenas Urbanos en Guadalajara: etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas”, las llevó a encontrar que en algunas escuelas públicas de la ciudad de Guadalajara (donde había niños otomí, purépecha, náhuatl, huichol, mixteco, mazahua y totonaco), encontraron que los niños acabaron por ser remitidos a los servicios de Educación Especial, a pesar de que se trataba de instituciones educativas bilingües. Al respecto ellas indican:

Las cinco escuelas en las que hemos realizado trabajo de campo cuentan, en su conjunto con niños hablantes de otomí, purépecha, náhuatl, huichol, mixteco, mazahua y totonaco. [...] En ellas hemos trabajado con niños hablantes de otomí, purépecha y mixteco. [Sin embargo, encontramos que en tres de éstas...], se niega la presencia de niños bilingües como clara estrategia de discriminación, llegando incluso al extremo de canalizarlos a Centros de Atención Múltiple de la Dirección de Educación Especial, por las dificultades que presentan en el manejo del español y en el aprendizaje de la lengua escrita (2006, p. 76).

En el caso específico de una de estas tres escuelas de Educación Primaria, la que tenía una población mixteca, varios niños bilingües fueron remitidos a Educación Especial por parte de sus “profesores”, con el argumento de que sus características lingüísticas se debían a una deficiencia mental o trastorno cognoscitivo. Lo que indican estas investigadoras de la siguiente manera:

El caso más dramático lo encontramos entre la población mixteca que asiste a la primaria Rosario Castellanos en Tlaquepaque, pues incluso varios de los niños bilingües fueron canalizados a una escuela de Educación Especial (Centro de Atención Múltiple) pues los docentes consideraban que las particularidades lingüísticas que les saltaban a la vista eran síntomas de deficiencia mental o de algún otro trastorno cognoscitivo. Incluso en este espacio encontramos a los niños mixtecos marginados del resto de sus compañeros, los cuales presentaban discapacidades motoras o sensoriales como hipoacusia, parálisis cerebral y síndrome de Down, pues no contaban ni

con libros de texto obligatorio que se reparten de manera gratuita en todos los planteles educativos del país (2006, p. 83).

Esta investigación es una clara muestra del nivel de ignorancia y de incapacidad de un gran número de profesores regulares, que no pueden entender el valor de la lengua materna como recurso extraordinario para la enseñanza de una lengua oficial (en este caso el español), viendo el bilingüismo como algo más grave que una discapacidad. Esto nos lleva a tener que reconocer que tanto a nivel institucional como en la formación de los docentes se tiene que dar a comprender y reconocer el valor de la lengua materna en la enseñanza de una segunda. De hecho nos revela la incompetencia de muchos docentes regulares y de apoyo para poder realizar ajustes razonables¹² que favorezcan la diversidad y apoyen la inclusión educativa (entendiendo que esto también tiene que ver con el bilingüismo). Una situación que desgraciadamente no es un caso único, sino que se da en gran parte de las instituciones educativas rurales, semirurales, semiurbanas y, en algunos casos, hasta urbanas en las que ingresan educandos de origen indígena o migrantes, que tienen una lengua materna distinta a la oficial en nuestro país¹³.

Esto llevó a que Martínez y Rojas, indiquen que los profesores "...afectan de manera intensa la identidad lingüística, [favoreciendo] la apropiación de modelos culturales hegemónicos y el uso de ciertas herramientas lógicas. Además influyen con sus juicios y actitudes sobre las modalidades de interacción en el aula..." (2006, p. 89).

¹² Estos "...son entendidos como las medidas específicas adoptadas a fin de modificar y adecuar el entorno, los bienes y los servicios a sus necesidades particulares como estrategia de accesibilidad, para garantizar el goce y ejercicio de sus derechos en condiciones de igualdad de oportunidades" (SEP-DEE, 2011, p. 16).

¹³ No debemos olvidar que para 1911 la educación de los niños indígenas, tenía una función similar al de la Educación Especial de los niños discapacitados, pues como indica Morales: "[Con la...] Ley de Instrucción Rudimentaria de 1911, [se...] dispone la creación de escuelas o enseñanza especial para los menores con discapacidad, la estructuración de las primarias escuelas rudimentarias para la población indígena. En la primera [predominaba...] un modelo asistencial con una orientación médico-clínica, en la 'atención' se considera arraigada a la propia naturaleza del sujeto. La segunda se propone incorporar a los indígenas a la civilización y a la vida nacional mediante la castellanización. [Sin embargo...] el propósito de atender a los menores con discapacidad desde la educación primaria se pierde cuando, después de la Revolución, las nuevas políticas de educación especial empiezan a delinear un sistema paralelo. De manera similar, las escuelas rudimentarias tenían poco en común con las de educación primaria" (En: Latapí, 1998, p. 144).

Al respecto resulta relevante lo que indica Czarni cuando comenta sobre el derecho de las poblaciones indígenas en la escuela de Educación Básica, sobre todo cuando hay diferentes rasgos tales como la lengua materna y la cultura, al recuperar lo que le dijo un líder de la comunidad Triqui en el 2002 en la Ciudad de México: “La escuela debería ser multicultural, debería reconocer que hay niños mixtecos, otomíes, triquis, de todos. Si no somos visibles desapareceremos ahora sí para siempre” (2006, p. 143).

Ciertamente los docentes ocupan un lugar muy importante en la institución educativa, sin embargo, no es el único elemento del que depende el éxito o el fracaso de los alumnos, son muchos los que se ven involucrados para que se dé el éxito o fracaso escolar. De ahí que Yanes, Molina y González indiquen:

La escuela y el aula conforman uno de los campos de condensación de relaciones interétnicas jerarquizantes y excluyentes en la inserción urbana de los indígenas. De un lado, la escuela está revestida de un valor social absoluto de inclusión y progreso, pero del otro lado es una práctica social concreta de negación de la diversidad y reproducción del racismo y la discriminación. En la medida en que los indígenas urbanos acceden a mayores niveles de escolaridad respecto a sus regiones de origen aunque inferiores a la media prevaleciente en la ciudad donde residen, la escuela se revela como un espacio de conflicto entre la realidad pluricultural de los estudiantes y la lógica monocultural de la institución educativa. Lo anterior implica que la demanda de los indígenas urbanos por el ejercicio de su derecho a la educación no es sólo un asunto de cobertura y escolarización, sino que implica también la transformación del sistema educativo mismo en función de la pluralidad cultural y de los valores de la diversidad (2006, p. 8-9).

En realidad la problemática que enfrentan estos niños no es su lengua materna, sino la manera y el tipo de estrategias pedagógico-didácticas que los docentes emplean en el salón de clases, además de su incompetencia lingüística, en relación con el idioma nativo de los niños. Las famosas barreras para el aprendizaje y la participación, que se trata en una educación inclusiva. De hecho en el Acuerdo 592 se plantea que:

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.

Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.

Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes.

En correspondencia con este principio, los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos.

Para [apoyar a todos...] los alumnos que [...], requieren de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas, es necesario que se identifiquen las *barreras para el aprendizaje* con el fin de promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos, ayudando con ello a combatir actitudes de discriminación (SEP, 2011, p. 27-28).

En así, que hoy en día los profesores se tienen que enfrentar al reto de formar a niños que tienen lenguas maternas diferentes a las que emplea para enseñar en su salón de clases; lo que requiere de que los futuros docentes tengan una formación pensada en la diversidad y no bajo una visión unidimensional y hegemónica de los procesos de enseñanza, en el que se limita al uso de la lengua oficial, buscando eliminar la otra o las otras, devaluando el valor cognitivo que con ella se agrega.

Para el Dr. Jim Cummins, quién es profesor emérito del *Ontario Institute for Studies in Education* (Instituto de Ontario para los Estudios en Educación, OISE, por sus siglas en inglés) de la Universidad de Toronto, Canadá:

La destrucción de una lengua y una cultura en la escuela también resulta muy contraproducente para la sociedad de acogida en sí misma. En un contexto de globalización, una sociedad que tenga acceso a recursos multilingües y multiculturales tendrá más posibilidades de desempeñar un papel social y económico destacado a escala mundial. En un momento en el que el nivel de intercambio transcultural es el mayor de la historia de la humanidad, las identidades de todas las sociedades están evolucionando. Las identidades de las distintas sociedades y etnias nunca han sido estáticas, por eso sería iluso pensar en ellas como en algo fijo, monocromo y monocultural, susceptible de

exhibirse en un museo para la posteridad, sobre todo ahora, en que el ritmo de cambio global se ha acelerado (2001, párr. 7).

Los docentes, dice Cummins: "...también pueden ayudar a los niños a mantener y desarrollar sus lenguas maternas transmitiéndoles mensajes positivos sobre el valor de conocer más de una lengua y el hecho de que el bilingüismo es un logro intelectual y lingüístico importante" (2001, párr. 18). Para él, no es suficiente con que los docentes "...acepten de manera [pasiva...] la diversidad cultural y lingüística de los niños, [sino que] deben ser proactivos y tomar la iniciativa para consolidar la identidad lingüística de [ellos]" (2001, parr. 19). Algo que se puede lograr a través de actividades escolares dentro del salón de clases, así como también en el desarrollo de "...planes de estudio y programas de formación, de modo que el capital lingüístico y cultural de los niños y las comunidades se refuercen en todas las actividades de la escuela" (2001, párr. 20). Ya que cuando se comete el error de rechazar la lengua del niño es rechazarlo a él, debido a que el mensaje que estamos transmitiendo al niño es: "...olvídate de tu lengua y de tu cultura al pisar la escuela" (2001, párr. 19), esto puede provocar hasta que se olviden inclusive de cual es su identidad, generando un sentimiento de "...rechazo, [que los lleva...] a participar menos activamente y con menos confianza en lo que se esta haciendo en clase" (2001, párr. 19).

Debido a su condición de migrantes, lo que en apariencia es una desventaja dado el lenguaje con el que se enseña, sin embargo, como aquí se busca sostener, la lengua nativa de los niños es una ventaja, pues como afirma Cummins:

Los niños que acuden al colegio con una base sólida en su lengua materna desarrollan mayores capacidades de alfabetización en la lengua de la escuela. [Es así que...], los niños bilingües obtienen un mejor rendimiento escolar cuando en la escuela les enseñan de manera efectiva su lengua materna y, si es necesario, desarrollan su expresión escrita y oral en esa lengua. En cambio, cuando a los niños se les anima a rechazar su lengua materna y, por consiguiente, su desarrollo se estanca, su base conceptual y personal para el aprendizaje se ve perjudicada (2001, párrs. 12 y 13).

Es así que existen centros educativos en los que se fomenta la conservación de la lengua materna en Educación Preescolar, ya que se considera importante en la vida de los niños debido a que se piensa que tendrá efectos positivos en su vida futura, tanto en los aspectos sociales como los académicos.

Esto nos lleva a recordar que los niños en edad preescolar desarrollan habilidades tales como la adquisición de una segunda lengua rápidamente y sin dificultades, debido a que sus estructuras lingüísticas se encuentran en proceso de formación, es decir que potencialmente se pueden ir desarrollando. Por eso Vygotski critica el que la mayoría de los principios del aprendizaje de la psicología clásica, sean que el desarrollo de los niños se fundamenta en las actividades que ellos pueden realizar de manera independiente y no a través de su actividad imitativa. Dice él:

Este punto de vista se expresa de modo manifiesto en todos los sistemas de tests actuales [el antes referido]. Al evaluar el desarrollo mental, sólo se toman en consideración aquellas soluciones que el niño alcanza sin la ayuda de nadie, sin demostraciones ni pistas. Tanto la imitación como aprendizaje se consideran como proceso puramente mecánicos. No obstante, los psicólogos más recientes han demostrado que una persona puede imitar solamente aquello que está presente en el interior de su nivel evolutivo (2003, p. 135).

Es así que a través de la hermenéutica se da una lectura particular al juego y al diálogo que surgen durante las actividades en centros educativos de educación preescolar a los que asisten niños pequeños hablantes de diferentes lenguas y cuya lengua materna es valorada y utilizada como herramienta en la adquisición de una lengua adicional.

Vuelvo a hacer hincapié en la enorme importancia de la lengua materna. Realmente es algo que como se ve, encierra fuerzas insuperables que no cabe subestimar. La lengua materna persistirá en el mundo venidero con absoluta seguridad. He estado lo suficiente en América y en otros continentes como para saber que las tradiciones familiares y, y sobre todo, la propia lengua materna, se respetan y se cultivan. Es así en gran escala en toda América.

[...La] lengua materna, [es] en la cuál uno hace preguntas y aprende, y mantiene conversaciones, [...] incluso por parte de quienes se crían en muchas o en varias lenguas. [...así como cuando] el padre o la madre, aun

usando una sola lengua en el marco familiar, hablen en otra con el resto de personas (Gadamer, 2000 a, p. 26-28).

Sin embargo, la escuela y todo lo que la compone son elementos importantes que pueden favorecer o no para que esto exista. De ahí que se crean estrategias de enseñanza que incluyen el juego y el diálogo buscando dar una argumentación y respuesta a las necesidades de aprendizaje que caracterizan hoy en día en las escuelas donde hay poblaciones bilingües o multilingües, resaltando el valor de la lengua materna en este proceso de formación.

2.2. Hermeneutizando el juego para la enseñanza de una lengua adicional

A lo largo de la historia la educación se ha visto fundamentada y acompañada de una serie de ideas y principios que responden a la manera cómo se piensa que deben ser los sujetos que se están formando, ya que: “La idea que se tiene del hombre, según se ha dicho, se plasma en la educación” (Beuchot. En: Beucot & Pontón, 2014, p. 24). Algo que se da desde los primeros años de vida de los niños, sobre todo hoy en día en el preescolar.

En el caso de los párvulos ésta tiene que ver directamente con el juego, dado que:

Entre los principales postulados de los modernos sistemas de educación preescolar que se originaron gracias al impulso pedagógico de la Escuela Nueva, [se establecieron como principios...]: puerocentrismo, respeto a la individualidad y libertad del niño, ambiente maternal, desarrollo de las propias fuerzas naturales, actividades centradas en el juego y trabajo para educar sus sentidos y facultades, contacto del niño con la naturaleza y con el mundo circundante, utilización de los principios de globalización y de interés, ejercicios de expresión, vida en común, formación social, disciplina escolar basada en el sentido del deber, maduración de una conciencia moral inclinándola al bien, creación de hábitos positivos de comportamiento, etc. (Formentín & Villegas, 1996, p. 27-28).

De hecho la educación de los niños de preescolar surge como un espacio educativo que busca ser una extensión del hogar de los niños, el primero en plantear esto es Federico Fröbel, quien pensaba que:

...había que educar al hombre desde niño, en un ambiente similar al que se respiraba en su hogar, con el cariño y amor que en él debía reinar, pero con una seriedad pedagógica y didáctica que favoreciera el buen desarrollo de los diversos aspectos de su personalidad (Cuellar, 1992, p. 51).

Una educación cuya frase era “la educación para la acción”, haciendo referencia al cultivo del trabajo y del juego, debido a que trabajar no era considerado un castigo sino una bendición y que a través de éste, el hombre elevaría a plenitud sus energías y con ello lograr ser un hombre productivo, y por su parte el niño debiera seguir jugando como corresponde a su naturaleza, sin perder el interés al trabajo, ya que al jugar el niño se mantendría ocupado en alguna actividad de tipo manual que le permitiera desarrollar alguna habilidad o destreza, utilizando “materiales maleables y de fácil adquisición tales como: el barro, la pintura, lápices para dibujar, etc.” (Cuellar, 1992, p. 55); ya que, desde su punto de vista, la infancia es la etapa en la que se debe cultivarse el amor al trabajo, de ahí otra de sus frases fue “juego y trabajo, disciplina y libertad”. Y es que para Fröbel consideraba que el ser un hombre significaba:

Piedras, plantas, animales, hombres, reciben una forma o una figura al mismo tiempo que la existencia y la vida, Dios creó al hombre a su imagen y semejanza, lo hizo a su imagen; he aquí por qué el hombre debe obrar y crear como Dios. El espíritu del hombre vaga también sin forma ni figura y los anima imprimiéndoles la forma, la figura, el ser y la vida que llevan en sí (Cuellar, 1992, p. 52).

Motivo por el que la gran tarea de la educación debiera tener como eje fundamental “...la contemplación de la naturaleza, del hombre y de Dios. [Ya que es] mediante [la sabiduría] el hombre llega a conocerse a sí mismo, a vivir en paz con la naturaleza y en unión con Dios” (Cuellar, 1992, p. 35-36). De hecho, él mismo creó juegos educativos a los que les llamó “dones” o “regalos”, con los que se propiciaría el juego, que en su opinión es: “...el origen del gozo, la libertad, la

satisfacción, la paz con el mundo; el juego es, en fin, el origen de los mayores bienes” (Cuellar, 1992, p. 55). Juegos que debería proporcionar conocimiento y gozo a la vez. Es así que para 1939 fue inaugurado un nuevo Instituto de Juegos Educativos, el que es considerado como el antecedente del *Kindergartner* o Jardín de Niños, al que le antecieron: “El Instituto Autodidáctico” que cambio su nombre por el de “Instituto para la educación del impulso activo de los niños y jóvenes” (Cuellar, 1992, p. 51).

Así, para 1840, que surge el primer *Kindergartner* en la ciudad de Blankenburg:

...hecho histórico [que aún puede...] apreciarse en dicha ciudad, pues en ella se encuentra una placa alusiva que contiene la siguiente leyenda: Aquí abrió Federico Froebel (*sic.*), el 28 de junio de 1840, el primer jardín de la Infancia’. A partir de ese momento, los niños contaron con un aliado poderoso que realizó una movilización universal a favor de la educación integral de los niños del mundo (1992, p. 62).

Jardines de Niños o *Kindergartner* que fueron considerados como espacios educativos para la vida moderna de los niños pequeños de las sociedades industrializadas, un espacio que tenía que ser similar al de sus casas (lugar que comúnmente se tenía en compañía de sus familiares, principalmente de las madres). Experiencias vividas en su entorno familiar, que poco a poco fue cambiando conforme la mujer (la madre) se incorporaba a la fuerza productiva de la sociedad, lo que llevaba a que se tuviera que contar con espacios que pudieran sustituir el hogar donde se ofrecía esta primer educación, que en un inicio se veía llena de juego y no propiamente academizada.

Con el tiempo esto ha venido cambiando, sobre todo por esta búsqueda en apoyar a las madres que trabajan y que requieren de los centros educativos horarios más amplios así como servicios que cubran con las demandas de la sociedad, esto es que los alumnos adquieran destrezas que les permitan una mejor integración a la sociedad, sobre todo pensando en las demandas de lenguas extranjeras, manejo de tecnología de punta, entre otras; lo que ha dado como resultado el objetivo de academizar toda actividad escolar y olvidándose de las características, intereses y

necesidades del ser humano en sus primeros años de vida. Esto lleva a que Gadamer indique:

Los misterios y las dificultades del campo de la educación se han visto en gran manera apremiados y, en último término, amenazados por la revolución industrial. Esto significa que también las madres se ven obligadas, más o menos, a la actividad profesional (2000a, p. 18).

A pesar de lo antes indicado, aún hoy en día, el juego sigue siendo utilizado como uno de los principales medios para la Educación Preescolar debido a que el niño en edad preescolar se caracteriza por ser activo, curioso e imaginativo, a la vez que necesita y gusta descubrir el entorno al que pertenece a través de sus sentidos, en actividades que promuevan el movimiento, el diálogo, la observación, así como, tocar, oler, escuchar, cantar, etcétera; lo que le permitirá conocer el lugar y las personas con quienes convive, adquiriendo control sobre sus extremidades y fortalecerse físicamente y estimular su imaginación y creatividad, así como, obtener satisfacción y ser capaz de realizar cosas por sí mismo aumentando su autoestima.

De ahí que, el juego sea motivo de investigación desde diferentes disciplinas tales como la pedagogía, la psicología, la sociología, la cultura, el arte, la historia, etcétera; al igual que desde la visión hermenéutica, desde la cuál será abordado aquí. Al respecto hay mencionar que el concepto que manejamos de juego en español, difiere del alemán, “*das Spiel*, [el que] posee una serie compleja de asociaciones semánticas que no tienen [una correlación] en español” (Gadamer, 1999, p. 143). Ya que la principal asociación está en el teatro, debido a que una pieza teatral es un *spiel*, (un juego) y los actores son *spieler* (unos jugadores), es así que una obra de teatro es *wird gespielt*, por lo que en ésta trata de un juego. Por ello, para Gadamer, el juego es:

...auténticamente un ejemplo de movimiento que comprende a aquellos y/o a aquello que juega. Considerando la estructura de su desenvolvimiento, el juego posee una dinámica interna que no es controlada por ninguno de los jugadores en concreto. Por el contrario, es el propio juego quien controla a los

jugadores poniéndoles tareas a cada uno de ellos en la propia dinámica del juego (Almanza, en: Ortiz-Osés, & Lanceros, 2004, p. 285).

En donde “cada jugador no sólo se somete a la reglas del juego, [sino también se somete a] las tareas que el juego le va poniendo y que ha de resolver libremente” (Almanza, en: Ortiz-Osés, & Lanceros, 2004, p. 285). Esto no es una pérdida de dominio de uno mismo sino una libertad que llena al jugador.

El juego representa claramente una ordenación en la que el vaivén del movimiento lúdico aparece como por sí mismo. Es parte del juego que este movimiento tenga lugar no sólo sin objetivo ni intención, sino también sin esfuerzo. Es como si marchase solo [...].

El vaivén pertenece tan esencialmente al juego que en último extremo no existe el juego en solitario. Para que haya juego no es necesario que haya otro jugador real, pero siempre tiene que haber algún ‘otro’ que juegue con el jugador y que responda a la iniciativa del jugador con sus propias contrainiciativas. Por ejemplo el gato elige para jugar una pelota de lana porque la pelota de algún modo juega con él, y el carácter inmortal de los juegos de balón tiene que ver con la limitada y libre movilidad del balón, que es capaz de dar sorpresas por sí mismo (Gadamer, 1999, p. 147-149).

Por ello, para Gadamer en el juego es necesario dejar de ver la esencia del juego en la conciencia del jugador, ya que éste es auténticamente un ejemplo de movimiento que comprende a aquellos y a aquello a lo que se juega, lo que significa que no hay una contraposición entre el jugador y lo jugado; sino un juego que comprende a los jugadores y a la cosa jugada.

[De ahí que...] el juego como tal, esencialmente, no posee una finalidad ajena a sí mismo. En sí mismo se limita a ser un autorrepresentarse. La autorrepresentación del juego que hace el jugador, por decirlo así, hace que llegue a autorrepresentarse el mismo en la medida en que juega, esto es, representa algo. Sólo porque el juego siempre es ya un representar, el jugar del hombre puede encontrar su tarea en la representación misma (Almanza: en, Ortiz-Osés, & Lanceros, 2004, p. 285).

Es así que la entrega de sí mismo a las tareas del juego es en realidad una expansión de uno mismo, pues: “...el juego humano sólo puede hallar su tarea en la representación, porque jugar es siempre ya un representar, [...como por ejemplo, cuando los niños juegan a los cochecitos, ya que] los niños juegan para

ellos solos, aunque representen” (Gadamer, 1999, p. 152). Es así que para Gadamer no existe una contraposición “...entre el jugador y lo jugado sino que más bien hay un juego que comprende a los jugadores y a la cosa jugada” (Almanza: en, Ortiz-Osés, & Lanceros, 2004, p. 285).

En este sentido, la lectura que se puede hacer de las prácticas escolares del modelo *HighScope* en el Nivel Preescolar, nos permite comprender el valor formativo que tienen las dinámicas lúdicas que se siguen para la formación de los niños, sin que esto signifique que el modelo tome como fundamento lo que aquí se está planteando, pues para ellos el juego, es una actividad natural que corresponde con la edad de los niños.

Motivo por el que otro aspecto importante a considerar en el proceso de formación de niños en edad preescolar es el diálogo, el cual surge en la convivencia con otros niños de su edad así como con adultos con quienes se relaciona en las actividades de la rutina diaria, siendo que muchos de ellos llegan a comunicarse en diferentes lenguas entre sí.

2.3. Hermeneutizando el diálogo para la enseñanza de una lengua adicional

Siempre causa asombro escuchar a un niño pronunciar su primera palabra, así como también resulta sorprendente ver a niños pequeños hablar en diferentes lenguas, ya sea con otros niños o con un adultos; lo que lleva a que surjan preguntas sobre cómo es que lo logran los niños pequeños y cómo es que lo hacen en tan poco tiempo, sobre todo comparados con muchos adultos. De ahí que existan diferentes líneas de investigación en busca de hallar respuestas. Cuestión que lleva a que en la hermenéutica filosófica se plantee que el aprendizaje se da a través de la conversación y el preguntar (de hecho para Gadamer en la pregunta está el conocimiento, es decir no se puede preguntar de lo que se desconoce); lo que lo lleva a decir:

¿Dónde están los inicios de aquello que todos consideramos sin duda como la educación básica de todo ser humano, a saber, el aprender a hablar? [...] Aprender una lengua no quiere decir necesariamente escribirla impecablemente sino, por encima de todo, ser capaz de dar cuenta de algo (2000a, p. 12 y 33).

El mismo menciona que existe una definición clásica propuesta por Aristóteles, la que dice que: el hombre es un ser vivo dotado de *logos*, en la que se ha traducido la palabra griega *logos* por razón o pensamiento, sin embargo esa palabra significa también, lenguaje o habla. De ahí que el hombre sea el único ser viviente poseedor de dicho *logos*, esto es que puede pensar y hablar. Es así que al poder hablar, puede hacer patente lo no actual mediante su lenguaje, y de esta manera alguien más lo pueda comprender o reconocer. Dice:

[El ser humano puede...] comunicar todo lo que piensa; y lo que es más, gracias a esa capacidad de comunicarse las personas pueden pensar lo común, tener conceptos comunes, sobre todo aquellos conceptos que posibilitan la convivencia de los hombres sin asesinatos ni homicidios, en forma de vida social, de una constitución política, de una vida económica articulada en la división del trabajo. Todo esto va implícito en el simple enunciado de que el hombre es el ser vivo dotado de lenguaje (1999, p. 145).

Por ello, para Gadamer nosotros vamos conociendo el mundo, a las personas y a nosotros mismos en la medida que aprendemos un lenguaje, a hablar. De ahí que el "...aprender a hablar significa la adquisición de la familiaridad y conocimiento del mundo mismo tal como nos sale al encuentro" (Gadamer, 1999, p.148). Motivo por el que:

Aprender a hablar no significa utilizar un instrumento ya existente para clasificar ese mundo familiar y conocido, sino que significa la adquisición de la familiaridad y conocimiento del mundo mismo tal como nos sale al encuentro. "...Yo encuentro [dice él] una vez más en Aristóteles la descripción más sabia de cómo aprendemos a hablar. En cualquier caso, la descripción aristotélica no se refiere al aprendizaje del habla, sino al pensamiento, a la adquisición de los conceptos generales [...]. En todo nuestro pensar y conocer, estamos ya desde siempre sostenidos por la interpretación lingüística del mundo, cuya asimilación se llama crecimiento, crianza [...]. El lenguaje real y efectivo desaparece detrás de lo que se dice en él [y de él...]. Cuanto más vivo es un

acto lingüístico [se...] es menos consiente (*sic.*) de sí mismo [...] (Gadamer, 2000b, p. 148-150).

Esto lleva a que él vea que el diálogo se caracteriza por tener una dinámica semejante a la del juego en la que los interlocutores no guían, sino que son guiados por como una palabra sigue a la otra y en la forma en la que el diálogo toma sus direcciones, en el modo en que procede y de como finalmente llega a conclusiones. De ahí que "...la forma efectiva del diálogo se puede describir partiendo del juego" (Gadamer, 1999, p. 150). Para ser un diálogo como lo describe este filósofo, nunca se sabrá de antemano lo que resulte de éste. Es así que:

...dialogar con otro es ponerse en juego con el otro. El diálogo auténtico no resulta nunca como quisiéramos nosotros que fuese. Si uno de los interlocutores intenta conducirlo o dirigirlo conforme a un plan previo, lo destruye. Solamente será una apariencia de diálogo, puesto que continuamente se rompe su propia dinámica (Almanza, en: Ortiz-Osés & Lanceros, 2004, p. 285).

Un segundo rasgo esencial del lenguaje, según Gadamer, es que el hablar es hablar con alguien, lo que lleva a que considere que el habla no pertenece a la esfera del yo, sino a la del nosotros. Por ello la realidad del habla, consiste en el diálogo, pues él retoma la idea platónica de que el diálogo es una estructura originaria del pensar, en el que surgen el preguntar y el responder, ya que:

El pensamiento "es una conversación del alma consigo misma" [...]. Al precisar la lógica de ese diálogo que es el pensar, resalta dos cosas: la primacía de la pregunta y el hecho de que la pregunta no la hacemos nosotros sino que se nos pone. [Es decir que...] la pregunta va por delante, por eso es más difícil preguntar que responder. "El verdadero carácter del hallazgo no consiste propiamente en el hecho de que en un cierto punto nos viene a la mente la solución, sino sobre todo en el hecho de que nos viene a la mente la pregunta que nos pone sobre la pista abierta y así hace posible la respuesta"... (Almanza, en: Ortiz-Osés & Lanceros, 2004, p. 286).

Y es que toda pregunta necesariamente derivará en una respuesta, la que a su vez provocará otra pregunta y por lo tanto otra respuesta:

...el tercer elemento que yo llamaría la universalidad del lenguaje. Esto no es ningún ámbito cerrado de lo decible al que se yuxtaponen otros ámbitos de lo indecible, sino que lo envuelve todo. [...] Por eso el diálogo posee siempre una infinitud interna y no acaba nunca. El diálogo se interrumpe, bien sea porque los interlocutores han dicho bastante o porque no hay nada más que decir. Pero esa interrupción guarda una referencia interna a la reanudación del diálogo. [...] Una pregunta cuyo motivo ignoremos no puede encontrar respuesta. Porque solo la historia de la motivación abre el ámbito desde el cual se puede obtener y dar respuesta. Lo dicho se encuentra siempre en ese espacio (Gadamer agrega 2000b, p. 148-151).

Es así que la lectura que se puede hacer del lenguaje y de la comunicación que surge en los niños dentro de las actividades escolares de dicho modelo educativo permitirá identificar el valor que adquiere su primer lengua en la adquisición de una lengua adicional.

Capítulo III

Experiencias en instituciones de educación preescolar donde se aplicó el modelo *HighScope*

Cada vez es más común, la existencia de escuelas en las que el programa incluye la enseñanza de una segunda o tercera lengua, también existen otras con alumnos cuya primera lengua es diferente a la lengua oficial de la escuela, es así que los alumnos están aprendiendo una segunda lengua e inclusive una tercera lengua, de ahí que en estas escuelas tanto los niños y sus familias así como profesores y personal administrativo están en contacto con varias lenguas y educandos provenientes de diversos lugares del mundo, sobre todo con niños pequeños, que son inmigrantes o migrantes debido a diversas situaciones por las que se ven en la necesidad de adquirir una lengua diferente a la materna para poder comunicarse y estudiar.

Es el caso de escuelas que atienden a niños de diferentes nacionalidades tanto en México como en Estados Unidos y Canadá, en donde se ha venido dando un incremento de manera exponencial debido a los procesos de migración, condición de cambio que en lo particular me ha tocado vivir de manera directa, al ser docente de preescolar en diversas instituciones educativas en donde asisten niños cuya primera lengua es diferente a la lengua oficial del centro escolar.

Experiencias docentes que he tenido en centros educativos de educación preescolar en los que está implicado el bilingüismo: el japonés-español e inglés-español; tanto en México como en los Estados Unidos donde se desarrolla la enseñanza empleando modelos educativos que tienen como uno de sus principales fundamentos el juego y el diálogo para la formación de los niños.

Para ello, se me permitió trabajar aplicando el modelo de *HighScope*, ya que las condiciones de los centros educativos tenían la apertura necesaria para ello y la compatibilidad con las propuestas educativas de trabajo en estas Instituciones.

Es así, que este capítulo trata sobre dos casos específicos de mi experiencia como docente en Educación Preescolar. Uno de ellos es el que viví en la Ciudad de México con la comunidad japonesa y mexicana y el otro es el de un centro al que asisten niños provenientes de varios continentes y que se localiza en el sur de Texas, en los Estados Unidos. La información que se incluye sobre los centros educativos incluye datos como el nombre de la institución, su ubicación, la población a la que se atiende, así como el modelo educativo con el que trabajan, el valor que tiene para ellos la lengua materna y del como es que el juego y el diálogo son vistos y recuperados como condición de formación de los niños en estos centros educativos.

Todo ello a través de ir relatando e interpretando mi experiencia, mi historia de vida, un método que toma como fundamento la hermenéutica fenomenológica y filosófica que hunde sus raíces en una búsqueda por comprender los fenómenos sociales a partir del sujeto. Es decir, busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva del actor, examinando el modo en que se experimenta el mundo desde los actores y en donde lo que importa es entender la realidad que las personas perciben como importantes. De ahí que:

Las "historias de vida" [es...] un recurso renovado y un método revalorado mediante el cual se han desarrollado enfoques cualitativos desde los años sesenta, que han sensibilizado y facilitado la intercomunicación entre los diversos agentes de la investigación sociohistórica. Lo que se ha avanzado en unas décadas es realmente notable y de ello da cuenta la extensa bibliografía al respecto. El interés que hoy despierta el recurso a la historia oral y a las historias de vida es un hecho también reconocido (Aceves, 1999, p. 2).

Enfoque metodológico que aquí empleo para desarrollar una explicación sobre experiencias que he tenido, al impartir clases en educación preescolar en diferentes países donde se enseña a los niños empleando una lengua diferente a la

materna, la que les sirve de base para adquirir una lengua adicional. Un proceso de formación que se vincula con el empleo de elementos del modelo *HighScope*, en el que me especialicé como docente para este nivel. Un explicar sobre mis vivencias a través de reflexionar hermenéuticamente sobre lo que en ellas he encontrado para pensar y trabajar con niños de Educación Preescolar.

Es así que en este capítulo inicio relatando mi historia de vida y del cómo es que llegué a interesarme por los niños pequeños, es decir que me llevó a trabajar como docente en diferentes escuelas de Educación Preescolar tanto en México como en el extranjero, para después explicar dos de estas experiencias en las que trabajé con niños que asisten a instituciones en las que se imparte enseñanza en una lengua diferente a su lengua materna y cuyos programas educativos aplican elementos del modelo *HighScope*. Razón por la que relato mi experiencia en la Ciudad de México con poblaciones de niños mexicanos y japoneses, para continuar con mi experiencia al sur del estado de Texas en los Estados Unidos en un programa bilingüe Inglés–Español.

3.1. Qué me llevó a interesarme por la educación preescolar

En este tren en marcha, que es la vida misma, puedo decir que en la historia de mi vida se han presentado varias puertas abiertas en donde algunas definitivamente no fueron atractivas o fueron lo suficientemente desagradables como para no cruzarlas, en cambio, en otras he tenido que tocar para poder entrar.

Es así que al recibir una invitación para trabajar en Canadá, así como cuando toque la puerta y ofrecí mi trabajo voluntario en Estados Unidos, fue muy atractiva para mí en su momento, ya que significaba un reto a vencer en cuanto a mis temores profesionales y personales, pero a su vez, poder demostrarme que yo podía cumplir con un compromiso laboral como el que implicaba tener que integrarme a una cultura diferente así como, educar a niños que tenían diferentes

nacionalidades y por lo mismo hablantes de distintos idiomas (griego, chino, coreano, japonés, africano, rumano, árabe, turco, ruso, indio, francés e inglés), una diversidad que lingüísticamente implica un reto por la necesidad de poder entablar un diálogo genuino entre los niños y yo. Como indica Gadamer:

...no solo en el sentido de haber distintos idiomas, sino de que en una misma lengua las mismas expresiones pueden significar cosas diversas y diversas expresiones pueden significar lo mismo. [...] El que habla un idioma que ningún otro entiende, en realidad no habla. Hablar es hablar con alguien (2000b, p. 146 y 150).

En el caso de Texas, también se trataba de trabajar en una institución que tenía como modelo educativo en el que se recuperaban elementos del modelo *HighScope*, tales como la distribución del salón de clases en áreas de trabajo, el etiquetado del material, su distribución, los periodos de la rutina diaria, la relación docente-alumno, la promoción de las experiencias clave, la promoción de la iniciativa en los niños, el trabajo entre profesores, coordinadores y directora, con lo que me sentía preocupada de aplicar correctamente el modelo educativo.

Nací en la ciudad de México al igual que mis hermanos, mis papás, mis abuelitos, bisabuelos y tatarabuelos. Crecí en el sur del Distrito Federal, entre Coyoacán y Tlalpan. Estudié la Educación Básica en Escuelas Públicas del Sistema Educativo Nacional y la Preparatoria en una escuela particular en la colonia Condesa, en ese tiempo por las tardes asistía a la Escuela de Arte del Conjunto Cultural Ollin Yoliztli, donde tomé clases de Arte Teatral, Danza Clásica, Danza Contemporánea, Danza Moderna, Historia del Arte e Historia de la Música, es así que el gusto por el arte me llevó a inscribirme y realizar los trámites para la carrera de actuación en el Centro Universitario de Teatro (CUT) de la UNAM donde también fui aceptada (sin embargo, no me inscribí), experiencia que me llevó a interesarme por la docencia con el deseo de poder acercar el arte a mis alumnos.

Sin dejar de practicar la actuación, ingresé a la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco (UPN-A) para estudiar la Licenciatura en Pedagogía, en donde

también formé parte del grupo de teatro de la institución, el que estaba bajo la dirección artística del Sr. Roberto D'Amico y como director de Difusión Cultural el Sr. Manuel de la Cera. Fue así que durante cuatro años participé en este grupo en el que representamos obras de teatro clásico así como contemporáneo, de autores tales como William Shakespeare, Carlo Goldoni, Arthur Schnitzler, Héctor Mendoza, Jorge Icaza, Emilio Carballido, entre otros. A estas obras siempre les antecedió un ciclo de conferencias impartido por especialistas sobre el contexto de las obras que serían representadas¹⁴.

Es así, que al estar en contacto con el arte mientras estudiaba la Licenciatura en Pedagogía, me fui vinculando con la Educación Preescolar, debido a que su currículo me posibilitaba incorporar la danza, el teatro, la música, las artes plásticas, etcétera., a diferencia de otros niveles educativos en donde la educación se vuelve cada vez más protocolizada, a diferencia del preescolar, en donde el juego es una herramienta para aprender, cobrando así un papel fundamental como mediador para la formación de los niños pequeños; algo que en algunos centros educativos, inclusive, del sistema educativo mexicano se está perdiendo, debido a que esta pasado a ser una educación a la que se le está academizando cada vez más, cuando antes, los niños de esta edad aprendían en las actividades de su vida cotidiana, lo que hoy en día se ha venido perdiendo. Y con ello cumplir con mi deseo de promover el arte y la formación de mis alumnos a través de ésta. Por ello mi tesis de licenciatura se basó en una clase de expresión corporal que propuse para una escuela en la que trabajé y cuyo modelo educativo es el *Playgroup*¹⁵. Y ya para terminar la licenciatura, realicé mi Servicio Social en el área de investigación de la UPN-A con Jhon C. Cross, quién investigaba el ambulante

¹⁴ Es conveniente indicar que mientras pertenecía al grupo de teatro continué tomando clases de danza clásica y contemporánea con algunos integrantes del Taller Coreográfico de la UNAM y con algunos integrantes del grupo Barro Rojo respectivamente en los talleres de la UPN-A. Recuerdo que como estudiante siempre encontraba oportunidades para asistir a conciertos, obras de teatro así como de ballet o exposiciones, algo que ha sido fundamental en mi proceso de formación como pedagoga.

¹⁵ El *Playgroup* "surge en Inglaterra y el país de Gales (Gran Bretaña, Escocia e Irlanda), en donde cerca del 57% de los niños menores de cinco años son atendidos en las *Nursery's School*, dentro de las que se encuentra el *Playgroup*. Dichas escuelas son organizadas por padres de familia y Asociaciones Civiles de la comunidad, tales como iglesias, las que a su vez se constituyen y son conocidas como Local Education Authorities (Autoridades Locales Educativas), LEA por sus siglas en inglés" (An Official Handbook, 1997, p. 442-450).

en la Ciudad de México, para su tesis de doctorado por la Universidad de California Los Ángeles (UCLA por sus siglas en inglés). Fue en este periodo que me enfrenté a la necesidad del uso de una lengua adicional, en este caso el inglés al trabajar como ayudante de investigador ya que convivía con él y daba seguimiento a sus indicaciones así como dar lectura a material escrito, tanto en español como en inglés.

Al terminar la licenciatura deseaba trabajar en Educación Preescolar, y es así que tuve la oportunidad de trabajar en una escuela Montessori, en la Ciudad de Ottawa, Canadá. Los niños en edad preescolar que asistían a ese centro educativo hablaban de dos a tres idiomas de manera cotidiana, ya que provenían de varios países y en sus casas se comunicaban en sus lenguas de origen, además en la escuela se comunicaban en Inglés y algunas de sus clase las tomaban en el idioma francés. Hecho que me sorprendió al reconocer que yo llevaba más años estudiando el inglés y el francés, que los años de vida que tenían estos niños.

De regreso en México me fue muy difícil ser aceptada como docente de grupo, ya que al presentarme en entrevistas de trabajo, me hacían notar que la SEP les exigía que sus profesoras debieran ser normalistas. Sin embargo, al seguir buscando logré ser aceptada en el *Playgroup*, periodo de trabajo en el que logré titularme de la Licenciatura en Pedagogía. Lograr esto me permitió ser aceptada en escuelas mejor pagadas, sin embargo necesitaba tener una especialidad en Educación Preescolar, y es así que conocí el *Curriculum de HighScope*. En ese momento me decidí por cursar el Diplomado sobre el *curriculum de HighScope* nivel preescolar, ya que su propuesta de aprendizaje a través del juego (y el diálogo que surge a través de éste) me atrajo y me interesó; sobre todo porque era la que más satisfacía y sigue satisfaciendo mis intereses. Es así que busque la certificación como docente, obteniéndola seis años después. Sin embargo, he tenido que acatarme a las disposiciones oficiales al igual que muchas compañeras de trabajo, tal es el caso del año 2000, en el que se nos pidió a pedagogas,

psicólogas y demás personal que trabajaba como profesor, tomar un curso de actualización docente para poder seguir trabajando como titular de grupo, curso que por supuesto tomé, y meses más tarde, el requisito para seguir trabajando frente a grupo como profesor, lo que implicó presentar el examen del Centro nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C. (CENEVAL) para acreditarme como Licenciada en Educación Preescolar, grado que obtuve al aprobar dicho examen.

Una vez que cumplí los requisitos de la SEP, me atreví a llevar mi *curriculum vitae* a escuelas más grandes y mejor pagadas. Fue así que me incorporé a trabajar en el departamento de Preescolar del Liceo Mexicano Japonés, conocido como el departamento Bicultural, ya que en él conviven niños y adultos mexicanos y japoneses. Recuerdo que en los primeros días de trabajo, yo salía con dolor de cabeza ocasionado por escuchar y tratar de entender el idioma japonés, y lo primero que hacía al llegar a mi casa era encender la televisión o el radio para poder escuchar en español y relajarme al entender todo al 100%. Ese malestar fue disminuyendo poco a poco, ya que me fui adaptando a través de mi trabajo, las clases de japonés que me daban en la misma institución y la ayuda de mis compañeras de trabajo; pero especialmente con la ayuda de los niños, quienes fueron mis mejores profesores, ya que ellos se comunican con la voz, los movimientos y gestos y sin temor alguno se carcajeaban frente a mí y me hacían notar que lo estaba diciendo o empleando mal.

Una de mis últimas experiencias como docente en ambientes bilingües fue en el sur de Texas, Estados Unidos. Siendo alumna de la maestría y sin concluir los estudios en *Bilingüal Educación* (Educación Bilingüe) de la *Texas A&M University* (Universidad Texas A&M) trabajé como *Research Assistance* (asistente de investigación) y como voluntaria para el *Marc Cisneros Center for Young Children* (CCYC), por sus siglas en Inglés), donde formé parte del equipo de docentes bilingües. Además de convivir con los niños y sus familiares, compañeros de trabajo, así como vecinos, amigos, compañeros de clase y profesores que

llegaban de diferentes países, me permitió experimentar el multilingüismo al convivir con ellos en las diferentes áreas de la universidad en donde se experimentan ambientes multiculturales.

Actualmente estoy por concluir mi formación en la Maestría en Desarrollo Educativo, en la línea de Hermenéutica y Educación Multicultural de la UPN-A. Mi elección por esta línea de formación se da en la búsqueda por adquirir instrumentos cognitivos para buscar comprender el contexto multilingüe-multicultural en el que me he desenvuelto profesionalmente y así poder dar una lectura diferente y más profunda (no puramente instrumental) a mi trabajo docente, y con ello, dar respuesta a las necesidades que se me presentan en el día a día al trabajar con niños de diferentes nacionalidades en edad preescolar.

Al ir avanzando en mis estudios en este programa educativo y en la Línea que elegí, decidí que algo que resulta importante en un enfoque investigativo como el hermenéutico tiene que ver con reflexionar sobre las experiencias que he vivido y que busco darle un fundamento más profundo. Ya el mismo Gadamer nos habla de que todo acto de interpretación implica una fusión de horizontes, entendido que: “Toda vivencia implica horizontes anteriores y posteriores [la que se funde en última instancia con el *continuum*...] de las vivencias presentes de antes y después, en la unidad de la corriente vivencial” (1999, p. 308). En donde, “Tener un sentido histórico significa esto: pensar expresamente en el horizonte histórico que es coextensivo con la vida que vivimos y que hemos vivido” (1993, p. 43).

Es así que esta consciencia histórica se hizo presente al escuchar las experiencias y preocupaciones de algunos de mis compañeros que trabajan con niños indígenas o con niños extranjeros, lo que me llevó a buscar y reflexionar sobre mis experiencias y sobre un modelo educativo con el que yo trabajé, el *HighScope*.

Razón por la que aquí explico cómo he vivido mi trabajo docente a nivel nacional e internacional, dos experiencias que he tenido como docente en escuelas de educación preescolar en los Estados Unidos y México. Trabajando en escuelas con modelos educativos que tiene como común denominador el ofrecer una educación preescolar fundamentada en el juego y el diálogo para la enseñanza de una lengua adicional.

Centros educativos de programas bilingües–biculturales con poblaciones multilingües–multiculturales, donde se fomenta y busca preservar la lengua y la cultura de origen de los niños a través de diferentes actividades tanto dentro como fuera de las instalaciones de la escuela, en donde se incluye la participación de los padres de familia y la de los otros miembros de ésta, así como de la comunidad.

Estas experiencias me han permitido comprender el valor del juego y el diálogo en los procesos de formación de los niños de preescolar y cómo estos procesos educativos realmente responden a una idea de formación como la que plantea Gadamer en su categoría *bildum*¹⁶.

Para ello parto de explicar mi experiencia docente en el Liceo Mexicano Japonés, un centro educativo localizado al sur de la Ciudad de México y cierro indicando como fue el trabajo voluntario que realice en el *Marc Cisneros Center for Youth Children*, ubicado al Sur de Texas, en los Estados Unidos. Dando respuesta a las siguientes interrogantes para poder narrar mi historia de vida como docente de niños que adquirirían una lengua adicional tomando como base su lengua materna, lo que como plantea Gadamer me lleva a organizar mi narrativa con base en las siguientes preguntas¹⁷:

¹⁶ *Bildung*, termino en alemán que significa Formación. Para Gadamer: es, “tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto. El *Bildung*, está estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal” (Gadamer, 1999, p. 38).

¹⁷ Es conveniente recordar que para Gadamer el conocimiento está en las preguntas que uno se puede hacer sobre la realidad que busca ser interpretada, ya que el texto: “...sólo es comprendido en su sentido cuando se ha ganado el horizonte del preguntar, que como tal contiene necesariamente también otras respuestas posibles” (1999, p. 448).

1. ¿Dónde se ubica la institución?
2. ¿Cuáles son las características de la población estudiantil, familiar y docente?
3. ¿Qué elementos del modelo *HighScope* son aplicados?
4. ¿Cómo se emplea el juego y el diálogo en los procesos de formación de los niños de Educación Preescolar?
5. ¿De qué manera se recupera el uso de la lengua materna?
6. ¿Qué tipo de formación se promueve en los niños?
7. ¿Qué futuro pueden tener los niños formados en esta institución en su vida futura?

No debemos olvidar, como indica Álvarez, que:

...todo horizonte del interpretar se acompaña de un horizonte del preguntar, de cuestionarse sobre lo que un texto puede decirnos ante “algo” que “alguien” quiere comprender, horizonte que tiene como origen una intencionalidad cognitiva, una condición volitiva e incluso hasta un cambio entitativo; marco desde el cual se orienta la interpretación del texto y [...] base para la acción comprensiva-explicativa que todo hermeneuta tiene que hacer para ir más allá de lo dicho, del cotidiano que se nos muestra en su inmediatez y en su utilidad (2012, p. 179).

Conjunto de preguntas que guiaron la elaboración de los apartados 3.2. y 3.3. de este capítulo.

3.2. Mi experiencia en el Liceo Mexicano-Japonés

El Liceo Mexicano-Japonés ha sido una de las Instituciones en que tuve las experiencias más enriquecedoras, ya que forme parte del personal docente y al mismo tiempo fui una de los aprendices de una lengua adicional así como de una cultura diferente. De esta manera puse en práctica mi formación académica y aprendí tanto de mis compañeros de trabajo como de los niños.

El Liceo Mexicano-Japonés, está ubicado al Sur de la Ciudad de México y fue fundado por los gobiernos de Japón y México con el objeto de ser:

...un símbolo de amistad y agradecimiento al pueblo y al gobierno mexicano por la acogida japonesa a lo largo de las distintas oleadas migratorias. Asimismo, representó la oportunidad para que los *nikkei* (personas descendientes de japoneses) se aproximaran no únicamente al idioma sino también a los valores japoneses (Liceo Mexicano-Japonés, 2014, p. 1).

Es así que gracias a las aportaciones económicas de ambos gobiernos, se construyeron las instalaciones en el año de 1974, para ser inaugurado el Liceo en 1977, durante el sexenio del presidencial de Luis Echeverría Álvarez, durante la visita del primer ministro japonés (*Kakuei Tanaka*) a México. Desde ese momento hasta la actualidad se entonan tanto el Himno Nacional como el japonés y el del Liceo Mexicano-Japonés durante las ceremonias cívicas que se realizan en la Institución.

Se trata de una institución a la que asisten niños y adolescentes mexicanos, japoneses y mexicano-japoneses. Quienes pertenecen a familias económicamente estables y cuyos padres, en su gran mayoría, tienen una formación académica profesional que les permite una promoción internacional (en el caso de los japoneses) o ingresos suficientes para poder pagar colegiaturas de costo elevado para los estándares de la Ciudad de México.

En el Liceo se aplican tanto el programa de la SEP como el de Japón. En el existen dos secciones: la Sección Mexicana y la Sección Japonesa para la Educación Primaria y la Educación Secundaria, esta división se realiza con fines administrativos y educativos, acciones que fueron tomadas para beneficio de los alumnos y sus familias debido a que existen casos en los que los alumnos tienen que regresar a Japón por motivos del trabajo de sus padres. Es así que en la sección japonesa se lleva el calendario japonés y, de esta manera, ellos tienen la oportunidad de continuar sus estudios en aquel país. Por último cabe mencionar

que el nivel bachillerato es un programa impartido en español y está incorporado a la UNAM.

En la Sección de Educación Preescolar, conocida como el Departamento Bicultural, es a la que pertenezco, formando parte de las profesoras de preprimaria así como de los profesores de preescolar. En este departamento los niños japoneses y mexicanos se encuentran juntos, es decir en el mismo edificio, no se les divide como en el caso de los otros niveles, lo que implica que hay una coexistencia de ambas culturas y lenguajes. En este nivel se llevan dos programas conjuntamente: el calendario y el Programa de Educación Preescolar de la SEP así como el programa del sistema japonés. Otra particularidad del departamento bicultural es que la directora, puede ser mexicana o japonesa, a diferencia de otras secciones en donde el director es mexicano para sección mexicana y japonés para sección japonesa.

Es así que el departamento Bicultural existen la sección maternal, Preescolar y Pre-primaria, en donde los grados de maternal, 1º y 2º grados de preescolar están conformados por niños mexicanos y niños japoneses así como, por dos profesores en cada salón en donde una es mexicana y otro es japonés (ya sea hombre o mujer). Esto cambia en el grado de pre-primaria, en donde *raion gumi* /grupo león es constituido por profesor y alumnos japoneses que estudiarán la primaria en sección japonesa o que regresaran a Japón, y en *kirin gumi*, /grupo jirafa, *kuma gumil* grupo oso, y *zoo gumil* grupo elefante, son constituidos por profesoras y alumnos mexicanos o mexicano-japoneses que desean cursar la primaria en sección mexicana, ya que los programas requieren diferentes perfiles por parte del alumno para su ingreso a la primaria de su elección. Esto es, para primaria mexicana deben saber leer y escribir, mientras que para primaria japonesa no es necesario.

Es así que los salones de maternal, preescolar y preprimaria se encuentran divididos en áreas de trabajo tales como hogar, construcción, arte, lecto-escritura y

matemáticas, las que cuentan con material etiquetado y organizado en ambos idiomas, (español y japonés) y al alcance de los niños. Además de contar con mesas y sillas de acuerdo con el número de alumnos de cada grupo. También cuentan con un piano, estantes y percheros para la distribución de las pertenencias de los niños los que están etiquetados y organizados con el nombre y una imagen distintiva de cada alumno, además de un baño de uso exclusivo para los niños y una bodega para organización del material que usa el profesor.

En preescolar el programa japonés promueve el juego libre el mayor tiempo posible y el programa de la sección mexicana nos demanda más trabajo dirigido por parte de los profesores. De ahí que la rutina diaria está diseñada para cubrir ambas demandas, en donde las actividades al aire libre tales como el recreo y la visita a los conejos, en las que predomina el juego y el diálogo libre están alternadas con las clases en donde los profesores somos quienes dirigimos la actividad. Actividades tales como el *Taisoo*/Ejercicios Rítmicos, el trabajo en el salón, la visita a la Biblioteca, la clase de Música, la clase de Expresión Corporal, la Clase de Japonés (para los mexicanos), o la Clase de Español (para los japoneses), así como, la Clase de Inglés (para mexicanos y japoneses) y la clase de Educación Física.

Razón por la que al llegar a la escuela los niños se dirigen a su salón, al entrar, saludan en japonés: *ojaioo gozaimasu* (buenos días) y colocan sus pertenencias en los lugares asignados para cada uno de ellos, esta etiquetado con el nombre de cada uno y una imagen exclusiva que le ayudará a reconocerlo. Primero, van a colgar su toalla de manos/*taoru* en el perchero del baño junto al lavabo, en seguida marcan su asistencia en la libreta de asistencia/*otaiorichoo* a la que le colocarán una estampa/*shi iru*, con lo que indican su asistencia, después la lonchera/*kaban*, y salen a jugar al patio.

Todas las mañanas la rutina diaria inicia con una actividad física conjunta en la que todos los grupos participamos del *Taisoo*/Ejercicios Rítmicos, el que consiste

en una serie de ejercicios de gimnasia rítmica con fondo musical infantil ya sea en japonés o español, aquí los profesores nos colocamos frente a nuestro grupo y cantando realizamos los ejercicios para guiar a nuestros alumnos, así, ellos nos siguen mientras cantan y realizan caras y gestos al pretender ser animales tales como dinosaurios, leones, conejos o superhéroes. Por ejemplo: *Etsuko Sensei* y *Elizabeth Sensei* se colocan frente a todos los grupos, para dirigir el *Dragon Taisoo*, mientras Yo me coloco frente a mi grupo (*Risu Gumi*) y mi compañera de grupo *Mayumi Sensei* se coloca detrás de los niños al final de la fila, así también *Yasmín Sensei* esta frente a su grupo (*Usagui Gumi*) y su compañera de grupo *Mari Sensei*, detrás de los niños, de igual manera, el resto de las maestras con sus grupos. Al terminar esta actividad, niños y profesores nos dirigimos a nuestros salones de clase formados en fila, en el trayecto un profesor va por delante y el otro al final de ésta, al llegar, maestros y alumnos nos cambiamos los zapatos por unos de uso exclusivo para el salón.

Ya dentro del salón de clases la actividad siguiente es el saludo, éste consiste en cantar canciones con movimientos rítmicos tanto en español como en japonés con el acompañamiento del piano, el cuál es tocado por el profesor japonés, y la actividad es dirigida por la profesora mexicana. Por ejemplo: mientras *Kiomi Sensei* tocaba el piano, Yo estaba con los niños cantando, bailando o mostrando las ayudas visuales, tales como dibujos hechos por nosotras, que mostraban a los personajes ejecutando acciones y movimientos descritos en la canción.

Después le siguen las actividades que han sido planeadas de acuerdo con el horario designado para cada grupo. Es así que dentro de cada salón, los niños pueden trabajar en las “áreas de trabajo”, lo que se refiere a la distribución del espacio físico en el que está dividido el salón, así como, la distribución de materiales en cada una de éstas: Área de Hogar, Área de Construcción, Matemáticas, Lecto-Escritura. Es así que en este período de la rutina diaria, los niños eligen una de éstas áreas y trabajan con el material que se encuentra en ellas. Por ejemplo: En el área de hogar, se encuentran materiales reales así como

juguetes que no representan peligro para los niños, tales como una cocineta, platos, vasos, cucharas, frutas de plástico, envases de cartón y plástico de alimentos tales como cajas de cereal, botes de leche, con los que los niños pretenden cocinar y fingen comer mientras se colocan corbatas, o mandiles y juegan a la mamá o el papá; otra actividad dentro del salón es el trabajo en mesas, en donde los profesores titulares de grupo promovemos la motricidad fina a través de actividades tales como colorear, recortar, ensartar, etcétera; otra actividad es visitar la biblioteca, en ésta se encuentran materiales tales como libros, revistas y juegos de mesa en tres idiomas (Español, Japonés e Inglés) y los niños tienen la oportunidad de consultarlos libremente y llevar un libro a casa para regresarlo la siguiente semana; también tienen la clase de música con una profesora mexicana especialista en el área quién durante su clase habla en español y menciona palabras o frases en japonés y la profesora japonesa hace las traducciones para los niños japoneses, esta clase se lleva a cabo en un salón amplio en el que hay un piano y algunas bancas, las que son utilizadas para colocar contenedores de plástico en varios colores que contienen instrumentos musicales en su interior, los que a su vez son almacenados en un gran mueble de madera con puertas de vidrio lo que permite ver los instrumentos que hay en su interior tales como grandes tambores, xilófonos, cascabeles, panderos, tecomates, claves, triángulos, etc. En esta clase los niños y profesores cantan canciones en español y japonés, tocan instrumentos musicales y participan en rondas; también tienen la clase de Expresión Corporal, para ésta clase los niños se dirigen al auditorio, ahí la maestra especialista da su clase en español y dice algunas palabras o frases en japonés y la profesora japonesa hace traducciones para los niños cuya lengua materna es el japonés, esta clase se lleva a cabo en el foro del auditorio en la que la profesora utiliza una grabadora para ambientar los diferentes momentos de clase en los que se ejercitan, cantan, bailan, se relajan, así como realizar ensayos para la presentación de algún evento o festival en la que los niños dependiendo de la actividad, ellos llegan a utilizar faldas de trajes típicos mexicanos para las niñas y paliacates amarrados al cuello para los niños, entre otros; también tienen clases de idioma (ya sea japonés para los mexicanos,

español para los japoneses o Inglés para mexicanos y japoneses), en estas clases los niños se trasladan al salón indicado, en el hay pizarrón, bancas y sillas y es impartida por un profesor especialista en el área y cuya lengua que imparte es su lengua materna en los casos de español y japonés, ya que en el caso de Inglés la profesora es mexicana, en esta clase generalmente los niños aprenden canciones, rondas y realizan trabajos manuales con base en temas sobre la cultura del idioma que están aprendiendo; también tienen la clase de deportes, la que se lleva a cabo en el patio o en la cancha de tartán así como en la alberca del colegio, esto está sujeto a la época del año en la que estén, así como, a las actividades o festivales por realizarse durante el ciclo escolar. Es así que en estas clases los niños participan de actividades que han sido planeadas por los profesores especialistas en esas áreas, en donde se permite un diálogo y una actividad basados en la participación puntual sobre el tema de la clase.

Por ejemplo: En una clase de japonés, a la que asisten los niños mexicanos de un grupo de K II (cabe mencionar que los niños japoneses están en su clase de español y con ellos la profesora japonesa), la profesora mexicana acompaña a esta parte del grupo. Los niños entran formados en fila y se colocan de pie detrás de una silla, observan de frente a la profesora japonesa y cuando ella los saluda con una reverencia, los niños repiten la acción y todos continúan cantando y bailando una canción en japonés. En seguida la maestra da indicaciones en japonés, a lo que ellos responden sentándose en la silla que tienen enfrente, y mientras están sentados recargan sus brazos sobre las mesas y observan detenidamente y en silencio a la maestra.

Es así que la profesora habla en japonés la mayor parte del tiempo y en español para hacer traducciones, al asegurarse de que los niños han comprendido su mensaje o para aclarar dudas de ellos, ella también utiliza imágenes impresas a colores en donde incluye palabras en japonés y su traducción al español por debajo de cada una. En esta ocasión ella platica al grupo sobre una costumbre de la Cultura Japonesa que se celebra el 7 de julio llamada *Tanabata matsuri* /la

fiesta de *Tanabata*, en la que las personas escriben un deseo sobre un *Tanzaku*, esto es, tiras de papel o un papel especialmente decorado que debe ser colgado en las ramas de un árbol de bambú con la esperanza de que se cumpla durante el año. Al terminar de contar la leyenda que da origen a esta costumbre, ella muestra al grupo unas ramas de bambú de las que cuelgan papeles en varios colores, los cuales tienen forma y color de frutas hechas con la técnica de origami. En seguida los niños expresan su emoción al mirarlos, a lo que la profesora los invita a realizar una rebanada de sandía y escribir en ella un deseo. Es así que los niños al estar entusiasmados comentan unos a otros cuál será el color de su elección, mientras tanto la profesora pasa con cada uno de los niños y les da a escoger una hoja de papel de origami. Y ya que todos tienen su hoja sobre la mesa, la profesora muestra paso a paso los dobleces que deben hacer para formar la rebanada de sandía. Mientras tanto la profesora de español pasa con cada uno de los niños y brinda asesoría sobre sus trabajos y así también la profesora japonesa al concluir con las instrucciones. Después la profesora pregunta a los niños sobre su deseo, y ya que cada uno de los niños ha expresado al grupo el deseo que va a escribir, es entonces que la profesora les ofrece lápices y con ayuda de las dos profesoras los niños escriben su deseo en el papel con forma de sandía que realizaron con la técnica de origami y para quienes dicen no saber escribir, la profesora les indica que también se pueden dibujar. Mientras tanto a los que ya terminaron, las profesoras les ayudan a colocar un listón para que sean colgados. Y para concluir con la actividad, los niños pasan al frente a colgar su trabajo en la rama del árbol de bambú de su elección. Cuando todos han pasado, la profesora muestra el trabajo final y ellos sentados en las sillas señalan entusiasmados cuál de los papeles colgados es el suyo y expresan a los demás lo que escribieron en él. A lo que la profesora felicita a cada niño sobre el trabajo realizado, y ya que todos han participado, la profesora les dice en que lugar de la escuela colocará el árbol para que pueda ser visitado por ellos y sus amigos. Para terminar la clase, los niños regresan los lápices que utilizaron al contenedor y recogen su basura, después se ponen de pie y guardan la silla, se colocan detrás de ésta para cantar y bailar una canción en japonés. Por último todos hacen una reverencia y después

de decir *sayonara*/adios los niños y la profesora mexicana salen formados en fila hacia su salón de clases.

Al concluirse la primera parte de la rutina, alumnos y profesores tomamos el almuerzo/*obento*, dentro del salón de clases sentados a la mesa. El cuál se inicia con una canción en japonés, la que habla de agradecimiento a nuestros padres de familia por proveer de éste, así como para desear buen provecho/*itadakimasu* al resto del grupo. Aquí los niños mientras comen pueden conversar libremente con sus compañeros de mesa, ya sea niños o adultos. Al terminar, dicen: *gochisoosamadeshita* (frase que se usa después de comer), recogen sus pertenencias y las llevan a su perchero. Después se cambian los zapatos y salen a jugar al patio por espacio de una hora aproximadamente. Tiempo en el que los niños tienen varias opciones para jugar con los profesores, en donde promovemos la actividad a nuestro cargo, las que pueden ser: el arenero, saltar la cuerda, juego con pelotas, o con aros, o con toboganes de telas, o columpios, o dibujo libre con gises, así como elaboración de juguetes con material reciclado (ya sea periódico o cartón), esto debido a que para el programa japonés tiene mucha importancia la experiencia que los niños adquieren a través del juego, dicho en palabras de un catedrático de la Universidad de Aichi en Japón durante su participación en la tercera reunión de investigación conjunta México-Japón celebrada en las instalaciones del Liceo Mexicano Japonés plantea:

En los Kínderes de Japón, tenemos la meta de darles mucha importancia a las experiencias de los niños; que los niños se interesen en lo que hay o en lo que ocurre a su alrededor –lo que llamamos medio ambiente– y que se involucren en ello por su propia iniciativa. Que los niños no sigan ciegamente las instrucciones de otras personas, sino que sigan el interés y la curiosidad que nacen de ellos mismos para conocer y aprender. Es decir, queremos fomentar la capacidad individual de sentir y de pensar de cada uno de los niños. [...en donde] Las acciones por medio de las cuales los niños se involucran con su medio ambiente por su propia voluntad es el centro de su vida para los individuos que viven la infancia; estas acciones se llaman “juego”. [...de ahí que] El papel de los maestros del kínder es de respetar la capacidad de sentir y de pensar de los niños, al mismo tiempo que ayudar a los niños, para que este aprendizaje sea más fértil y de alta calidad en cuanto a su contenido. [...] queremos que los niños que están creciendo sientan la maravilla que es la vida por su propia experiencia. Por eso, creemos más importante que los

niños tengan muchas experiencias que sólo pueden tener como niños, en lugar de dedicar su tiempo a aprender a escribir y calcular, o a prepararse para los exámenes desde la temprana edad. Queremos que los niños aprendan a respetar sus formas de sentir y de pensar, a través de estas experiencias. (Kurokawa, 2000, p. 13, 14 y 15).

Es así que durante el recreo, los niños van de un lugar a otro escogiendo la actividad más atractiva de acuerdo con sus intereses, espacio en donde el juego y el diálogo se da libremente entre ellos y con nosotros, ya sea con su profesor de grupo o con cualquiera de nosotros. Aquí es común ver a niños y profesores correr por el pasto, trepar en los juegos, atravesar los toboganes, saltar la cuerda, brincar obstáculos, jugar fútbol, acarrear agua para luego llevarla al arenero y construir pasteles, montañas o carreteras con la arena, o pedir al profesor encargado que le haga una espada o barita mágica con una hoja de periódico. Actividades en las que de manera natural se promueven competencias como contar, y en las que está presente el uso de la lengua materna y el aprendizaje de otra. Por ejemplo:

Al saltar la cuerda, los niños esperan su turno formados en fila mientras ven a otros saltar, ahí *Gaby Sensei* y *Mari Sensei*, quienes son las profesoras encargada de la actividad, cuenta uno a uno (en español y luego en japonés) los saltos dados por cada niño dependiendo del conocimiento de la numeración de ellos (esto es: uno, dos, tres - *ichi, ni, san* para los más pequeños, o del 5 al 10 para los medianos y del 10 en adelante para los grandes), siempre buscando retos por vencer al pedirle un salto más y así promover el conteo en los niños de uno en uno en ambos idiomas. Esto con el propósito de brindarles actividades que disfruten y que la adquisición de habilidades sea a través del juego.

Es debido a las características de la población que constituye el Liceo Mexicano Japonés, que todas las actividades y reuniones tanto para el personal como para las familias e invitados siempre sean traducidas a ambos idiomas, dependiendo de quién tome la palabra (ya sea un mexicano o un japonés) es así que se hace la traducción al otro idioma. También el material de lectura está impreso en ambos idiomas ya que se entrega en las reuniones de trabajo con profesores, como en

las actividades culturales en las que participan los familiares de los alumnos así como en las de carácter educativo tales como ceremonias cívicas e inclusive en los boletines informativos que se entregan a quienes están interesados en que sus niños y jóvenes asistan a este Centro Educativo. De ahí que se impartan clases gratuitas de español, japonés e Inglés para todos los profesores, ya que como lo menciona una ex-directora de Preescolar:

La buena comunicación entre los maestros japoneses y mexicanos, el interés y el esfuerzo que los maestros destinan al idioma tienen una influencia importante en el aprendizaje de idiomas de los niños. [Ya que los...] niños de 3 años consolidan su capacidad de manejo de la lengua materna utilizada en familia, por primera vez en la vida social. Por eso, en las clases mixtas mexicano-japonesas, los maestros mexicanos y japoneses atienden a los niños en sus lenguas maternas, utilizándolas correctamente. Los niños tienen acceso al idioma y la cultura extranjeros de manera muy natural. Los niños de 4 años amplían rápidamente el vocabulario que manejan, a medida que desarrollan sus relaciones con los amigos. Los niños con sensibilidad lingüística empiezan a aprender el idioma extranjero que hablan los maestros, y empiezan a utilizar algunas palabras. Los niños de 5 años ya hacen juegos complejos, por lo que requieren de expresiones precisas y de contenido específico. El vocabulario del idioma extranjero también aumenta; en las clases diarias de 30 minutos, entienden casi todo lo que dice el maestro y empiezan a utilizar las expresiones aprendidas en lugares fuera de la clase. Las expresiones repetidas, como “disculpe” al entrar a la sala de maestros y “me da el papel, por favor” y “gracias”, son utilizadas con precisión, de acuerdo con la situación. Estas experiencias de contacto tanto con el idioma como con la cultura extranjera serán un factor importante para que los niños tengan la sensibilidad y la capacidad necesarias para vivir en una sociedad globalizada en el futuro (Kato, 2000, p. 1-2).

De manera tal, que en la comunidad que constituye el Liceo Mexicano-Japonés, tanto niños como profesores y familiares estamos en contacto directo con dos idiomas diariamente, ya que éstas son la lengua materna de la mayoría. Por ello es que en los salones de clase del Departamento Bicultural (maternal, preescolar y preprimaria) el material está etiquetado en ambos idiomas y en el trabajo con los niños se utilizan ambas lenguas. Por ejemplo: Yo recuerdo que cuando un niño necesitaba ayuda, *Yumi Sensei* / profesora Yumi, solía decir a los niños japoneses que fueran conmigo para pedir ayuda y a los mexicanos los llamaba para que le preguntarán a ella y así poderles ayudar. Lo que significaba un reto para todos el poder darnos a entender. Sin embargo, esto lo hicimos con el objetivo de que los

niños adquirieran seguridad al hablar en una segunda lengua y para promover la convivencia con la profesora de la lengua alterna. Quienes lograban adaptarse y hablar mas rápidamente en otra lengua fueron los niños, ya que a nosotras nos costó más trabajo. Así también, con *Kiomy Sensei* /profesora Kiomi, además de esa estrategia, también nos apoyamos con el uso de canciones infantiles populares tanto en español como en japonés para favorecer la adquisición en la segunda lengua, en estas actividades elegíamos canciones referentes al tema que estábamos trabajando y elaborábamos cartones que ilustraban cada estrofa de la canción mientras se cantaba.

En el día a día los niños escuchan y repiten palabras en otra lengua y tienen la oportunidad de practicar y probar sus conocimientos adquiridos mientras juegan y conviven con otros niños en actividades que les permiten el diálogo y el juego libre. Es así que, durante el *obento*/almuerzo los niños comen sentados a la mesa frente a otros niños que hablan una lengua diferente, con quienes conviven e interactúan durante este periodo de la rutina diaria, hablando en su lengua materna y repitiendo palabras o pequeñas frases en la otra lengua, además de utilizar su expresión corporal, sus gestos faciales y de señalar lo que quieren, logran darse a entender. Otro periodo en el que se da este hecho es durante el recreo, en éste, los niños usan palabras básicas como: No!..., Mio!..., Goooo!, *sensei* (profesora), *arigatoo* (gracias), etc. para los recién llegados y palabras y frases mas elaboradas como: *ojaioo gozaimas*/buenos días, *saioonara*/adiós, *gomennasai*/perdón, *suarimashoo*/vamos a sentarnos, *tachimashoo*/vamos a pararnos, para los que tienen más tiempo conviviendo con otra lengua. Y quienes pueden entablar una conversación en la otra lengua, que generalmente son niños que utilizan ambas lenguas en casa, con otros familiares o en actividades fuera de la escuela.

Cabe mencionar que recientemente regresé al Liceo Mexicano Japonés y me sorprendí al ver que han incluido la enseñanza del idioma Inglés desde el nivel

maternal, además del preescolar y preprimaria, es así que actualmente los niños reciben la enseñanza de, lo que es para estos niños, una tercera lengua. De ahí que en los salones de clase existan libros y algunos letreros en los tres idiomas: Español, Japonés e Inglés.

Es así que los niños del Departamento Bicultural, así como sus familiares y personal docente estamos en contacto no solo con una lengua diferente en el día a día, sino también con otra cultura, la que se llegamos a conocer, valorar y respetar a través de las diferentes actividades que se promueven durante el ciclo escolar.

Motivo por el que en el calendario escolar están presentes tanto las festividades mexicanas como las japonesas, en las que se han encontrado acuerdos para poder atender a las dos secciones. Por ejemplo, el Festival Navideño en muchas ocasiones se ha celebrado el 12 de diciembre, ya que generalmente es un día de asueto en México; otro ejemplo es la celebración del día de la familia, en esta celebración se realizan actividades artísticas en donde se exhiben trabajos hechos por los niños tales como la muestra de pinturas y esculturas y demás creaciones, representaciones teatrales, además de canciones y melodías interpretadas por los niños.

Otra actividad anual es el día de labor, esta actividad es realizada en sábado o domingo. En este día, las mamás y los papás de los alumnos donan su tiempo para limpiar y hacer mejoras a las instalaciones del departamento bicultural, en esta actividad la escuela aporta el material (tales como madera, pintura, brochas, lijas, etc.) y los papás o familiares de los niños, la mano de obra, ellos son organizados por nosotros los profesores, en donde previamente preparamos las herramientas que se utilizarán de acuerdo con las necesidades del salón de clases de cada uno o de espacios del patio o jardín que lo requieran. Ese día los papás eligen en donde ayudar, puede ser barrer, trapear, limpiar muebles, ventanas, baños, pasillos, arenero, jardines etc., o pintar juegos, construir cosas como sillas

con material reciclado o una casita de madera para el patio o reparar los columpios, etc., otros papás, generalmente mamás, se encargan de cocinar tanto comida mexicana como japonesa, y cuando todo ha quedado listo, nos reunimos a comer y convivir todos juntos, por último, entre todos lavamos los trastes y utensilios que se ocuparon así como barremos el lugar que ocupamos.

Este convivir con personas de otras nacionalidades facilita el aprendizaje de otra lengua y cultura así como el fortalecimiento de la propia; además permite el entendimiento de sus actos, costumbres, así como de sus valores hasta el punto de respetarlos e incluso incorporarlos a la propia vida. De ahí que esto propicie la sana convivencia entre culturas y una visión más amplia sobre la diferencia y la propia identidad de los niños así como los adultos, además de la capacidad de comunicación en otra lengua, la cuál no sólo se reduce al lenguaje, sino también al diálogo corporal, cultural así como artístico en el que se puede dar lectura a una cultura alterna.

3.3. Mi experiencia en el *Marc Cisneros Center for Young Children*

Mientras viví en el sur de Texas observé que la mayoría de las personas se comunican en inglés y en español. Predominando el uso del idioma inglés en lugares públicos y el español frecuentemente en casa o entre amigos y en lugares y eventos con ambiente latino, principalmente mexicano. Fue durante mi estancia como estudiante de la *Texas A&M University* en la maestría *Bilingual Education/Educación Bilingüe*, cuando realicé trabajo voluntario en el Kindergartner que pertenece a esta institución, lo que me permitió formar parte del equipo de docentes bilingües con los niños del grupo *Whales/Ballenas*.

Recuerdo que la primera vez que vi la construcción del Centro Educativo me llamó mucho la atención y pregunté inmediatamente qué era ese lugar, a lo que me respondieron que era el kínder de la Universidad *Texas A&M*. Esto me llevó a

mirarlo con más detalle y ver cuál era su distribución, lo que me permitió darme cuenta de que el área exterior tenía gran semejanza con las propuesta del modelo de *HighScope*. Así que, cada vez que pasaba por ahí trataba de ver más cosas, hasta que un día toqué la puerta y pregunté si existía la posibilidad de que yo pudiera trabajar ahí como voluntaria. La respuesta fue afirmativa, así que empecé los trámites y sin perder tiempo atendí a cada uno de los requisitos, hasta que pude integrarme ahí.

Esta fue una gran experiencia, que recuerdo con mucho cariño, ya que cada día que estuve ahí me llenó de alegría. Entraba y salía de mi jornada de trabajo voluntario con mucho entusiasmo y energía. Aprendí mucho gracias a esta oportunidad y el apoyo que recibí de la directora, del personal administrativo y compañeras de trabajo.

Se trata de un centro educativo que lleva por nombre *Marc Cisneros Center for Young Children (CCYC)*, se encuentra ubicado dentro de la Universidad ya que pertenece a *Texas A&M University-Kingsville College of Agriculture, Natural Resources and Human Sciences* (Colegio de Agricultura, Recursos Naturales y Ciencias Humanas de la Universidad de Texas A&M campus Kingsville). Éste fue establecido en el año de 1941 y desde sus inicios funcionó y funciona como el laboratorio en el que los estudiantes universitarios hacen observaciones y adquieren experiencias en el trabajo con niños pequeños y sus familiares. Esto debido a que muchos programas del Departamento de Ciencias Humanas requieren de observaciones y/o participación dentro de centros educativos, así también para estudiantes de otras disciplinas tales como Educación de la Primera Infancia, Psicología, Comunicación Verbal, Kinesiología, entre otras. Es así que con la creación del CCYC se busca proveer a los estudiantes universitarios de estas disciplinas la oportunidad de observar e interactuar con los niños pequeños y así cubrir con las observaciones y experiencias que les son requeridas en su formación académica.

Es así que el CCYC tiene 54 niños aproximadamente por ciclo escolar, cuyas edades van de los tres meses a los cinco años de edad y están distribuidos en cuatro grupos: lactantes, maternas, Kinder I y Kinder II, estos grupos llevan nombres de animales marinos: *Whales*/ballenas, *Dolphins*/delfines, *Sharks*/tiburones y *Guppies*/guppy o pez millón. En su mayoría asisten niños cuyos padres laboran en las áreas académicas o administrativas de la Universidad Texas A&M, algunas familias están compuestas por el papá de una lengua de origen diferente a la de la mamá, otras en donde el español es la primera lengua y también quienes provienen de países asiáticos o africanos así como europeos, es así que estos alumnos llegan a utilizar hasta una tercera lengua durante las actividades que se desarrollan en la escuela.

En el CCYC las visitas de los padres de familia y otros miembros de ésta son bienvenidas en cualquier momento, así como, la invitación permanente a participar en actividades tanto de observación como de participación ya sea dentro de las instalaciones o en paseos, o en otro tipo de actividades que son realizadas fuera de la escuela, esto, siempre y cuando la agenda de los familiares se los permita. Motivo por el que es común ver a los familiares de los niños participando en las actividades tales como el *Halloween Parade*/Desfile de Halloween, éste es un evento anual en el que tanto niños como personal de la escuela e invitados hacen un recorrido a pie en el que van disfrazados por las instalaciones del campus de la Universidad pidiendo dulces y ofreciendo sonrisas. De ahí que los niños están acostumbrados a convivir con los padres, hermanos o abuelitos de sus compañeros de escuela, así como de vecinos y miembros de la comunidad.

De igual manera, el personal del CCYC está acostumbrado a las visitas constantes por parte de familiares de los niños y otros miembros de la comunidad, es así que en algunas ocasiones se llega a coincidir con la lengua materna de alguno de los profesores, lo que beneficia la actividad ya que se verá enriquecida al coincidir con la lengua y cultura del visitante, quién se siente apoyado por parte del personal del centro educativo. De ahí que el personal que trabaja con los niños

no son solo americanos, sino que vienen de otros continentes, entre los que hay estudiantes de licenciatura, maestría o doctorado que toman clases en la Universidad *Texas A&M*, quienes están trabajando en el CCYC por algunas horas o haciendo trabajo voluntario. De hecho, en los salones de clase hay de tres a cuatro adultos por grupo, esto es, dos profesores titulares de grupo y un estudiante, en donde la mayoría de los profesores titulares de grupo (ya sea hombre o mujer) tienen grado de licenciatura, maestría y algunas de doctorado, además de tener el conocimiento o dominio de una lengua adicional al inglés, de ahí que el equipo de profesores del CCYC está constituido por profesionistas especializados. En mi caso, siendo alumna de maestría forme parte del equipo de maestros bilingües y estuve en el grupo *whales/ballenas*, en donde Miss Toni era una de las dos *master teacher/maestra* titular del grupo, ella es originaria de Texas y por herencia tiene conocimientos de español, en ese entonces ella estaba estudiando la maestría en *Bilingual Education/Educación Bilingüe*, de hecho fuimos compañeras de grupo en una de las clases; la otra *master teacher/maestra* titular era Miss Rocío quién es mexicana y estudiaba el doctorado en *Bilingual Education/Educación Bilingüe*, y Miss Jessica una *student staff/personal* del equipo de estudiantes quién estudiaba su licenciatura y es originaria de Texas.

El CCYC es un edificio localizado sobre la avenida principal de la universidad, me gusta mucho porque es de un solo nivel, espacioso y con grandes ventanas que permiten la entrada de mucha luz, también está rodeado de áreas verdes con grandes arboles, pasto y macetas con flores de colores. También porque los muebles de madera en color crudo, el color blanco en las paredes y piso claro así como las telas de las cortinas, tapicería y tapetes llenos de colores crean una atmósfera agradable que es completada con los trabajos de los niños y profesores que decoran las paredes y pasillos llenándolos de color y alegría. Este es un centro educativo en el que encuentro un alto porcentaje de la aplicación de los elementos del modelo de *HighScope*, ya que las instalaciones, tanto dentro como fuera del salón de clases para el trabajo con los niños, están distribuidas y diseñadas para estimular y fomentar la exploración y el descubrimiento, así como,

los periodos de la rutina diaria y la interacción de los profesores con los niños también lo propician.

De hecho, los salones de clases están divididos en *learning centers*/áreas de aprendizaje tal como lo plantea el modelo de *HighScope*. De hecho en el grupo de *whales*/ballenas se encontraban las siguientes áreas: *house center*/área de casa, *construction center*/área de construcción, *writing center*/área de escritura, *reading center*/área de lectura, *art center*/área de arte, *science center*/área de ciencia y *math center*/área de matemáticas, las que con el tiempo fueron aumentando con base en los intereses de los niños y las posibilidades de la escuela. En estas áreas, los materiales están colocados y distribuidos al alcance de los niños y son etiquetados (con el nombre del material y una foto o imagen del mismo), con el objetivo de facilitar su almacenamiento por parte de los niños, y es elegido por parte de los profesores ya que se busca promover las experiencias claves de las que habla el modelo de *HighScope*. Además, éste debe ser cambiado en varias ocasiones con base en los intereses y necesidades de los niños o de las experiencias clave que deseen promover, así como, del tema del que se está hablando en las diferentes épocas del ciclo escolar.

Así también, en el *outdoor classroom*/área exterior, que cuenta con un terreno grande en el que existe una pista para triciclos y carritos montables con un buen número de éstos para uso de los niños, también existen juegos para trepar, saltar, deslizarse por las resbaladillas, cruzar por puentes, ya sea fijo o movedizo, así como columpios, un arenero, una cabaña de tamaño pequeño a la que pueden entrar y sentarse a la mesa, también mesas con agua, en las que existen utensilios de plástico para llenar y vaciar, así como para hacer burbujas de jabón. En este periodo los profesores promovemos las experiencias clave al estar interactuando con los niños, de ahí que se nos veía correr, trepar, balancearnos, brincar y mojarnos junto con los niños.

Estas áreas de aprendizaje son aprovechadas por nosotros los profesores en la planeación de las actividades, ya que giran entorno a una filosofía en la que el niño pequeño aprende a través del juego creativo, el cuál intensificará su desarrollo emocional, social, físico y cognitivo. De ahí, que la rutina diaria está planificada con los elementos que favorecen esta filosofía, por ello las actividades desde la entrada hasta la salida contienen elementos del modelo *HighScope* tales como: *Morning Greetings*/Saludo, *Selected Centers*/Trabajo en áreas, *Outdoor Classroom*/Espacio Exterior, *Circle Time*/Círculo, *Small Group*/Grupo Pequeño, entre otras actividades que atienden las necesidades particulares de estos niños.

Para el grupo *whales*/ballenas, un día común en la rutina diaria podría empezar cuando los niños al llegar al salón de clases acompañados de un familiar adulto (que generalmente es su mamá o su papá), dan los buenos días a la maestra titular de grupo quién generalmente les abre la puerta del salón y saludándoles recibe al niño, mientras tanto el niño va hacia el mueble de madera y guarda sus pertenencias tales como suéter o algún juguete dentro del contenedor el que tiene una gran etiqueta con su nombre y una fotografía de su rostro; después va con la profesora auxiliar y los otros niños quienes realizan una actividad tranquila como armar un rompecabezas o ver libros mientras llega el resto del grupo; y ya que todos han llegado, van y se sientan en círculo sobre el tapete para el saludo/*morning greetings*, ahí cantan canciones dando los buenos días, después se coloca la fecha en el calendario, se habla sobre el clima y de las actividades que se realizarán, hablando en inglés y repitiendo algunas palabras en español mientras la maestra que dirige la actividad señala los letreros que tienen de frente; después del saludo es tiempo de selección de centros/*selected centers* (también llamado trabajo en áreas). En éste los niños expresan uno a uno, frente a los demás, en qué área/*center* quieren trabajar; por ejemplo: alguien puede decir: voy a trabajar en el área de arte y voy a dibujar en el caballete, y después de que todos han expresado su plan de trabajo, van a las áreas y realizan la actividad que planearon. Es así que los profesores del grupo íbamos a las diferentes áreas e interactuábamos con los niños en su juego. Por ejemplo: yo recuerdo que en el

área de matemáticas vi a una niña agrupar por colores unos ositos de plástico, me acerque a ella y mencionando su nombre describí lo que ella hacia, enseguida ella dijo: “estos son muchos y estos son pocos”, afirmé lo que ella había dicho, y luego pregunté en voz alta si serían más de 3 en el conjunto de “pocos”, ella volteó a mirarme y comenzó a contar..., yo conté junto con ella: “1, 2, 3, 4,... son cinco!!”, dijo. Y volteándome a ver pregunto: “¿contamos esos?”, mientras señalaba el conjunto “grande”. Y así lo hicimos. “¡¡son doce!!”, dijo.

Y antes de concluir el trabajo en áreas, los profesores hacemos notar que el tiempo de trabajo está por terminar, así cada uno de los niños se prepara para recoger el material que utilizó para regresarlo a su lugar y limpiar el espacio donde estaba. Por último todos regresan a sentarse en forma de círculo sobre el tapete y uno a uno relata al grupo en que área trabajo, qué hizo y cómo lo hizo.

Después los niños van a lavarse las manos y salen del salón hacia el comedor para recibir su *breakfast*/desayuno, al llegar al comedor de la escuela se sientan a la mesa junto con niños de otros grupos, y entre todos los profesores repartimos los alimentos que han sido preparados recientemente por el personal del comedor. Al terminar sus alimentos, los niños llevan sus trastes al lugar que les indicamos los profesores, guardan su silla y salimos a jugar al *outdoor classroom*/espacio exterior (el patio o jardín de la escuela), por espacio de una hora, ahí los niños juegan libremente con otros niños y con cualquier profesor, ya sean los de su grupo o de otros grupos, en donde utilizamos los materiales que se encuentran en ese espacio tales como columpios, arenero, coches y triciclos, pelotas, etc.; la siguiente actividad es *circle time*/círculo, en la que todos los integrantes del grupo jugamos a lo mismo, por ejemplo: cantar y bailar una ronda en la que uno a uno tiene turno de participar; enseguida los niños se forman para entrar al salón y así uno a uno entra y se dirige a lavarse las manos, después se sientan a la mesa y los profesores les servimos un *snack*/bocadillo, que generalmente consiste en fruta o verdura como por ejemplo zanahoria o brócoli y agua, al terminar cada niño recoge su plato y vaso y lo lleva a la cocineta que se encuentra dentro del salón,

limpia su lugar; la siguiente actividad es *small group*/grupo pequeño, aquí uno de los profesores selecciona la actividad y trabajamos en grupos pequeños con los alumnos, por ejemplo: una de las *mater teacher*/ maestra titular llama a cinco o seis niños a sentarse a la mesa y apoya la escritura del nombre de cada uno de ellos en el trabajo que realizaron durante la semana. Mientras otro grupo de cinco o seis niños trabaja con otro profesor y le dan los toques finales al trabajo que hicieron durante la semana, por ejemplo un dibujo que expresa lo que les gusta de su familia. Mientras que otro profesor acompaña al resto de los niños, quienes leen libros en el *reading center*/área de lectura. Es así que los profesores hacemos estas rondas de estas actividades para poder trabajar con todos los alumnos y para que a su vez los niños tengan las mismas experiencias. Para terminar este periodo, los niños recogen el material que utilizaron y lo regresan a su lugar.

Después los niños se lavan las manos y van con uno de las profesores para que les dé a cada uno su catre (el que es de tamaño pequeño), así como su almohada y su cobijita, es así que los niños eligen un área del salón y los colocan preparando el lugar donde tomaran una siesta después de tomar el *lunch*/almuerzo; y cuando todos han terminado, salen hacia el comedor y se sientan a la mesa en el lugar de su elección, los profesores les llevamos el almuerzo a la mesa, el que ha sido recientemente preparado por el personal del comedor. Al terminar de comer, los niños tienen la opción de tener una plática de sobre mesa, sentarse en los sofás cerca del comedor a ver libros o platicar sentados ahí; y cuando todo el grupo ha terminado, van a su salón y toman una siesta por hora y media; al despertar los niños llevan de regreso su catre, almohada y cobija a uno de los profesores, quién se encarga de almacenarlos; después los niños se lavan las manos para tomar el *Afternoon Snack*/bocadillo de la tarde en la mesa del salón; le sigue un tercer *circle time*/Círculo, en donde alumnos y profesores participamos de la misma actividad, como por ejemplo: tomados de la mano formamos un círculo y cantando una canción en la que realizamos movimientos y sonidos para imitar a diferentes animales según sugieren niños y profesores.

En seguida los niños expresan frente al resto del grupo un plan de trabajo para realizar en una área específica, y ya que todos han expresado su plan de trabajo, pasan a trabajar al área de su elección, en donde los profesores nos integramos en las actividades con el objetivo de apoyar el trabajo de los niños, así como, de promover las experiencias clave o dar seguimiento a trabajos pendientes con algún alumno, es así que para finalizar, los niños recogen el material con el que trabajaron y se reúnen nuevamente para recordar lo que hicieron recientemente dentro de las áreas, es así que en ocasiones muestran el trabajo realizado mientras describen como lo realizaron y con que material, como por ejemplo, un dibujo con acuarelas. Después tienen un segundo espacio exterior/*outdoor classroom* (juego libre en el jardín de la escuela) por el espacio de una hora, tiempo en el que los profesores participamos activamente en las actividades que realizan los niños. Y para terminar la jornada de ese día, los niños se preparan para su salida esperando la llegada del familiar que los recogerá.

El CCYC cuenta con el programa bilingüe inglés-español, en el que los profesores nos comunicamos con los niños y con otros adultos en ambos idiomas durante las actividades de la rutina diaria. Además de que en ciertas ocasiones los profesores llegamos a integrar otras lenguas, esto de acuerdo con la lengua materna de alguno de los niños, por ejemplo: antes de entrar al salón *Miss Toni* pide a los niños formarse en fila, ellos se van colocando uno tras otro con la ayuda de ella, quién a su vez dice a una de las niñas cuya lengua materna es el chino, “*ayúdame a contar*”, y juntas cuentan en chino uno a uno los niños que hay en la fila. De ahí que estos niños se llegan a comunicar hasta en tres lenguas en su vida cotidiana.

Por ejemplo, en uno de los boletines que son entregados a los padres de familia en el que se dan a conocer noticias de la escuela, la directora escribió:

El otoño 2010 ya está aquí y de parte de todos nosotros en el Centro para Niños Pequeños Marc Cisneros (CCYC) me gustaría extender una cálida bienvenida y decir ‘¡Mi casa es tu casa!’ Para aquellos de ustedes que han

vivido en otro continente esto significa mi casa es tu casa y como directora yo quiero decir esto desde el fondo de mi corazón¹⁸ (Turcotte, 2010, p.1).

De hecho, dentro del salón de clases existe material impreso en ambos idiomas, por ejemplo en el espacio donde se reúne todo el grupo para realizar actividades conjuntas tales como el saludo y el de colocar la fecha en el tablero, así como cantar canciones, rondas, o el de recibir mensajes por parte de los profesores, es así que se ven sobre las paredes del salón, varios carteles con imágenes coloridas llevando debajo el nombre del objeto, el que está escrito en Inglés y en Español, así también, en el librero del área tranquila se encuentran libros infantiles con grandes imágenes y poco texto impresos tanto en Inglés como en Español, estando éstos al alcance de los niños para ser usados durante las diferentes actividades de la rutina diaria.

Así también, durante el ciclo escolar, el CCYC se llevan a cabo diferentes actividades en las que participan los familiares de los niños y miembros de la comunidad, de ahí que sea común escuchar diferentes lenguas mientras que los niños conversan con sus familiares durante estos eventos que se realizan de acuerdo a la época del año, tales como Halloween, *thanksgiving*/día de acción de gracias, christmas/navidad, earth day/el día de la tierra, cinco de mayo, actividades en las que niños y adultos participan activamente en desfiles, festivales así como prácticas deportivas en donde visten ropa alusiva a la fecha o en su caso disfraces, en donde cantamos canciones y participamos en rondas o bailes; así como, en las visitas de algunos servidores públicos tales como los bomberos o los policías, así como un médico y/o la enfermera, quienes les hacen saber a los niños sobre la función en la sociedad de ellos y de como los niños pueden ser ayudados por ellos, así como también, del como los niños pueden cuidarse a sí mismos. Otra actividad es la realización de su árbol familiar, actividad en la que los niños junto con sus familiares se encargan de recopilar información

¹⁸ El texto original en inglés dice: "Fall 2010 is here and from all of us here at Marc Cisneros Center for Young Children (CCYC) we'd to extend a warm welcome and say 'Mi casa es tu casa!' For those of you who may have lived on another continent, that means 'my house is your house' and as the Director I mean that from my heart". Traducción de la tesista."

sobre sus ancestros, realizando trabajos manuales en los que muestran imágenes sobre sus lugares de origen así como nombres y fotos de sus familiares y también aspectos de su cultura de origen que deseen compartir con el resto de la clase, en los que también llegan a incluir canciones y juegos infantiles así como comida típica. Es así que los niños junto con sus familiares muestran con orgullo aquellas cosas que los identifican, y a su vez, sus compañeros de clase junto con los profesores aprendemos de otras culturas, llegándolas a apreciar, respetar, valorar; así como sus lenguas de origen.

Es así que en el CCYC, los niños están acostumbrados a convivir con personas de diferentes nacionalidades, razón por la que escuchan a sus compañeros de escuela hablar en lenguas diferentes a la propia y a comunicarse en una lengua en común, que en este caso es el Inglés, además del español que está presente tanto en las actividades escolares como en su comunidad, ya que en ésta existe una gran cantidad de hispanohablantes (inmigrantes que llegan a vivir ahí o de quienes descienden de hispanos). Además, los niños conviven con otros niños y adultos de otras culturas en el día a día, con quienes tienen lazos afectivos a través de la convivencia de la que surgen amistades, esto les permite aprender, respetar y valorar las culturas de sus compañeros, costumbres diferentes a la suya, que a la vez fortalece la suya propia.

CONCLUSIONES

Como se indica en la tesis, el modelo de *HighScope* tiene su origen en el estado de Michigan, Estados Unidos durante los años sesentas siendo creado con el objetivo de favorecer las necesidades educativas de niños y jóvenes de escasos recursos. Hoy en día está presente en muchos países del mundo y atiende en su mayoría a niños pertenecientes a familias económicamente estables, sin dejar de estar presente en poblaciones con necesidades económicas, en las que generalmente se adaptan algunos elementos de la propuesta de *HighScope*, esto dependiendo de sus posibilidades tanto económicas, así como de los planes y programas de cada país.

Se trata de un modelo educativo en el que se busca estimular y fomentar la exploración y el descubrimiento de los niños durante las actividades que se realizan en la rutina escolar, recuperando como principales estrategias el juego y el diálogo y reconociendo que éstas son indispensables en la formación de niños en edad preescolar y, también en otras etapas de la vida escolar.

Esto ha llevado a que dicho modelo recupere la condición misma de los niños y del bagaje que ya han adquirido en el hogar. Uno de éstos y tal vez el más importante es el lenguaje materno, ya que a pesar de que algunas políticas educativas han promovido el no utilizar las lenguas maternas y aprender únicamente la lengua del país al que se integran, los niños que utilizan su lengua materna participan mas activamente en las actividades escolares y se sienten orgullosos de su lengua y cultura de origen.

Es así que la lengua materna sea considerada importante en las actividades de los centros educativos, ya que en esta época se incrementa la migración de familias a

las grandes ciudades en donde se dan las comunidades bilingües o multilingües de las que forman parte tanto las familias, los estudiantes así como miembros del equipo docente y personal administrativo de la escuela.

De ahí que algunos centros educativos en donde se atienden a niños en edad preescolar, reconocen la importancia de elegir programas que atiendan a las necesidades de su población, razón por la que eligen modelos educativos que proponen el uso del juego como una herramienta para el aprendizaje, y es mediante éste, que surge el diálogo de manera natural entre niños y con adultos. Promoviendo actividades significativas para los niños, en donde el contar, leer y escribir tiene relación con las actividades que realiza en los diferentes espacios en los que transcurre su vida cotidiana, y no el de llenar cuadernos con planas y espacios en blanco de libros para la enseñanza de una lengua extranjera. Actividades que se realizan con mayor frecuencia en muchas escuelas de educación preescolar con la idea de brindar una mejor educación y así captar una mayor cantidad de alumnos a quienes se les promete salir mejor preparados.

Motivo por el que en este trabajo se elaboró una explicación diferente a las visiones mecánicas estructuralistas sobre la adquisición de una lengua adicional, en donde está la hermenéutica, que como enfoque nos muestra una manera distinta de pensar las condiciones para su aprendizaje. Es así que a través de la hermenéutica se dio una lectura particular al juego y al diálogo que surgen durante las actividades de la rutina diaria en centros educativos de educación preescolar en donde los niños, docentes y familiares utilizan mas de una lengua al comunicarse.

Para ejemplificar y profundizar esta presente mi historia de vida con el objetivo de desarrollar una explicación sobre las experiencias que he tenido como docente a nivel preescolar en diferentes países. Se trata de centros educativos a los que asisten niños cuya lengua materna es diferente a la lengua oficial de la escuela y

en las que se aplican elementos del modelo *HighScope*, modelo en el que me he especializado a nivel preescolar.

A través de mi historia de vida se puede dar lectura a un hecho educativo desde la experiencia docente en dos escuelas que se localizan en México y en los Estados Unidos, mostrando las actividades escolares que se realizan cotidianamente y en las que están presentes los alumnos, sus familiares, compañeros de trabajo y personal administrativo, quienes provienen de varios países y con ello la existencia de lenguas y culturas diferentes, un fenómeno social que en nuestros días va en aumento. Es así que relatar mi experiencia de vida cobra importancia para la hermenéutica fenomenológica y filosófica que busca comprender los fenómenos sociales a través del sujeto y de esta manera comprender la realidad que las personas percibimos como importantes en nuestra vida.

Dicha investigación permite al lector elaborar un texto sobre las experiencias que viven los niños que se integran a un escenario nuevo en donde se habla una lengua que no comprenden, así como, a una cultura que no conocen; y de como es que a través del juego y el diálogo visto desde la hermenéutica, el niño pequeño adquiriere una lengua adicional al participar en actividades de la rutina diaria que propone cierto modelo educativo.

REFERENCIAS

- Aceves, Jorge (1999, marzo). "Un enfoque metodológico de la historia de vida". En: Revista *Proposiciones* México: CIESAS, núm. 29, p. 1-7.
- Aguilar, Luis (2003). *Conversar para aprender. Gadamer y la educación*. En: *Sinéctica* 23, agosto 2003-enero 2004.
- Aguilar, Mariflor (2005). *Diálogo y alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer*. México: UNAM-FFyL.
- Almarza, Juan (2004). En: Ortiz-Osés, Andrés & Lanceros, Patxi. *Diccionario interdisciplinar de Hermenéutica*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Álvarez, Arturo (2012). *La interpretación de los procesos educativos desde la hermenéutica analógica (Ontología, episteme y método)*. México: UPN-Ajusco.
- Alvarez, Arturo (s.a.). *Las categorías base del enfoque socio–histórico*. México: en mecanograma.
- Archibald, Jhon & Roy, Sylvie (2006). *A review of the literatura on Second Language Learning*. 2nd edition. Alberta. CA: The Lenguage Research Center (LRC) of the University of Calgary.
- Baker, Colin. (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Barocio, Roberto (1997). *La Formación docente para la innovación educativa: el caso del currículum con orientación cognoscitiva*. México: Trillas.
- Barocio, Roberto (2002). *Propuesta para la participar en los cursos de nivelación para trabajar en el nivel preescolar*. México: EDHUM.
- Barocio, Roberto (comp.) (1998a). *Ambientes para el aprendizaje activo. Compendio de lecturas*. México: Trillas.
- Barocio, Roberto (comp.) (1998b). *El proceso observación–evaluación–planeación en el currículum de High Scope*. México: Trillas.
- Barocio, Roberto (comp.) (1998c). *Guía y compendio de lecturas. Diplomado sobre el currículum de High/Scope*. México: Educación para el Desarrollo Humano.
- Barocio, Roberto (comp.) (1998d). *Perfil de aplicación del programa High Scope nivel preescolar*. México: Trillas.
- Berteley, María (coord.) (2003). *Educación, Derechos Sociales y Equidad*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, tomo I.

- Beuchot, Mauricio (2014). "Filosofía del hombre y educación". En: Mauricio, Beuchot & Claudia, Pontón (coords.). *Cultura, educación y hermenéutica. Entramados conceptuales y teóricos*. México: UNAM-IISUE, col. Educación, p. 19-47.
- Bouvier, Leon & Martin, Jhon (1995, April). *Shaping Texas: The Effects of Immigration, 1970-2020*. U.S.A.: Center for Immigration Studies.
- California Department of Education Cognitive Development Domain (s.f.). [Recuperado de: <http://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/itf09cogdev.asp>]. (Consultado el, 12/11/13).
- Central Office of Information (1997). *Britain 1997: An Official Handbook*. London: Stationery Office Books.
- Cisneros, Erasmo (2012) *Reporte final de la investigación del proyecto: "Atención educativa a los adolescentes indígenas y en condición de vulnerabilidad en el D.F.: estrategia de inclusión y permanencia"*. México: UNICEF.
- CONAPO (1994). "Teoría del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget". En: CONAPO (1994). *Antología de la sexualidad humana*. México: CONAPO-Miguel Ángel Porrúa, tomo II, p. 597-613.
- Cummins, Jim. (2001, febrero) "La lengua materna de los niños bilingües, ¿por qué es tan importante para la educación?". En: *Sprogforum*, 7(19), p. 15-20. [Disponible en: <http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm>].
- Cummins, Jim. (2002). *"Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos"*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Czarny, Gabriela (2006). "Escuelas, ciudades e indígenas. Palabras y relaciones que ocultan rostros distintos". En: Yanes, Pablo; Molina, Virginia & González, Óscar (coord.). *El Triple Desafío, derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México: Gobierno del Distrito Federal.
- DeVries, Rheta & Kohlberg, Laurence (1987). "Piagetian Programs". En: DeVries, Rheta & Kohlberg, Laurence. *Programs of Early Education: The Constructivist View*. New York: Longman.
- Faltis, Christian (1997). "Bilingual Education in the US". En: Cummins, Jim and Corson, David (eds), *Encyclopedia of Languages and Education, Volume 5: Bilingual Education*. p. 189-197. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Formentín, Justo & Villegas, María José (1996). *La escuela de párvulos de Simancas. Un ensayo pedagógico de la junta para paliación de estudios*. España: Consejo Superior de Investigación Científica-Centro de Estudios Históricos.
- Gadamer, Hans-Georg. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Técnos.
- Gadamer, Hans-Georg. (1999). *Verdad y Método*. Tomo I. Salamanca, España: Sígueme.
- Gadamer, Hans-Georg. (2000a). *La educación es educarse*. México: Paidós.

- Gadamer, Hans-Georg. (2000b). *Verdad y Método*. Tomo 2. Salamanca, España: Sígueme.
- Galeana, Rosaura. (1997) *La infancia desertora*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano.
- Gómez, Margarita (1995). *La teoría de Vygotsky*. En: *El niño y sus primeros años en la escuela*. México: SEP/UNESCO.
- Hernández, Gerardo (2000). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós Educador.
- High Scope Educational Research Foundation (1998). *Perfil de aplicación del Programa High Scope*. México: Trillas.
- High Scope Educational Research Foundation (2004). *Preschool Program Quality Assessment. PQA*. México: Trillas.
- Hohmann, Mary & Weikart, David (1984/2002). *La educación de los niños pequeños en acción: manual para profesores de la educación infantil*. México: Trillas.
- INEGI (2011, mayo). *Los nacidos en otro país suman 961 121 personas*. México: INEGI.
- Kato, Hideko. (2000). "Tema Especial: Cambios en la Enseñanza Básica". En: Liceo Mexicano Japonés. (2000). Tercera reunión de investigación conjunta México-Japón sobre la Educación Infantil. México DF: Liceo Mexicano Japonés.
- Kurokawa, Ken' ichi. (2000). "Importancia de la integración entre la Educación Preescolar y la Educación Primaria". En: Liceo Mexicano Japonés. (2000). Tercera reunión de investigación conjunta México-Japón sobre la Educación Infantil. México DF: Liceo Mexicano Japonés.
- Liceo Mexicano Japonés (2014). Boletín informativo. México D.F.: Liceo Mexicano Japonés.
- Martínez, Regina & Rojas, Angélica (2006). "Indígenas Urbanos en Guadalajara: Etnicidad y Escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas". En: Yanes, Pablo; Molina, Virginia & González, Óscar (coord.). *El Triple Desafío, derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México: Gobierno del Distrito Federal.
- Molina, Virginia & Hernández Juan. (2006). "Perfil sociodemográfico de la población indígena en la zona metropolitana de la Ciudad de México, 2000. Los retos para la política pública". En: Yanes, Pablo; Molina, Virginia & González, Óscar (coord.). *El Triple Desafío, derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México: Gobierno del Distrito Federal.
- Ortiz-Osés, Andrés & Lanceros, Patxi. (2004). *Diccionario interdisciplinar de Hermenéutica*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Piaget, Jean (1968). *Six Psychological Studies*. New York: Vintage Books.

- Piaget, Jean (1980). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, Jean (1985). *Seis estudios de psicología*. Colecciones: obras maestras del pensamiento contemporáneo. México DF: Editorial Artemisa.
- Piaget, Jean and Inhelder, Bärbel (1969). *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books, Inc.
- Roy, Sylvie (2010). "Not truly, not entirely ... pas comme les Francophones". En: *Canadian Journal of Education*, Canadá: University of Canadá, 33(3), p.541-563.
[Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ910872.pdf>]. (Consultado el 10 abril, 2014).
- Roy, Sylvie (s.f.). "When is a student really 'bilingual'?". En: *Ask an Expert*. [Disponible en: <http://www.cpfalta.ab.ca/askanexpert.htm>].
- SEP (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: SEP.
- SEP-DEE (2011). *Modelo de atención de los Servicios de Educación Especial*. México: SEP-DEE.
- Schweinhart, Lawrence & Weikart, David (2010). "The HighScope Model of Early Childhood Education". En: Roopnarine, Jaipaul and Johnson, James. *Approaches to Early Childhood Education*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Turcotte, Lisa (2010, sep/oct). *Nautical News*. USA: Texas A&M University-Kingsville College of Agriculture, Natural Resources and Human Sciences, boletín bimestral, vol. 7, Issue I. Texas.
- Velasco, Saúl & Jablonska, Aleksandra (coord.) (2010). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Vygotsky, Lev (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica; col. Biblioteca de Bolsillo, núm. 27.
- Vygotski, Lev (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica; col. Biblioteca de Bolsillo.
- Vigotskianos blog (s.f.). "El andamiaje y el socioconstructivismo" [Recuperado de: <http://udavinci.wordpress.com/el-andamiaje-y-el-socioconstructivismo/>]. (Consultado el 03-12-14).
- Werstch, James (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Madrid: Paidós.
- Wright, Wayne (2010). *Who are English Language Learners? En: Foundations for Teaching English Language Learners: Research, Theory, Policy, and Practice*. Philadelphia: Caslon Publishing.

Wright, Wayne (2010). *Language and Education Policy for ELLs En: Foundations for Teaching English Language Learners: Research, Theory, Policy, and Practice*. Philadelphia: Caslon Publishing.

Zemelman, Hugo (1987). *Uso crítico de la teoría: entorno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: COLMEX/UNU.