



UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN-19-B

LA LIBERTAD Y LA ESPONTANEIDAD EN
LA EDUCACION PREESCOLAR

PRESENTA

IDANIA OLINDA GUADIANA LOZANO

TESINA PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN EDUCACION PREESCOLAR



GUADALUPE, NUEVO LEON

ENERO DE 1992

DWG 20193

ANEXO 3

DICTAMEN DEL TRABAJO
PARA TITULACIÓN.

GUADALUPE , N. L. , 15 de ENERO de 1992

C. PROFR.(A) IDANIA OLINDA GUADIANA LOZANO
P R E S E N T E :

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: LA LIBERTAD Y LA ESPONTANEIDAD EN LA EDUCACION PREESCOLAR.

, opción T E S I N A

a propuesta del asesor C. Profr.(a) MARTHA BEATRIZ GONZALEZ ESTRADA , manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

A T E N T A M E



LIC. LAURA ELENA GONZALEZ FLORES.

PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD DE GUADALUPE N.
ENERO 1992

I N D I C E

INTRODUCCION

CAPITULO 1. Análisis del Programa de Educación Preescolar

1.1. Antecedentes y estructura

1.2. Fundamentos teóricos

CAPITULO 2. Bases de la teoría de Jean Piaget

2.1. Sujeto biológico

2.2. Estadios del desarrollo

CAPITULO 3. Educación y prácticas educativas

3.1. Definición y posturas

3.2. Elementos de la práctica educativa

3.2.1. La escuela

3.2.2. El maestro

3.2.3. El alumno

3.2.4. La familia

RESULTADOS OBTENIDOS

A. Conclusiones

B. Recomendaciones

NOTAS

BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCION

El presente trabajo surge del supuesto de que existe un problema en el manejo de la libertad y la espontaneidad en la -- educaci3n preescolar, mismo que detectamos y corroboramos en el ejercicio de nuestra pr3ctica docente motivados por los supuestos te3ricos revisados en el 3rea de Ciencias Sociales en la realizaci3n de nuestros estudios en la Licenciatura de Educaci3n Preescolar de la U.P.N.

Antecedentes:

El problema del manejo de la libertad y la espontaneidad de los alumnos de preescolar ha sido estudiado bajo diferentes enfoques en respuesta a diferentes objetivos. Tal es el caso del informe de investigaci3n realizado por Marfa Bertely, titulado "El juego espont3neo en la socializaci3n primaria: motivaci3n y participaci3n social" en el que considera al juego como acci3n e interacci3n social; puntualiza que el 3nfasis en los criterios racionales, el uso de medios para ciertos fines, la l3gica administrativa y burocr3tica, entre otros, tienden a imponerse sobre la experiencia 3ntima, la comunicaci3n, la solidaridad, el sentimiento de "nosotros". Todo ello como consecuencia de la separaci3n que se hace entre trabajo y juego y que genera una brecha -- entre lo racional y la interacci3n comunicativa.

Por su parte, Andrea B3rcena public3 su estudio: Ideologfa y pedagogfa en el Jardfn de ni1os" que se centra en la rela-

ciòn pedagógica que ahí se observa, concluyendo que la actividad que realiza el niño preescolar, denominada trabajo, lleva implícitas algunas características del trabajo alienado: la decisión en su planeación, ejecución y evaluación está en manos de la autoridad. Al respecto expone las actitudes asumidas por la educadora considerando para ello su status social, su formación académica, los aprendizajes sociales, etc. como parte de la ideología que opera en la relación pedagógica y que limita, por ende, la libertad y espontaneidad en el comportamiento de los alumnos.

Considerando lo anterior cabe definir el problema de estudio en los siguientes términos: ¿Cómo favorecer la libertad y la espontaneidad en los alumnos de preescolar?

El espacio de vigencia del Programa de Educación Preescolar y la gran cantidad de cursos y seminarios pedagógicos de capacitación y mejoramiento profesional que se han impartido al magisterio de preescolar estatal, parece que no han sido suficientes para tener una conceptualización y práctica plena del sentido de libertad y respeto a la espontaneidad de los alumnos.

Lo anterior lo manifestamos tomando como punto de referencia nuestra experiencia como educadora, directora y asesor técnico al notar la gran dificultad que se tiene de manejar en los alumnos los atributos mencionados para favorecer su autonomía, sin riesgo de caer en extremos de libertinaje y autoritarismo.

Considerando que el objetivo central de la educación preescolar es favorecer un desarrollo armónico del alumno tenien

do como base la libertad y el respeto, es nuestra particular opinión que es válido cualquier esfuerzo por motivar una acción reflexiva sobre las actitudes personales y profesionales de la educadora para garantizar el cumplimiento de dicho objetivo.

Por nuestra parte, el trabajo presentado responde a los siguientes objetivos:

- 1o. Reconceptualizar los términos "libertad" y "espontaneidad" - de acuerdo a una práctica educativa propia para posibilitar su pleno favorecimiento en los alumnos, al mismo tiempo que se interiorizan.
- 2o. Presentar algunas sugerencias o recomendaciones en relación al manejo de la libertad y la espontaneidad en un intento -- por coadyuvar en el mejoramiento de la acción docente.

Para el logro de estos objetivos hemos abordado algunos temas que consideramos pertinentes organizados de la siguiente manera:

En el primer capítulo se hace un análisis del Programa de Educación Preescolar tanto en su parte teórica como operativa; es decir, se procede a una revisión de los supuestos teóricos -- que lo fundamentan y a las actividades y criterios metodológicos que sugiere para establecer la presencia de los elementos en -- cuestión y la forma como se presentan.

En el capítulo dos se describen e interpretan algunas bases teóricas sobre el desarrollo del niño con la finalidad de destacar la importancia del conocimiento del alumno de preescolar en la realización de cualquier empresa que pretenda llevarse

a cabo.

En el capítulo tres se analiza igualmente la práctica educativa, particularmente sus definiciones y posturas, así como las instancias que la componen: escuela, maestro, alumno y familia estableciendo la incidencia de dichos sujetos en la problemática que se presenta.

Por último se presentan los resultados obtenidos en dos apartados: las conclusiones para definir en qué estriba, según nuestra particular apreciación, el problema del manejo de la libertad y la espontaneidad en la educación preescolar y; algunas recomendaciones que puedan mejorar dicho manejo; éstas se presentan en primer término en relación a conceptualización y enseguida una serie de acciones y estrategias que se sugiere implementar.

CAPITULO 1

ANALISIS DEL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR

1.1. Antecedentes y Estructura

Una de las metas de la administraci3n educativa del periodo 1979-1982 fue planteada en los siguientes t3rminos: "Ofrecer un a1o de preescolar o su equivalente al 70 % de los ni1os de cinco a1os". (Programas y metas del sector educativo 1979-1982 S.E.P.) Dicho a1o de educaci3n preescolar pasaba a ser parte del curr3culo de educaci3n elemental, por lo que sus objetivos deber3an observar una continuidad con los de la escuela primaria, --pretendiendo con ello abatir, en parte, la deserci3n y reprobaci3n escolar en los alumnos de ense1anza primaria.

Dadas las condiciones se1aladas fue dise1ado el Programa de Educaci3n preescolar vigente (1981) con el fin de orientar la pr1ctica docente en este nivel educativo.

El P.E.P.* se compone de tres libros:

El libro 1 comprende la planificaci3n general del programa, se1alando las l3neas te3ricas que lo fundamentan, los ejes de desarrollo del ni1o durante el periodo preescolar y la organizaci3n de los aspectos curriculares (objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluaci3n).

El libro 2 comprende la planificaci3n por unidades; presenta diez unidades tem1ticas para sistematizar la planificaci3n general.

El libro 3 es de apoyos metodol3gicos y ofrece orienta-

* Utilizaremos las siglas P.E.P. Para designar al Programa de Ed. Preescolar.

ciones y actividades que se sugieren para enriquecer el trabajo de la educadora; incluye también dos ejemplos del manejo de igual número de situaciones didácticas con los alumnos.

1.2. Fundamentos teóricos básicos

El P.E.P. tiene una fundamentación psicogenética como base teórica para explicar el desarrollo del niño, su personalidad y la estructura de su pensamiento a partir de las experiencias tempranas de su vida. En base a esto, señalaremos a continuación algunas conceptualizaciones y actividades que se desprenden de la teoría psicogenética y que son normativas de la educación preescolar.

Conceptos:

Básicamente intentaremos interpretar de manera general la conceptualización que hacen, de manera implícita, los autores del P.E.P. de los términos sociabilización, libertad, espontaneidad, autonomía, juego simbólico y cooperación social, con la finalidad de establecer, en un segundo momento, su línea teórica.

Sociabilización.- Proceso gradual mediante el cual el individuo se incorpora a la vida social a través de sus relaciones con los demás, El desarrollo de este proceso depende del ritmo individual de cada persona y del mundo socio-cultural y natural que lo circunda.

Libertad.- Oportunidad que se concede al alumno de expresar física, oral o gráficamente sus ideas, emociones, estados de ánimo, con el fin de favorecer su desarrollo. Contrario a ello se reprobaba el exceso de autoridad y el uso de la coacción en el tra-

to con los alumnos.

Espontaneidad.- Actitud que manifiesta el niño generada por su natural curiosidad e interés por conocer el mundo que le rodea. Debe respetarse la actividad espontánea del niño, por lo que la relación actividades-contenido temático debe contemplarse con flexibilidad y evitarse al máximo las restricciones.

Autonomía.- Condición de una persona que no depende de nadie. Aunque tal definición es totalmente radical, la interpretaremos como la intención pedagógica para que el alumno se baste a sí solo en la medida de sus posibilidades. En este sentido se propone el favorecimiento de esta condición en cada una de las áreas del desarrollo: afectivo-social, para el logro de una estabilidad emocional que le permita expresar con seguridad y confianza sus ideas y afectos y la comprensión de otros puntos de vista; cognoscitivo, para establecer las bases para sus aprendizajes posteriores; psicomotor que le facilite tanto los grandes desplazamientos como la ejecución de movimientos precisos.

Juego simbólico.- Actividad en la que el sujeto representa objetos, personas y acontecimientos en ausencia de ellos. Esta actividad le permite transformar lo que aún no puede entender en función de sus necesidades afectivas e intelectuales, a la vez que le brinda nuevas posibilidades de ir socializando las acciones que realiza.

Cooperación social.- "Cooperación voluntaria que surge de una necesidad interna, de un deseo de cooperar que se da alrededor de algo que en esencia interesa al niño" (1). El favorecer este ti-

po de cooperaci3n promueve una descentraci3n dejando paulatinamente el egocentrismo jugando un papel muy importante en su formaci3n moral e intelectual.

Particularizando en los t3rminos "libertad", "espontaneidad" y "autonomía", apreciamos que se establece una estrecha interrelaci3n y se advierte el énfasis puesto en el P.E.P. a estos conceptos: "que el niño tiene necesidad de expresarse con libertad, y que cualquier manifestaci3n de su trabajo se respete y se comprenda **como un paso más en su desarrollo**"(2). Esta recomendaci3n es compatible con el supuesto piagetano de que el niño -- construye y desarrolla sus estructuras cognitivas en forma escalonada y por etapas y que dichas estructuras est3n íntimamente relacionadas con el desarrollo de la afectividad y la socializaci3n.

Actividades

El P.E.P. propone que las actividades se organicen en base a los procesos del desarrollo y que sean éstas, desde la -- perspectiva de la construcci3n del conocimiento, los medios para poner al niño en relaci3n con el objeto de conocimiento favoreciendo la construcci3n progresiva de nuevas estructuras y nuevas formas de participaci3n social. Así mismo, se señala que la interrelaci3n entre los niños, y éstos y la educadora durante el -- desarrollo de las actividades, es de suma importancia para orientar cualitativamente el proceso educativo. A la vez apunta que -- **el juego** es la actividad natural que caracteriza al niño preescolar; por un lado, el juego por sí mismo como actividad de placer;

y el juego-trabajo que requiere del esfuerzo del niño para lograr una equilibración entre asimilación y acomodación y que implica por lo tanto, aprendizajes y que debe ser en torno a este último en el que las actividades de aprendizaje deben girar.

El libro 3, como lo mencionábamos, contiene una serie de orientaciones y actividades sugeridas para el desarrollo del proceso educativo; dichas orientaciones metodológicas están encaminadas a lograr el desarrollo del niño en cada uno de los ejes o áreas del conocimiento. Así, por ejemplo, se presentan criterios metodológicos en relación con las operaciones lógico-matemáticas y lo relativo a la adquisición del concepto de número; otros referentes a lo afectivo-social, marcando líneas generales sobre la función de la educadora; se señalan, así mismo, criterios metodológicos referidos a la función simbólica con la finalidad de favorecer la capacidad representativa del niño; se abordan también criterios para la estructuración del tiempo y el espacio. Por último se presenta, a manera de ejemplo, el desarrollo de dos situaciones con el objeto de mostrar a la educadora algunos aspectos importantes del proceso.

No es la intención enumerar en este trabajo los criterios metodológicos que propone el P.E.P., únicamente comentaremos lo que, a nuestro juicio, nos permitirá establecer la línea teórica que se sigue y el enfoque pedagógico en que se orientan.

La gran variedad de criterios metodológicos y de actividades que se sugieren permite a la educadora, por una parte, establecer una continuidad en los contenidos llevando una secuencia

de las situaciones didácticas marcadas; y por otra parte, no perder de vista la concepción piagetana de aprendizaje, que aduce - la interrelación del niño con el objeto de conocimiento.

Estas actividades parten siempre de una situación problemática que se le presenta al niño, sea ésta descubierta por - él mismo o presentada por la educadora; en cualquier caso, se enfrenta al niño con ella para que proponga opciones de solución - y es ahí donde el mismo grupo elige la mejor y más viable para - luego proceder a ejecutarla. Esto es lo que, en términos metodológicos, llamaríamos "planificación de las actividades" y que -- conllevan en sí mismas un aprendizaje.

De acuerdo con este criterio las situaciones cotidianas, fuera del contenido programático, deberán tratarse de igual manera observando una actitud abierta y de interés para el niño.

El manejo que se haga de la planificación y de las situaciones cotidianas dependerá, en gran medida, de la calidad en las relación educadora-alumno y alumno-alumno.

Por otra parte, se observa un énfasis muy marcado en -- las actividades relacionadas con las preoperaciones lógico-matemáticas y las que se refieren al abordaje de la lecto-escritura. esta situación hace pensar que, basados en el concepto de inteligencia de Piaget, el intelecto predomina sobre lo afectivo-social y que el nivel preescolar no es entonces un nivel por sí mismo, sino que es una preparación para el primer grado de primaria. Esta última aseveración queda confirmada en la primera parte del - presente capítulo donde apuntamos que los objetivos de la educa-

ción preescolar deben observar continuidad con los de la escuela primaria.

Analizando las ideas vertidas en el P.E.P. cabría hacer las siguientes consideraciones:

- 1a. Que las situaciones de aprendizaje que se desprenden de los temas, giran precisamente en torno a un contenido temático que si bien pueden cambiar de orden o variar en el tiempo de duración y que, según se afirma son parte de la vida cotidiana del niño, conllevan un mensaje y un enseñar al alumno a adaptarse a la sociedad en que vive adoptando modelos que ésta ha estereotipado y que son, las más de las veces, incomprensibles por él.

- 2a. Dado el interés lúdico característico del niño -- preescolar, las actividades son propuestas en forma de juego. -- Sin embargo, y a pesar de que se habla de un respeto a la espontaneidad, se observa un manejo de esta actividad natural con el argumento de que el juego-trabajo se traduce en un aprendizaje -- pues requiere de un esfuerzo por parte del niño, mientras que el juego por placer casi nunca conlleva un aprendizaje; siendo que éste es factor primordial en su proceso de socialización.

-3a. Que el nivel preescolar puede estar escolarizándose, perdiendo con ello su importancia socializadora.

Por lo tanto consideramos que aquí radica una gran parte del problema para el desarrollo de los atributos de libertad y espontaneidad en el niño preescolar, quien deberá alcanzar los niveles programáticos esperados para que no tenga problemas en -

la escuela primaria. Esto está visto desde una perspectiva institucional en la que los intereses particulares del alumno pasan a un segundo plano.

¿Por qué involucrar a la educación preescolar en la problemática particular de la educación primaria? ¿No es acaso ahí donde se origina? Estos cuestionamientos pueden ser objeto de -- nuevas investigaciones que complementen la información que actualmente existe.

CAPITULO 2

BASES DE LA TEORIA DE JEAN PIAGET

En este capítulo trataremos de exponer, en un primer momento, las ideas básicas de la teoría de Piaget y su aplicación en el proceso educativo; y, en un segundo momento, intentaremos definir las conceptualizaciones de los términos "libertad" y "espontaneidad" que se derivan de su teoría y la forma como éstos se construyen en el niño.

2.1. Sujeto biológico

La teoría psicogenética de Piaget ha sido aceptada y adoptada desde su creación por innumerables pedagogos, psicólogos y educadores por considerarla como la mejor explicación acerca de la manera como el hombre percibe el mundo.

Piaget habla de la existencia de instrumentos mentales como los procesos que utilizamos las personas para percibir y estructurar la realidad y supone que la organización de dichos instrumentos cambia desde el nacimiento hasta la madurez originando transformaciones en el pensamiento. Supone que los cambios que operan en dicha organización obedecen a un proceso de adaptación del individuo a su entorno, para ello se encuentran implicados dos procesos: la asimilación, que se sucede cuando hace uso de conductas naturales o aprendidas; y la acomodación, cuando desarrolla una nueva conducta por resultar insatisfactoria una ya aprendida.

Los cambios en los procesos mentales son determinados -

por cuatro factores: la maduración, cambios biológicos genéticamente programados, la actividad, acciones sobre el entorno; la transmisión social, aprendizaje de otras personas; y el proceso de equilibración, búsqueda de un equilibrio entre los esquemas adquiridos y un hecho nuevo.

Para Piaget el aprendizaje es un proceso que involucra la actividad del niño, sus experiencias físicas y las interacciones sociales mediadas generalmente por el lenguaje; estudia la relación de los factores sociales con respecto al desarrollo, --mas no el efecto que sobre él tienen las formas culturales específicas. A este respecto, Ruiz Larraguivel anota que "en la teoría de Piaget el individuo aparece a lo largo de los estadios --del desarrollo, no como un sujeto social, sino como un ser ajeno a las transformaciones sociales e históricas de una sociedad determinada"(3); en relación a esto, alude a Marx para diferenciar la concepción piagetana de aprendizaje como adaptación biológica, de la suya propia, que atribuye las transformaciones en las actitudes intelectuales a la actividad productiva y donde intervienen las prácticas sociales, económicas, culturales e ideológicas que reflejan la clase social a la que pertenece.

Retomando los principios de la teoría de Piaget, la función del maestro no es la de transmisor de conocimientos, sino --de guía para ayudar a los niños a construir su propio conocimiento, permitiendo que éstos descubran la verdad por sí mismos favoreciendo su proceso de razonamiento. Su tarea es complicada y difícil, para llevarla a cabo con éxito debe mantener un equilibrio

entre el ejercicio de la autoridad y la libertad de sus alumnos para dar paso al establecimiento de normas basadas en el razonamiento y la responsabilidad, tanto en el plano individual como colectivo. Debe evitarse la coacción o represión en su relación con los alumnos, ya que ésta, según lo advierte Piaget, "sólo socializa la superficie de la conducta y de hecho refuerza la tendencia del niño a confiar únicamente en la regulación externa" (4). Sin embargo, tampoco está a favor de una libertad completa; sugiere una mezcla que genere una regulación en la propia conducta -- del niño.

2.2. Estadios del desarrollo

Piaget construyó la teoría de los estadios del desarrollo con base en los resultados de sus investigaciones acerca de la construcción de instrumentos lógicos sobre otros preexistentes; es decir, que el desarrollo de las estructuras cognitivas, relacionadas íntimamente con el desarrollo de la afectividad y la socialización, se presentan en forma escalonada y por etapas; distinguiendo cuatro:

1a. Inteligencia sensorio-motriz, antes de los 18 meses de edad y es la etapa que precede al lenguaje. Se caracteriza por -- las sensaciones, percepciones y movimientos del niño, cuya organización Piaget denomina "esquemas de acción".

2a. Representación preoperatoria, comienza con el lenguaje y llega hasta los siete u ocho años. La función simbólica o capacidad de representar algo por medio de otra cosa tiene un -- gran desarrollo entre los tres y los siete años. El lenguaje

y los juegos simbólicos son las actividades predominantes en este período.

3a. **Operaciones concretas**, ocurre entre los siete y los doce años.

Se distingue por un gran avance en la socialización y la objetivación del pensamiento, se observa una evolución en la conducta en el sentido de la cooperación.

4a. **Operaciones formales**. Después de los doce años. Aparece el pensamiento formal, es decir, la capacidad de razonar y deducir, no sobre objetos manipulables, sino sobre proporciones. Se presentan conflictos afectivos producto de su evolución social. En esta etapa hay dos factores muy importantes a considerar: "los cambios en su pensamiento y la inserción en la sociedad adulta, que obliga a una total refundición de la personalidad"(5).

El desarrollo puede variar en velocidad y en duración, esto obedece a diferentes factores:

1o. **La herencia**, aspecto biológico que determina la maduración - pero que no puede disociarse de la experiencia.

2o. **La experiencia física** o acción de los objetos. A pesar de -- ser un factor esencial, no actúa aisladamente, pues se precisa de la acción del sujeto sobre el objeto para crear un instrumento lógico.

3o. **La transformación social**. Es determinante en el desarrollo, pero es insuficiente por sí misma ya que para que haya una - transmisión es preciso que exista una asimilación por parte del niño, la cual a su vez está condicionada por las leyes -

del desarrollo.

4o. **La equilibraci3n.** Se presenta cuando una noci3n nueva debe equilibrarse con las adquiridas, es una compensaci3n. Puede entonces acelerarse el desarrollo del ni1o en tanto no se rompa su equilibrio.

Como puede apreciarse, seg1n Piaget la evoluci3n del pensamiento y las estructuras mentales est1n condicionadas por las leyes del desarrollo, sin considerar que las transformaciones sociales de la sociedad tiene un gran impacto en dicho proceso y en el cual las pr1cticas sociales inciden en las actitudes intelectuales del individuo. De ah1 que sea importante que en el proceso de socializaci3n del ni1o de preescolar, las pr1cticas sociales se realicen de manera natural y espont1nea ofreciendo la posibilidad de crear y recrear formas de interrelaci3n personal sin estereotipos y que realmente conlleven su significado y sean, por lo tanto, aprendidas por 3l.

CAPITULO 3

EDUCACION Y PRACTICAS EDUCATIVAS

3.1. Definición y posturas

Para definir el concepto de educación y de prácticas educativas, y establecer el papel que éstas juegan en el proceso de constitución del sujeto social, se expondrán en este apartado -- los rasgos teóricos de cuatro autores que basan sus concepciones en el aspecto social de la educación: Marx, Lenin, Gramsci y Althusser. En este sentido, como práctica social la consideran, -- por una parte, como conformadora del sujeto revolucionario (a excepción de Althusser) en tanto incide en la formación de una conciencia crítica, constructiva y transformadora y en tanto permite el acceso a conocimientos socialmente valiosos; por otra parte, como conformadora del sujeto que acepta y reproduce las relaciones sociales dominantes.

Los cuatro autores hacen referencia a la educación en -- dos sentidos: uno restringido al ámbito escolar y otro que alude a todos los espacios sociales.

A pesar de que todos ellos reconocen que la vida cotidiana (Marx), las luchas diarias y prácticas (Lenin), las prácticas hegemónicas (Gramsci) y todos los aparatos ideológicos del Estado (Althusser) son espacios de la educación, privilegiaron al es

pacio escolar como idóneo para la formación de su nuevo sujeto social por considerarlo más controlable respecto de los viejos hábitos y costumbres de las sociedades capitalistas.

Para la constitución de ese sujeto revolucionario establecen la importancia de la práctica educativa escolar desarrollada en una escuela diferente: polivalente, unitaria, vinculada a la vida social, popular, etc. en la que las relaciones entre el maestro y el alumno dejarían de ser opresivas, autoritarias y teoricistas.

Los autores citados establecen una relación entre política y educación a partir de la cual es posible delimitar la **práctica educativa**:

Para Gramsci es una relación hegemónica a partir de la cual, los que participan en ella, se apropian de un contenido que previamente a dicha relación no tenían; para Althusser es una práctica ideológica a partir de la cual el sujeto construye, es decir, asume o acepta los rasgos y características que dicha interpelación le propone y se reconoce en ellas; para Lenin es una práctica subordinada a un proyecto político que consiste en la incorporación del conocimiento científico y de las posiciones políticas coherentes con tal proyecto; para Marx consiste, de manera semejante, en la apropiación de conocimientos que le sirvan a los que educan para liberarse de las formas de opresión. (6)

El polo central en torno al cual se constituye el sujeto, para estos autores, es el clasista. Las instituciones, las prácticas y los contenidos aparecen centrados en torno a la identidad de clase.

dad de clase.

En tanto los elementos conceptuales aquí expuestos pueden servir de herramienta teórica para analizar y explicar hechos educativos más complejos, es necesario reconsiderar lo que se entiende por educación y por prácticas educativas.

Regularmente se identifica la educación con la escuela; consecuentemente las prácticas educativas se restringen a los escolares y están sujetas a múltiples condicionamientos institucionales.

Resulta pues fundamental analizar el tipo de sujeto que se configura en estas prácticas y pensar en el tipo de sujeto - que se puede conformar mediante prácticas alternativas. Considerar así mismo los contenidos ocultos de la escuela, así como las prácticas educativas no escolares que inciden sobre los alumnos: familiares, religiosas, de los medios de comunicación, etc.. Sobre este particular existe una gran variedad de material escrito pero que, por razones de la naturaleza del presente trabajo, no se plantea aquí; solamente se señala que todas las prácticas sociales, desarrolladas en espacios institucionales o no, contribuyen a la conformación del sujeto social, sea éste escolar o no.

A este respecto Buenfil Burgos puntualiza la necesidad - de "analizar qué tipo de prácticas se realizan en esos espacios y qué tipo de sujetos constituyen y si tienden a reproducir o a transformar las relaciones sociales vigentes" (7).

Analizar la educación desde una perspectiva movilizadora implica entender, no sólo su aspecto social, sino también sus as

pectos económicos, político e idológico.

Con relación a la constitución del sujeto de educación, Marx expone que se constituye cuando se apropia de un contenido conformando así mismo su objeto de conocimiento. Lenin lo ubica en dos momentos: 1) como sujeto social determinado por la historia y capaz de transformarla, y 2) una transformación sujeta a una importación de la teoría que le brinde el acceso a la única y verdadera ciencia de la historia. Gramsci por su parte sostiene que el conocedor de la teoría es también educado cuando incorpora a su conocimiento lo espontáneo, por lo que el sujeto de educación se constituye a la vez como sujeto educador. Para Althusser surge de la relación de interpelación como Práctica cotidiana del sujeto social que participa activamente con el rechazo o aceptación de la interpelación.

Los anteriores preceptos responden a la concepción de educación de tipo revolucionaria, libertadora o crítica, donde -- los elementos de libertad y espontaneidad son pilares en la conformación de un sujeto conciente, crítico, etc.. Son la base de un proceso educativo en el que los sujetos pueden incorporar nuevos contenidos que dirijan su práctica cotidiana hacia una transformación o una reafirmación más fundamentada.

3.2. Elementos de la práctica educativa

3.2.1. La escuela

En las sociedades capitalistas la escuela ha sido una institución especializada: con una organización interna formal, con

conocimientos a impartir específicos, con agentes especializados, con programas, contenidos educativos, técnicas pedagógicas, etc.. Esta especialización ha sido el resultado de la división social del trabajo, del conocimiento, de la complejización de la sociedad y de los requerimientos impuestos por el desarrollo industrial.

En occidente, en los países industriales, las necesidades generadas en el espacio de la producción, determinaron, en buena parte, la formación y la consolidación de una educación -- que brindara los conocimientos y habilidades para la incorporación al trabajo. La escuela ha sido también un espacio de distinción y de relación entre las clases sociales que legitima las expectativas de movilidad social.

En México, la escuela se impone como un proyecto de desarrollo económico y político, con características diferentes a -- los países occidentales. La educación es vista como un medio altamente poderoso a través del cual se podrían crear las condiciones para el desarrollo; la escuela como encargada de impartir un cierto tipo de conocimiento, pero también como generadora de estilos de vida distintos a los existentes.

El concepto de educación ha cambiado de acuerdo a las -- circunstancias que el país ha ido viviendo. Por ejemplo, después de la Independencia, la libertad de enseñanza significó una confrontación con el clero. La educación racionalista concuerda con un movimiento justificador de la dictadura porfirista: Imponer -- un orden social, condición para el desarrollo del país. Durante

La Revolución de 1910, la educación adquiere el nombre de popular, se pretendía brindar los elementos para usar y disfrutar de los bienes materiales y espirituales de la humanidad (Vasconcellos). Surge de ahí la escuela rural, que habla de una educación para el presente donde debían conformarse hábitos de trabajo.

En 1920 se crea la S.E.P. como el resultado de una acción del Estado por centralizar, controlar y orientar la enseñanza bajo un modelo de desarrollo capitalista nacional.

En el período de Cárdenas, la educación se concibe como una inversión de capital humano y comienza el despegue del crecimiento educativo.

El papel de la escuela en la sociedad nos refiere a los procesos de socialización del niño para formar parte del medio ambiente físico y social al que pertenece. Ir a la escuela, en nuestra sociedad, no es opcional; es una condición indispensable para la sobrevivencia de todos los grupos y de las clases; el niño va aprendiendo la necesidad de los ordenamientos jerárquicos en relación a los tiempos y los espacios así como de las formas de relación entre las personas. De esta manera aprende que hay un lugar y un tiempo para cada cosa y una clasificación jerárquica de roles, lo cual es parte de la disciplina y del aprendizaje. Por otra parte, las particularidades de cada elemento van dando forma a la vida diaria, los roles forman parte de las expectativas diferenciales que cada sujeto va demandando.

La escuela, desde la perspectiva de algunos autores socialistas, debe ser el medio educativo que cubra las necesidades

sociales de la cultura, formación física e incluso afectiva, educando así a los constructores del futuro.

Considerando el problema objeto de este estudio, podríamos comentar que las restricciones que, como institución impone la escuela; las expectativas de la sociedad en cuanto a lograr - a través de ella un desarrollo económico y político; y la idea - concebida tradicionalmente de que es el medio para lograr la adaptación del individuo a la sociedad, son algunos de los factores por los que el alumno de preescolar ha visto limitada su capacidad de interactuar libre y espontáneamente con los objetos de conocimiento, lo que le permitiría establecer relaciones a partir de su propia conceptualización en un contexto social libre de estigmatismos; así vemos que, por ejemplo, el juego espontáneo en el que el niño tiene la posibilidad de expresar, producir y experimentar situaciones físicas, afectivas y sociales, se transforma en el aula en un juego dirigido encaminado a ciertos aprendizajes seleccionados por el educador.

3.2.2. El maestro

A) Roles del maestro

La función asignada al maestro va en el sentido de seguir los lineamientos de la enseñanza formal proporcionados por las autoridades educativas; esto hace que su trabajo académico - se circunscriba a los requerimientos oficiales sobre los cuales será evaluado: registros programáticos, cumplimiento de las especificaciones señaladas en las circulares oficiales, arreglo físic

co del salón de clase, habilidad para enseñar a sus alumnos; por lo que se dice que "la autonomía de cada maestro para planear -- las relaciones y actividades de trabajo dentro del salón de clase es en gran parte ilusoria". (8)

Entendemos que el crecimiento de la población escolar hizo necesario el diseño de los sistemas escolares convirtiendo al maestro en empleado de la gran burocracia educativa en la que -- las funciones de administración y custodia están reemplazando a la función de enseñanza-aprendizaje.

Como funciones complementarias del maestro están las de promotor de campañas, integrante de la cooperativa, organizador de eventos culturales y deportivos, creador de material didáctico, entre otras; y para aquellos maestros que por insuficiencia de población escolar trabajan en escuelas de tipo unitario (grupo de varios grados) las funciones se multiplican: gestor ante las autoridades, responsable ante los padres de familia, etc.

Los roles que el maestro desempeña en su ejercicio magisterial se conciben como homogéneos; sin embargo éstos varían por las condiciones de cotidianidad: condiciones materiales, relaciones al interior de la escuela, pero también por su situación socio-económica y su status como trabajador intelectual. A este respecto cabe mencionar que entre los problemas más comunes que aquejan a los maestros se señalan la diferenciación jerárquica - de los cuerpos docentes, (sueldos, obligaciones, etc.), aislamiento del cuerpo docente, difícil identidad profesional.

Además de las difíciles condiciones de trabajo de los ma

estros estã tambiãn su propio comoramiento frente a la situa- -
 ciõn; en relaciõn a ãsto Freire habla de la necesidad de una con-
 cienciaciõn, es decir, hacer una toma de conciencia de su propia
 situaciõn que genere cambios de comportamiento y actitudes ten-
 dientes a establecer un compromiso consigo mismos y con sus alum-
 nos.

B) Status del maestro

Un estudio realizado por Ida Berger acerca del perfil --
 profesional del maestro revela que, en cuanto a su origen social:
 1o. Los maestros varones en su mayoría son hijos del pueblo; es
 decir, son personaas de origen modesto cuyos padres estãn orgu--
 llosos de su elecciõn profesional motivada por el deseo de ascen-
 der en la escala social.

2o. Las maestras en cambio, son de origen social mãs elevado y -
 su elecciõn por el magisterio obedece a la alusiõn que hacen de
 su vocaciõn, la que identifican con el papel de madre. Este es -
 un factor muy importante por el que la enseãanza, sobre todo la
 primaria, se ha feminizado.

La feminizaciõn de la enseãanza primaria segùn Berger, -
 puede, a la larga, tener consecuencias nefastas citando para ello
 dos razones principales:

1a. El ambiente socio-cultural de una maestra casada con un pro-
 fesionista de otra rama es influencia determinante sobre sus
 actitudes y opiniones; de tal suerte que cuando enseãa a los
 niõos de la clase obrera o campesina, su universo le es casi

totalmente ajeno y su enseñanza, conciente o inconcientemente, reproduce la escuela del ayer, incluso en su aspecto selectivo.

2a. La enseñanza dispensada por mujeres más o menos burguesas, - causarán a menudo dificultades de adaptación, particularmente para los obreros que tienen que laborar en un medio masculino y obrero a la vez.

El estudio de Berger cita como factor que incide en el abandono de la profesión de maestro por parte de los varones, - el desprestigio de los maestros.

Antiguamente, a principios de siglo, el maestro era considerado por la sociedad como una persona de gran calidad moral y su labor era reconocida ampliamente. Hoy, gran parte de la población expresa cierto desprecio hacia ellos argumentando que gozan de largos períodos vacacionales y de jornadas de trabajo muy breves; además de que, según lo manifiestan los propios maestros, la administración no les otorga la debida consideración.

En últimas fechas se ha insistido en señalar que la educación está en crisis; esto como producto de la incongruencia entre lo que la educación actual encierra y la situación cambiante de la sociedad.

El maestro, por su parte, basa su práctica docente en elementos que no corresponden a las necesidades reales y actuales de sus alumnos; ejemplo de ello es la aplicación de su experiencia escolar repitiendo técnicas, metodologías y actitudes tradicionales que, las más de las veces, no dejan un aprendizaje sig-

nificativo para que los alumnos lo traduzcan a otros espacios.

La disciplina es una de las metas más importantes a cumplir. Una buena maestra se mide, en gran parte, por su capacidad para controlar al grupo; un buen alumno no es aquel que tiene curiosidad por aprender, sino aquel que es capaz de seguir instrucciones con mucho cuidado. La autoridad pues, es un requisito para el ejercicio del poder.

La "desformación profesional", como Teodoro Adorno denomina a la actitud de ignorar la vida de afuera para crear una -- realidad sujeta a expectativas personales y/o institucionales, -- es observada en las maestras cuando, por ejemplo, los contenidos que manejan, las tècnicas de socialización, etc., son incongruentes con el contexto donde el niño se desenvuelve habitualmente.

Giovanni M. Bertin asigna teòricamente las funciones del maestro a fin de establecer las posibilidades de transformación a partir de la propia pràctica docente; funciones en relación -- con nuevas actitudes del maestro: capaz de estimular y orientar en el sentido intelectual, social y afectivo el proceso formativo del escolar con base en la psicopedagogía; que tenga una preparación cultural en sentido científico, interdisciplinario y pedagógico-didàctico; disponibilidad entre las nuevas formas de educación política y de educación en la autonomía personal; ejercer una pràctica educativa orientada en el principio antiautoritario; que sepa comprender la conducta de sus alumnos más allá -- de sus manifestaciones externas; estar dispuesto a la innovación pedagógico-didàctica.

En definitiva, y por lo expuesto en el presente apartado, el papel del maestro en el proceso educativo formal es de gran trascendencia; las condiciones de trabajo y los problemas sociales a que se enfrenta en su quehacer cotidiano determinan su labor docente; si ésta tiene deficiencias deben subsanarse desde su origen. Las transformaciones se hacen de dentro hacia afuera y no a la inversa.

3.2.3. El alumno

En el proceso educativo participan el alumno, el maestro, la escuela y la familia en lo que Alfredo Sánchez Vázquez ha dado en llamar el contrato escolar, que si bien no es un documento específico, está constituido por un conjunto de reglas implícitas y explícitas que se dan en la vida cotidiana de los protagonistas.

Aparentemente el alumno es el sujeto fundamental del contrato escolar; sin embargo esto no es así. Sobre el alumno cae el mayor peso de las expectativas de maestros, institución escolar y padres de familia. Se le menciona como el futuro del país; sin embargo es el que menor o nula participación tiene en la elaboración del contrato escolar; en su nombre se expresa que planes y programas se elaboran con base en sus intereses psicobiológicos pretendiendo promover su desarrollo integral; no obstante, de manera tajante o sutil, se frena y obstaculiza dicho desarrollo a través de la disciplina, los castigos, la competencia nociva, el chantaje paternal y algunas otras formas cuyo propósito -

es obligar al sometimiento.

En las relaciones que se establecen a partir de este manejo del proceso educativo, está ausente el sentido de cooperación, concepto fundamental para entender las diferentes relaciones en las que se apoyan los sistemas sociales.

Resulta contradictorio pretender que los niños comprendan, por ejemplo, hechos histórico-sociales minuciosamente presentados, cuando la disciplina escolar les impide cualquier tipo de cooperación y que, por lo tanto, no puede abstraer de su práctica ningún conocimiento elaborado de las relaciones que establece entre sí y un grupo de niños de su misma edad y en condiciones similares a la suya.

La comprensión que el niño tenga de los factores que determinan el funcionamiento de una sociedad, dependerá de la conceptualización que vaya construyendo poco a poco a partir de su interrelación con el mundo social adulto y las interacciones que vaya experimentando con el grupo del que forma parte.

Los hechos sociales son presentados al niño de forma pre determinada y desde un solo ángulo, negándole la posibilidad de modificación al experimentar relaciones con el adulto; sin embargo, le queda un margen de actuación espontánea en las relaciones con otros niños. Estas relaciones espontáneas suelen permitirse sólo en tiempos de ocio o en sitios extraescolares, pero cuando se trata de un aprendizaje formal, no suele favorecerse entre los niños otro tipo de relación que la puramente competitiva.

La Pedagogía Operatoria contribuye a la construcción de

las relaciones interpersonales potenciando la creaci3n de una di-
nãmica de clase y de escuela que apunte a la cooperaci3n como re-
sultado del ejercicio y experiencia de las relaciones con los de-
mãs definiendo estrategias para que los ni1os aprendan a ser au-
t3nomos, solidarios, etc..

La Pedagogia Operatoria pretende asegurar un desarrollo
arm3nico y fecundo de los ni1os, y por lo tanto busca y elabora
un modelo de relaciones sociales donde tenga cabida la relaci3n
y el placer.

Es compromiso ineludible del maestro responsable conside-
rar las funciones de adaptaci3n propias del individuo y las con-
diciones sociales en las que se encuentra inmerso, as1 como las
propiedades afectivas y biol3gicas del grupo familiar al que el
ni1o pertenece; por otro lado, para que el aprendizaje sea signi-
ficativo deberã construirse progresivamente en su pensamiento a
partir de sus interacciones con el mundo circundante, lo cual im-
plica una participaci3n activa que le permita analizar y com-
prender las situaciones y trasladar sus aprendizajes a otras nue-
vas.

3.2.4. La familia

La familia es la base de la organizaci3n social. Para --
continuar la especie necesitamos ense1ar a nuestros hijos todas
las normas sociales, patrones culturales, idioma, creencias, etc.
del grupo social. Es la instancia mediadora entre el individuo y
la sociedad y reproduce a los individuos biol3gica, social y cul

turalmente y es el camino a la identificaci3n, la afiliaci3n y - la participaci3n social.

Por otra parte, la familia conforma una unidad de consumo en la que los satisfactores vitales son adquiridos a trav3s - de ella (alimentaci3n , vestido, vivienda, etc.). En ocasiones - es tambi3n unidad de producci3n.

La funci3n de la familia y de la de cada uno de sus miembros varía del campo a la ciudad. Generalmente en el campo la familia es una unidad de producci3n donde prevalece la solidaridad econ3mica y corporativa fundamentada en los lazos de parentesco; mientras que en la ciudad es una unidad de cooperaci3n restringida en la que los miembros s3lo son responsables de su aportaci3n familiar, pero no del total de los requerimientos familiares.

En caso de migraci3n cambia su funci3n institucional y la funci3n asignada a cada uno de los roles; adem3s de que la pobreza y el subdesarrollo crean otro tipo de familia urbana en la que las relaciones de vecindad o de trabajo condicionan la solidaridad, el afecto y la ayuda mutua obligada.

La clasificaci3n de los roles de cada uno de los miembros de la familia est3 relacionada con las divisiones jerárquicas de las formas de relacionarse.

La familia elabora sus propios modelos educativos pero - no tiene la legitimidad que tienen los de la escuela a quien la sociedad le ha concedido la facultad de ejercer el monopolio sobre la funci3n educativa; sin embargo, la familia tambi3n reclama el monopolio en la distribuci3n de un cierto tipo de conoci-

mientos: yo les enseño a defenderse, les doy la pertenencia a un grupo y una clase.

Los contenidos de la educación familiar son realizados - de acuerdo con las particularidades de la pertenencia de clase y de grupo. Los procesos de enseñanza-aprendizaje se dan a través de la observación y la experimentación, no se separan de la vida diaria, sino que son parte de ella.

En la familia se imparte una educación personalizada que va cambiando de acuerdo a las particularidades de los hijos.

La delimitación de lo digno a ser transmitido se construye a partir de lo que la familia, como parte de un grupo y clase, determina como necesario para la reproducción de la unidad. Las particularidades aquí tienen una mayor libertad de expresión y el derecho al libre ejercicio tiene lugar en lo privado. Los límites son establecidos por el marco de la jurisdicción civil y de la costumbre, pero el derecho de decidir las formas concretas de su realización son privadas y particulares.

La familia tiene sus propias expectativas acerca de la -- institución escolar; las clases populares demandan de ella los - elementos para obtener mejores condiciones de sobrevivencia.

La escuela puede generar disposiciones perdurables en la medida en que los elementos en los que sustenta su legitimidad, en la medida en que lo que enseña y cómo lo enseña correspondan a las necesidades sociales impuestas, sin limitarse al ejercicio del poder y a la reproducción del sistema.

Para la eficiencia y perdurabilidad de la acción educatiu

va, se requiere que el aprendizaje sea significativo. Esta eficiencia reside en la capacidad de ensamblamiento con la educación recibida en la familia.

RESULTADOS OBTENIDOS

A) Conclusiones

Los conceptos de libertad y espontaneidad estãn presentes en el P.E.P. bajo la perspectiva piagetana; es decir, como elementos de socializaciõn cuyo desarrollo depende de la construcciõn de las estructuras cognitivas.

La anterior apreciaciõn nos permite establecer que, de acuerdo a ese enfoque, la socializaciõn es mäs un proceso interno, en tanto biolõgico; negando la posibilidad de considerar la incidencia de los factores sociales que circunscriben la vida -- del niõo en el desarrollo de su proceso de socializaciõn.

La manera como tratan de favorecerse la libertad y la es pontaneidad en el aula responde, ademäs, a la intenciõn institucional de alcanzar los niveles programãticos esperados y evitar rezagos, por lo que se convierte en una libertad dirigida y una espontaneidad condicionada.

Por otra parte, hemos analizado el papel que juegan los elementos de la prãctica educativa en el proceso de socializa-- ciõn del niõo; la escuela como instituciõn con sus restriccio-- nes, con su compromiso de ofrecer una movilidad social; reproduce los esquemas tradicionales de acuerdo a jerarquias con lo que se afecta individual y socialmente a los alumnos.

El maestro igualmente se encuentra en una posiciõn jerãr quica en la que sus funciones dependen, en gran medida, de los - lineamientos establecidos por la autoridad; las condiciones de -

trabajo, su formación personal y profesional, son algunos factores que determinan su actitud frente a sus alumnos estableciendo un tipo de relación acorde a sus propias expectativas.

El alumno es el sujeto en el que se ha centrado el proceso educativo; sin embargo es quien menor participación tiene en éste. El tipo de relaciones que se establece están al margen de sus intereses y de su contexto familiar y social; por lo tanto, su participación se ve restringida a los asuntos que, desde la -- perspectiva institucional de la escuela y del maestro, deben ser aprendidos.

La familia, por su parte, como institución social legítima la autoridad de la escuela y descansa en ella el compromiso de educar a sus hijos; espera de ella la garantía de lograr mejores condiciones de vida; sin embargo, los modelos educativos que cada una elabora generalmente no se corresponden entre sí y el alumno se encuentra en una posición ambivalente entre lo real y lo irreal, lo que trae como consecuencia problemas como la reprobación, la deserción y el rezago, sin menoscabo de la desadaptación o la improductividad que esto puede ocasionar.

B) Recomendaciones

Resultaría incongruente con la temática y el desarrollo del presente trabajo, definir acciones específicas o estrategias metodológicas para resolver el problema planteado; sin embargo nos permitiremos sugerir algunos planteamientos a fin de responder a los objetivos propuestos en el mismo.

a) Conceptos

Es necesario que el maestro reconceptualice los términos "libertad" y "espontaneidad" a partir de una concientización de su práctica docente estableciendo un tipo de relaciones maestro-alumno y alumno-alumno que les permita reflexionar sobre los acontecimientos que se presenten frente a ellos.

El concepto de libertad se refiere casi siempre a la libertad social y alude a las restricciones de interacción entre personas o grupos; al hecho que un agente permita a otro agente obrar de manera libre en forma determinada. Una persona puede ser libre en la medida en la que se halla dispuesta a actuar libremente, el desarrollo libre de cada uno es condición para el desarrollo libre de todos.

Los criterios dependerán del valor que se conceda a otros objetivos sociales como la igualdad, la justicia o el bienestar, que pueden competir con el objetivo de la libertad; de tal manera que el maestro pondere la libertad como elemento primordial en el proceso de socialización de sus alumnos en el marco de una educación para la vida.

El concepto de espontaneidad en el contexto educativo, se refiere a la capacidad del alumno de expresarse por iniciativa propia; el maestro entonces tratará de favorecer la mayor iniciativa posible para la máxima expresión creativa de sus alumnos. Una educación intervencionista, oponiéndose tanto a la defensa de una libertad absoluta como a un condicionamiento total y determinante, entiende que la educación es un aprendizaje de la li

- Propiciar la participación de los padres de familia y la comunidad en la tarea educativa.
- Comunicar a los padres de familia, de manera general, lo relativo a la educación preescolar.
- Invitarlos a participar en algunas actividades del plantel, tales como asambleas, mañanas de trabajo, campañas, juntas, actividades deportivas y culturales, visitas, etc.
- Convocarlos a reuniones mensuales para dialogar sobre el desempeño de sus hijos, tanto en el Jardín como en el hogar.
- Conjuntar esfuerzos para el mejoramiento del edificio escolar.

CITAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) SEP., Programa de Educaci3n Preescolar. Libro 1 Planificaci3n General del Programa, pp. 19.
- (2) idem pp. 70
- (3) Estela Ruiz Larraguivel, Reflexiones en torno a las Teorías del Aprendizaje, en: SEP-UPN, Teorías del Aprendizaje, pp.244.
- (4) Retha Devries, La Integraci3n Educacional de la Teoría de Piaget, en: SEP-UPN, Teorías del Aprendizaje, pp.402.
- (5) J. de Ajuriaguerra, Estadios del Desarrollo segun J. Piaget, en: SEP-UPN, Desarrollo del niño y Aprendizaje Escolar, pp. 110.
- (6) Rosa Nidia Buenfil Burgos, Consideraciones finales sobre lo educativo, en: SEP-UPN, Problemas de Educaci3n y Sociedad en Mèxico, pp. 53.
- (7) idem pp. 56.
- (8) Elizabeth Eddy, La Iniciaci3n en la Burocracia, en: SEP-UPN, Problemas de Educaci3n y Sociedad en Mèxico, pp. 73.

B I B L I O G R A F I A

- ROCKWELL, Elsie. Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente.
Ed. SEP-Caballito, Mèxico, 1985, 160 pp.
- SEP-UPN. Alternativas didàcticas en el campo de lo social. Mèxico,
1988, 267 pp.
- SEP-UPN. Desarrollo del niño y aprendizaje escolar. Mèxico, 1986,
366 pp.
- SEP-UPN. Grupo escolar. Mèxico, 1985, 245 pp.
- SEP-UPN. Los sujetos y el proceso de enseñaanza-aprendizaje de lo
social. Mèxico, 326 pp.
- SEP-UPN. Problemas de educaciòn y sociedad en Mèxico. Mèxico, 1987,
145 pp.
- SEP-UPN. Teorías del aprendizaje. Mèxico, 1986, 450 pp.