



✓
**PROPUESTA DIDACTICA PARA FAVORECER LA CONSTRUCCION
DE NORMAS Y EL PROCESO DE SOCIALIZACION
DEL PREESCOLAR**

PROPUESTA PEDAGOGICA

**PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA
P R E S E N T A**

**PROFRA. MARIA DE LOS ANGELES MARTINEZ VALDIVIA
GUADALAJARA, JAL. JUNIO DE 1992**

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

GUADALAJARA, JAL., 9 DE JUNIO DE 1992.

C. PROFR.(A) MARIA DE LOS ANGELES MARTINEZ VALDIVIA
P R E S E N T E

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "PROPUESTA DIDACTICA PARA FAVORECER LA CONSTRUCCION DE NORMAS Y EL PROCESO DE SOCIALIZACION DEL PREESCOLAR"

opción: PROPUESTA PEDAGOGICA, a propuesta del asesor pedagógico C. PROFR. MANUEL MORENO CASTAÑEDA, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se autoriza a presentarlo ante el H. Jurado que se le designará, al solicitar su Examen Profesional.

A T E N T A M E N T E



Ma Eugenia Figueroa Mascorro
PROFRA. MA. EUGENIA FIGUEROA MASCORRO
PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES
PROFESIONALES DE LA UNIDAD UPN 141 GUADALAJARA

S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 141
GUADALAJARA

C.c. Departamento de Titulación de LEPEP.

INDICE

	Página
INTRODUCCION	1
CAPITULO I	
1. DEFINICION DEL OBJETO DE ESTUDIO	5
1.1. Planteamiento del problema	5
1.2. Justificación	12
1.3. Objetivos	14
CAPITULO II	
2. MARCO TEORICO CONTEXTUAL	17
2.1. Referencias teóricas	17
2.1.1. Fundamentación Sociológica	17
2.1.2. Fundamentación Psicológica	26
2.1.3. Fundamentación Pedagógica	35
2.2. Referencias Contextuales	43
2.2.1. Características del grupo	43
2.2.2. Características de la Educadora	47
2.2.3. Características del Entorno	48
2.2.4. Relaciones afectivo-sociales de los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje y su influencia en la construcción de normas	49
CAPITULO III	
3. ESTRATEGIAS METODOLOGICA-DIDACTICA	52
3.1. Criterios Pedagógicos	52
3.1.1. Modelo Metodológico	56
3.2. Estrategias Didácticas	58
3.2.1. Papel de los Elementos en el proceso enseñanza-aprendizaje de las normas y valores.	59
3.2.1.1. Papel del niño	60
3.2.1.2. Papel de la Educadora	60
3.2.1.3. Papel de los padres de familia	62
3.2.1.4. Papel del entorno	63
3.2.2. Las situaciones de aprendizaje	64
3.2.3. Actividades	67
3.2.4. Posibilidades Educativas	73
3.2.5. Las formas de cuestionamiento	75
3.2.6. Formas y criterios de Evaluación	76

	<i>Página</i>
<i>PERSPECTIVAS DE LA PROPUESTA</i>	79
<i>CONCLUSIONES</i>	81
<i>BIBLIOGRAFIA</i>	82
<i>ANEXOS</i>	84

INTRODUCCION

La congruencia y coherencia de la educación elemental en México es uno de los propósitos que han orientado la elaboración de documentos técnico-pedagógicos en el área terminal de la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria Plan '85.

Dentro de estos parámetros, una de las preocupaciones de la Universidad Pedagógica Nacional ha sido aquella de hacer reflexionar al docente en servicio acerca de los problemas y dificultades que conlleva el proceso enseñanza-aprendizaje, proporcionando además fundamentos teóricos y metodológicos para que los incorporen a su tarea diaria.

El presente trabajo se ha dividido en tres capítulos, conclusiones y bibliografía.

El Capítulo I DEFINICION DEL OBJETO DE ESTUDIO comprende un análisis de la práctica docente a partir de mi concepción de la realidad educativa y del quehacer docente; lo que me permitió profundizar en algunos aspectos que requieren de un análisis más consciente y profundo, dada la importancia que tienen en el desarrollo integral del niño preescolar.

Para el desarrollo de este proceso se utilizó el método clínico que permitió delimitar y definir el problema como objeto de estudio: la relación entre la normatividad y el proceso de socialización en preescolar sin perder de vista el contexto social e institucional en el que está inscrito. El problema fue planteado en forma de pregunta, lo cual ayudó a precisar

las formas para elaborar la propuesta pedagógica. Además, se enuncian argumentos que justifican la importancia del estudio de la relación que tiene la normatividad vigente en preescolar con el proceso de socialización del niño y el modo cómo construye sus normas. Dichos argumentos incluyen algunas interrogantes que requieren de una respuesta, por lo que estas reflexiones se traducen en objetivos, mismos que permiten precisar los alcances de la propuesta pedagógica.

El capítulo II MARCO TEORICO CONTEXTUAL está compuesto por referencias teóricas y contextuales. Las referencias teóricas comprenden fundamentos sociológicos derivados de la nueva sociología de la educación, fundamentos psicológicos con aportes teóricos de Freud, Wallon y Piaget, en cuanto a los fundamentos pedagógicos se derivan de la pedagogía operatoria.

Las referencias contextuales describen las características del grupo, educadora, entorno, de las relaciones afectivo-sociales de los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje y su influencia en la construcción de normas, así como las características de la Institución.

El Capítulo III ESTRATEGIA METODOLOGICA DIDACTICA es en sí la propuesta didáctica o solución al problema. En este capítulo se explicitan los criterios pedagógicos que incluyen el modelo metodológico, las estrategias didácticas; es decir, el papel de los elementos en el proceso enseñanza-aprendizaje, las situaciones de aprendizaje, actividades, posibilidades educativas, formas de cuestionamiento y formas y criterios de evaluación. Además de un ejemplo de cómo trabajar una situación.

Para la elaboración de las estrategias, se tomó en cuenta la congruencia y pertinencia de éstas con el objeto de estudio y las aportaciones teóricas y contextuales que explican el problema.

De esta manera, con el esfuerzo conjunto de todos los involucrados y participantes en el proceso educativo se podrá lograr, en parte, el objetivo de la presente propuesta.

CAPITULO I

DEFINICION DEL OBJETO DE ESTUDIO

CAPITULO I DEFINICION DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Planteamiento del problema

A través de las experiencias que va teniendo con los objetos de la realidad, el niño construye progresivamente su conocimiento el cual, dependiendo de las fuentes de donde proviene, puede considerarse bajo tres dimensiones: físico, lógico-matemático y social.

En lo que respecta a la construcción que el niño va haciendo del conocimiento social, es necesario considerar que éste se caracteriza principalmente por ser arbitrario, dado que proviene del consenso socio-cultural establecido. Dentro de este tipo de conocimiento se encuentra el lenguaje oral, la lecto-escritura, los valores y normas sociales, etc., que difieren de una cultura a otra y, que el niño tiene que aprender de la gente, de su entorno social al interactuar y establecer relaciones (Programa de Educación Preescolar Libro 1, p. 18).

Cada sociedad establece los requisitos y rasgos que conforman el proceso de socialización. Paul Mussen indica que:

La socialización es el proceso por el cual los individuos adquieren del rango de potencialidades del comportamiento enormemente amplio que están abiertas para ellos en el nacimiento, aquellos patrones conductuales que son habituales y aceptables de acuerdo con las normas de sus familiares y de los grupos sociales (1).

(1) MUSSEN, Paul. *Desarrollo psicológico del niño*. Tr. de Carlo Villegas García. México, Ed. Trillas, 1983, pág. 17.

De esta manera, a partir de sus primeras experiencias sociales se verá sometido a influencias, que moldearán su manera de desenvolverse socialmente con el paso del tiempo.

La cuestión de la influencia del medio en el desarrollo y el hecho de que las reacciones características de las diversas etapas son siempre relativas a un cierto ambiente, así como la maduración misma del espíritu, me lleva a examinar el problema psicopedagógico de las relaciones sociales propias de la infancia. Es éste uno de los puntos en que la escuela nueva y la escuela tradicional se oponen de la forma más significativa.

La escuela tradicional no conoce más que un tipo de relaciones sociales: la acción del maestro sobre el alumno. Sin duda, los niños de una misma clase constituyen un verdadero grupo, independientemente de los métodos aplicados en el trabajo. Pero aparte de las horas reservadas a los deportes y el juego, la vida social entre niños no es utilizada en la misma clase; los ejercicios falsamente llamados colectivos sólo son en realidad una yuxtaposición de los trabajos individuales ejecutados en un mismo espacio. Al estar el maestro revestido de la autoridad intelectual y moral y deberle obediencia el alumno, esta relación social pertenece de la manera más típica a lo que los sociólogos llaman coacción, entendiéndose que su carácter coercitivo aparece solamente en el caso de no sumisión y que en su funcionamiento normal esta coacción puede ser ligera y fácilmente aceptada por el escolar.

Tratando de romper con las concepciones autoritarias, la escuela nueva considera la práctica docente como un proceso complejo dado el conjunto

de relaciones que tienen lugar en ella de una forma predeterminada, concretándose en el aula escolar y enmarcando, a su vez, el proceso de socialización.

Las relaciones que se dan en este espacio áulico son:

- las relaciones entre compañeros del grupo escolar; promoviendo lazos de pertenencia, cooperación o competencia;*
- la que se establece entre la educadora y los infantes: el rol que social e institucionalmente se les atribuye y bajo el cual se espera que se comporten;*
- la relación entre las educadoras del mismo jardín;*
- la que surge entre la educadora, la directora y la institución escolar: su posición frente al trabajo docente y sus implicaciones.*

Es así que al referirme a la práctica docente la entiendo como un complejo de interacciones que me sirven de contexto para ubicar el proceso de socialización y, en particular, el problema que me ocupa: la relación entre la normatividad y el proceso de socialización en preescolar, sin perder de vista los aspectos históricos, económicos, políticos y culturales del cual forma parte.

Concretamente, dentro de los parámetros de la práctica docente se sucede el proceso de socialización, que tiene lugar en espacio-tiempo definido y que ocurre de acuerdo con un patrón discernible entre los actores. Este proceso, al involucrar a educadoras y alumnos en función de los contenidos educativos, hace referencia a los medios, instrumentos, actividades y fines asociados a la educación.

Parsons, al igual que otros sociólogos estructural-funcionalistas, reconoce para la educación dos funciones principales: la de socialización y la de selección.

La función de socialización, con la clásica definición de Durkheim, consiste en que las generaciones jóvenes, a través de un proceso sistemático, incorporan los valores, normas, conocimientos y prácticas que la sociedad adulta requiere de ellos para su integración y participación. Por ello, en el tipo de sociedad capitalista, la escuela adquiere una importancia crucial para el mantenimiento y el equilibrio del sistema social. La otra función, la de selección, implica los mecanismos de acreditación que establece el sistema educativo en sus distintos niveles para determinar los índices de logro de los sujetos ⁽²⁾.

Esta concepción educativa no presenta grandes diferencias —en términos de análisis sobre las **funciones** de la educación— con la expuesta por Althusser. Por un lado, la educación debe **socializar** al sujeto en términos de una escala de valores, normas y prácticas que, según Parsons, establece una difusa **comunidad societaria** y, según Althusser, una clase dominante. Por otro lado, el sistema educativo de proveer, a través de diversas instancias, según el sociólogo norteamericano, los recursos humanos requeridos para cumplir la amplia gama de roles de los distintos subsistemas; para Altusser, el **aparato ideológico escuela** reproduce fuerza

(2) PARSONS, Talcott. La educación como asignadora de roles y factor de selección social en: Las dimensiones sociales de la educación. Antología preparada por María de Ibarrola, México, S.E.P.-El Caballito, 1985, pp. 79-87.

de trabajo calificada (3).

*Para Gramsci en cambio, ser educado es ser dirigente; dirigente político; la política es concebida como la articulación entre el sentido común y la filosofía: una tarea principal del educador es buscar la síntesis y la integración de estos dos niveles de expresión y producción culturales. Debemos recordar que, según él, la expresión más acabada y orgánica de una ideología es la filosofía, mientras que las menos científicas y más connotadas por la pasión y creencias del pueblo son el folklore y el sentido común. Pero subraya aún dentro de éste hay un **núcleo del buen sentido** que puede ser trabajado y ampliado a través de una relación pedagógica.*

La relación pedagógica entre gobernantes y gobernados abre paso a dos aportes esenciales: la noción de hegemonía y su redefinición de los intelectuales. Por una parte, el grupo dirigente es tal en tanto logra establecer una dirección moral e intelectual de las actividades realizadas en los distintos campos sociales; es decir, con base en el consenso activo de la gran masa de la población en torno a un proyecto político.

Los intelectuales operan en dos planos superestructurales: la sociedad civil y la sociedad política. Es en la primera donde fundamentalmente debe desarrollarse y consolidarse una hegemonía y donde, también, se genera el consenso. Por ello, sostiene Gramsci, es inexcusable para tal empresa

(3) ALTHUSSER, Luis. Sobre la ideología y el Estado, en *Escritos*, Laia, Barcelona, 1947, pág. 107.

contar dentro del bloque de intelectuales con los maestros. La dignificación de su papel dentro de la sociedad así como una propuesta pedagógica que oriente sus actividades, son indispensables para contar con una participación activa.

Junto al consenso se articula el de coerción, que también se incluye en la relación pedagógica. para Gramsci, cultura es organización del propio yo, ejercicio responsable de la individualidad y en esta empresa el educador debe inicialmente, ejercer una acción orientadora de las energías e intereses del educando en sus primeros años. La acción **molecular** a través de la familia y luego de la escuela inicial, con correlato de la población. Entre la espontaneidad y el voluntarismo, el autor ubica otro concepto clave: la disciplina.

En todo proceso educativo, la autodisciplina (así entiende Gramsci a la disciplina) es fundamental. El consenso descansa sobre la premisa: no es mero conformismo, sino una relación responsable y compartida a través de la cual el individuo es la consecución de determinados objetivos ⁽⁴⁾.

Durante el proceso de desarrollo del niño en el marco de su educación, los aspectos afectivo-sociales tienen un papel prioritario en función de que a partir de ellos se construye la base emocional que posibilita su desarrollo

(4) BROCCOLI, A. Antonio Gramsci y la educación como hegemonía. México, Nueva Imagen, 5a. Edición, 1987, pp. 155-171.

integral. Razón por la cual es necesario analizar la función de la escuela respecto al aprendizaje de las normas, pues generalmente se utiliza la presión o la coacción; esto es, para que el niño obedezca o se comporte de acuerdo con lo que se le pide, se le castiga o se le gratifica. De esta manera, el niño no puede regular su propia conducta de manera voluntaria. De hecho, se busca la participación del niño entendiéndola como sometimiento al adulto.

De esta manera, al reflexionar sobre el modo como construye el niño sus normas, centro la atención en el fenómeno de la normatividad vigente, como un aspecto incidental sobre el proceso de socialización, fenómeno que considero influye considerablemente en los resultados de este proceso, al estar enmarcado por la interacción educadora-infantes y al funcionar en relación con las normas y valores sociales.

Por ello, juzgo pertinente estudiar la relación que guarda la normatividad en preescolar con el proceso de socialización, ya que es uno de los aprendizajes que se manifiestan constantemente en la cotidianeidad del aula y debido a que juega un papel importante en la socialización del niño y, entre lo favorable y lo perjudicial para el desarrollo de la personalidad del educando.

*Del planteamiento anterior se desprende la siguiente interrogante:
¿Cuál es la relación que tiene la normatividad vigente en preescolar con el proceso de socialización del niño y el modo como construye sus normas?*

1.2. Justificación

Por otro lado, si analizamos que la enseñanza-aprendizaje que se promueve en el aula está normada por ordenamientos jurídico-políticos establecidos constitucional y legalmente, y que encuentran su máxima expresión en los principios y finalidades de la educación señalados en el Artículo 3o. Constitucional con respecto al establecimiento de normas, dice que la educación que imparta el Estado -Federación, Estados, Municipios- tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él , a la vez, el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional en la independencia y en la justicia, además que, el criterio que orientará dicha educación será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo, y que contribuya a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuando por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos a todos los hombres evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos⁽⁵⁾.

Dichos principios y finalidades no sólo del Artículo 3o. Constitucional sino también de la Ley Federal de Educación se concretan en el objetivo

(5) CONSTITUCION POLITICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, Artículo 3o., México, Ed. Porrúa, 1959 (Fracc. I).

general del programa de educación preescolar el cual se dirige a favorecer el desarrollo integral del niño tomando como fundamento las características propias de esta edad.

Corresponde al Jardín de Niños participar en este período de singular trascendencia, asumiendo que el niño es una persona con características propias en su modo de pensar y sentir, que necesita ser respetado por todos, y para quien debe crearse un medio que favorezca sus relaciones con otros niños, un medio que respete su ritmo de desarrollo individual tanto emocional como intelectual y le proporcione una organización didáctica que facilite su incorporación gradual a la vida social.

De lo anterior surge la siguiente interrogante: ¿cuál es el papel que cumple la normatividad vigente en el aula para posibilitar u obstaculizar el proceso de socialización en preescolar?.

Retomando la importancia que tiene el período preoperatorio y destacando el hecho de que el desarrollo integral, es decir, la estructuración progresiva de la personalidad, se construye solamente a través de la propia actividad del niño sobre los objetos, ya sean concretos, afectivos o sociales que constituyen su entorno vital, se desprenden las preguntas siguientes:

¿Qué tipo de interacción educadora-niños predomina en el aula?

¿De qué manera repercute la normatividad para facilitar u obstaculizar el proceso de socialización del preescolar?

¿Qué concepciones sobre las normas sociales tienen niños y educadora?

¿Cómo interpretan las educadoras las normas que utilizan en el aula?

¿Qué valores fomentan y transmiten las educadoras?

¿Cuáles son los mecanismos normativos aplicados en el aula que coadyuvan a posibilitar que el educando manifieste en sus prácticas los principios y finalidades educativos establecidos constitucional y académicamente?

¿Cuáles son los mecanismos normativos aplicados en el aula que obstaculizan al educando a manifestar en sus prácticas esos principios o finalidades educativos?

¿Cómo conciben las educadoras las normas en el proceso de socialización para promover los principios y finalidades educativos expresados constitucional, legal y académicamente?

Para dar respuesta a las anteriores interrogantes en el desarrollo de esta propuesta me formulé los siguientes objetivos:

1.3. Objetivos

Objetivo general

Proponer un modelo educativo en el que se tomen en cuenta la construcción de normas y valores en el marco de las relaciones sociales para favorecer el proceso de socialización promoviendo en el niño de preescolar la identidad nacional, la democracia y la conciencia de solidaridad internacional.

Objetivos particulares

-Identificar la relación que existe entre la normatividad vigente en preescolar con el proceso de socialización del niño y el modo como construye

sus normas.

-Conocer por medio de las prácticas de los educandos en el Jardín de Niños, el papel que cumple la normatividad en el aula para posibilitar u obstaculizar el logro de las finalidades y principios educativos expresados en la normatividad institucional.

Objetivos específicos

-Identificar el tipo de interacción educadora-niño que predomina en el aula.

-Describir cómo está organizado y distribuido el trabajo en el aula.

-Precisar de qué manera repercute la normatividad vigente en preescolar para posibilitar u obstaculizar el proceso de socialización del niño.

-Identificar los mecanismos normativos aplicados en el aula que posibilitan u obstaculizan al educando a manifestarse en sus prácticas las finalidades y principios educativos establecidos constitucional, legal y académicamente.

-Conocer las concepciones que sobre las normas tienen los niños.

-Describir las concepciones que tienen las educadoras de cómo debe ser la normatividad de socialización que sea capaz de promover los principios u finalidades educativos expresados.

-Señalar la interpretación que hacen las educadoras acerca de las normas que aplican en el aula.

-Conocer los valores que fomenta y transmite la normatividad en la conciencia del educando de preescolar.

CAPITULO II

MARCO TEORICO CONTEXTUAL

CAPITULO II

MARCO TEORICO CONTEXTUAL

2.1. Referencias teóricas

2.1.1. Fundamentación sociológica

El presente trabajo se inscribe en el contexto de la nueva sociología de la educación: la cual concentra su preocupación en la realización de estudios comparativos de micro y macro-nivel que permiten abordar la problemática relacionada con los contenidos de la educación y el funcionamiento interno de las escuelas. Dentro de esta línea se destaca una reconstrucción descriptiva del proceso educativo y no una medición indirecta; se trata de estudios que generan hipótesis y propuestas concretas.

En la nueva sociología de la educación, el paradigma interpretativo es que el que proporciona un referente teórico a este nuevo enfoque que se ocupa básicamente de tres áreas problemáticas: la interacción maestro-alumno, las categorías y conceptos utilizados por los maestros y el currículo.

*Hacia fines de la década de los sesentas el ámbito de la sociología de la educación latinoamericana fue conmocionado por un escrito de Luis Althusser: *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Su influencia en las producciones críticas respecto al papel de la educación en nuestras sociedades fue notoria.*

Este enfoque posibilitó interesantes estudios sobre procesos sociales

globales de amplia cobertura diacrónica, aunque en más de una ocasión resultó insuficiente para intentar explicaciones acerca de acontecimientos inmediatos. y, más aún, la educación quedaba reducida a **mero instrumento** de una clase dominante. Los procesos de nuestras sociedades indican, más bien que la educación constituye uno de los espacios donde dialécticamente se confrontan y desarrollan los proyectos sociales.

Según Parsons, en la sociedad moderna hay una paulatina delegación, en la escuela, de funciones del núcleo familiar, en lo concerniente a la formación cívica, moral y afectiva de los niños. Sin embargo, las caracterizaciones por parte de Parsons y Althusser respecto a las funciones de la educación son excesivamente mecanicistas. En los planteamientos de Parsons la educación y, más concretamente, el maestro, adquiere un rol preponderante en la conformación de una estructura social. Es en última instancia el maestro, según esta concepción, quien se encarga de clasificar a los sujetos de acuerdo a sus logros, independientemente de sus respectivos status adscritos. Y los criterios de eficiencia responden (o debieran de responder) a los requerimientos de una sociedad industrial.

La función de la socialización dentro de esta concepción persigue finalmente las normas y los valores aceptados por todos los integrantes de la comunidad **societaria**. Si analizamos las dinámicas sociales de las sociedades consideradas modernas en los últimos tiempos, podemos expresar nuestras reservas sobre dicha concepción.

Finalmente, esta concepción resalta la función técnica del maestro responsable de clasificar con eficiencia el desempeño de los alumnos en tanto

que será a partir del aprovechamiento que el sujeto alcanzará la ubicación en la escala social.

Por todo lo anterior, en los últimos tiempos, y desde un enfoque marxista, se recupera la visión gramsciana como un aporte significativo para analizar las funciones sociales de la educación.

Se ha considerado posible recorrer la concepción educativa gramsciana a través de concepto de hegemonía.

Como es sabido, Gramsci se apropia del concepto leninista de hegemonía en el sentido de ampliar este término también a situaciones en las cuales el proletariado no ha triunfado todavía, mientras para Lenin éste presupone la fase del dominio.

En un pasaje contenido en los escritos sobre el Risorgimiento, Gramsci aclara esta extensión del concepto leninista original:

Un grupo social puede e incluso debe ser dirigente antes de conquistar el poder gubernativo (y esta es una de las condiciones principales para la misma conquista del poder); después, cuando detenta el poder e incluso si lo tiene fuertemente en el puño, se transforma en dominante pero debe continuar siendo igualmente dirigente (6).

Si en este punto se puede notar una extensión del concepto original,

(6) BROCCOLI, Angelo. Antonio Gramsci y la educación como hegemonía. México, Ed. Nueva Imágen, 5a. Edición, 1987, pág. 147.

es importante subrayar que la inspiración de fondo permanece idéntica; la necesidad de **conducir** un proceso de dirección en sentido político y cultural, desde el momento en que la sola explosión de las contradicciones burguesas no es suficiente para asegurar la victoria del proletariado.

Según Gramsci, el hecho de alcanzar un mismo clima cultural podía y debía ser asimilado como problema el planteamiento moderno de la doctrina y de la práctica pedagógica, "según la cual la relación entre el maestro y el alumno es una relación activa de vínculos recíprocos y, por lo tanto, cada maestro es siempre un alumno y cada alumno, maestro". La relación pedagógica no podía limitarse a relaciones **específicamente escolares**, sino que se extendía a toda la sociedad en su conjunto "y para cada individuo respecto de los otros individuos; entre capas intelectuales y no intelectuales; entre gobernantes y gobernados; entre élites y adherentes; entre dirigentes y dirigidos; entre vanguardias y cuerpos de ejército". Para Gramsci, en definitiva "cada relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica" ⁽⁷⁾.

Muchas de las propuestas de interpretación de esa relación en sentido autoritario, sino propiamente coercitivo, derivan de una inexacta ubicación de la función del maestro en los diferentes momentos de la hegemonía.

Gramsci describe el proceso de la autoconciencia crítica como:

El proceso de desarrollo está vinculado a una dialéctica intelectuales-masa; es estrato de los intelectuales se

(7) Op. cit., pág. 148.

desarrolla cuantitativa y cualitativamente, pero todo salto hacia una nueva amplitud y complejidad del estrato de los intelectuales está ligado a un movimiento análogo de la masa de los simples, que se eleva hacia niveles superiores de cultura y amplía simultáneamente su esfera de influencia, entre eminencias individuales o grupos más o menos importantes en el estrato de los intelectuales especializados(8).

*Es importante destacar la correspondencia, en este concepto, ciertamente no mecánica sino dialéctica, entre los cambios de **amplitud** y **complejidad** del grupo dirigente y los de los simples. La exigencia de la hegemonía no puede no tener en cuenta los cambios producidos en las masas, que deben modificar la forma concreta en la cual ella se plantea.*

Teniendo presente una interpretación dinámica del concepto de hegemonía, que se justifica aunque más no sea por la variedad de folklore y de situaciones de atraso sobre las cuales está destinado a operar, es posible intentar un encuadramiento más preciso de muchos problemas. El término espontaneidad, por ejemplo, en esta perspectiva, no es ya una alternativa a la dirección, fruto de las sugerencias del momento, sino que aparece como un componente de un mismo proceso dialéctico de maduración, ni espontáneo ni ocasional, que está dado por el momento de la hegemonía.

En definitiva, la apelación a la espontaneidad popular y a la espontaneidad individual es siempre el fruto de una intervención hegemónica, que se justifica por las particulares condiciones de las masas

(8) *Op. cit.*, pág. 149.

y del sujeto, es decir, se trata de una elección que no excluye toda forma de intervención, sino que presupone una intervención bien determinada. Partir de la espontaneidad significa para Gramsci partir del sentido común, que es ya el fruto de un compromiso político. Empalmar la espontaneidad con la dirección significa encaminarse hacia la determinación del espíritu popular creativo.

Considerar el momento de la hegemonía en toda su articulación dialéctica quiere decir, en este punto, darse cuenta de los cambios recíprocos que intervienen en la acción de los términos de la relación pedagógica. De la dirección a la hegemonía realizada, el maestro asume configuraciones diversas y diversos papeles en relación al progresivo atraso del folklore frente a la institución de la realidad.

En conclusión, dentro del campo de la sociología de la educación es necesario profundizar en estudios críticos que posibiliten una mayor comprensión de las distintas teorías y, a partir de ellas, fundamentar acciones de formación y capacitación que sean adecuadas a nuestra realidad.

Por otra parte, el concepto de reproducción de Karl Marx ha sido una de las ideas estructuradoras más importantes en las teorías socialistas de la enseñanza. Marx asevera que:

Todo proceso de producción es, al mismo tiempo, un proceso de reproducción ... La producción capitalista por lo tanto ... produce no sólo mercancías, no sólo plus-valor, sino que también produce y reproduce la relación capitalista: por un lado capitalista, por el otro, el trabajador asalariado (9).

(9) MARX. *El Capital I*. Progress Publishers, Moscú, 1969, pp. 531-532.

Las funciones primordiales según la teoría de la reproducción son: la reproducción de la ideología dominante, de sus formas de conocimiento, y la distribución de las habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo.

Desde esta perspectiva, las escuelas como instituciones sólo podrían ser entendidas mediante un análisis de su relación con el Estado y la economía. Según este punto de vista, la estructura profunda o el significado adyacente de la enseñanza sólo podría descubrirse a través de un análisis de cómo las escuelas han funcionado como instrumentos de la reproducción social y cultural; es decir, cómo ha legitimado la racionalidad capitalista y apoyado las prácticas sociales dominantes.

Las escuelas son reproductoras en tres sentidos. Primero, las escuelas proporcionan a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar su lugar respectivo en una fuerza de trabajo estratificada en clases, razas y sexos. Segundo, las escuelas son reproductoras en el sentido cultural, pues funcionan en parte para distribuir y legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses. Tercero, las escuelas forman parte del aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado.

Henry A. Giroux opina que la teoría de la reproducción y sus diferentes explicaciones acerca del papel y de la función de la educación han resultado invaluable, pues han contribuido a un entendimiento más amplio de la naturaleza política de la enseñanza y su relación

con la sociedad dominante ⁽⁵⁾.

Sin embargo, la teoría de la reproducción no ha logrado lo que prometía: proporcionar una ciencia crítica de la enseñanza en términos más amplios. Los teóricos de la reproducción han puesto gran énfasis en la idea de dominación en sus análisis y han fracasado en proporcionar una comprensión más amplia de cómo los maestros, los estudiantes y otros sujetos humanos se reúnen en un contexto histórico-social determinado tanto para crear como para reproducir las condiciones de su existencia.

Mientras que los teóricos de la reproducción centran su atención casi exclusivamente en el poder y en cómo la cultura dominante asegura el consentimiento y la derrota de las clases y grupos subordinados, las teorías de la resistencia en cambio, reivindican un grado de creatividad e inventiva en las culturas de estos grupos. La cultura en este caso, se constituye tanto por obra del grupo mismo como de la sociedad dominante. Las culturas subordinadas -la clase trabajadora u otras- participan en momentos de autoproducción así como de reproducción; son contradictorias por naturaleza y llevan la marca tanto de la resistencia como de la reproducción. Dichas culturas se forjan bajo las formas represivas del capital y sus instituciones, entre ellas las escuelas; pero las condiciones dentro de las cuales funciona

(10) GIROUX, Henry A. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico en Cuadernos Políticos. Revista trimestral publicada por Ediciones Era, No. 44, México, D. F.

la represión varían de escuela a escuela y de barrio a barrio.

Las teorías de la resistencia representan entonces, un avance significativo frente a los logros importantes pero limitados de los modelos de la reproducción de la enseñanza.

Toda formación social, se trate de individuos o de colectividades, está abocada a sobrevivir y a reproducirse y, en consecuencia, debe buscar las estrategias que le permitan asegurar su supervivencia y reproducción, no sólo a nivel biológico, sino también a todos los niveles restantes de la vida humana: desde las formas de producción hasta la ideología, desde la infraestructura, hasta la superestructura; toda formación social, por tanto, para sobrevivir necesita producir y reproducirse; es decir, asegurarse su supervivencia. La reproducción social -el proceso a través del cual las formaciones sociales aseguran la continuidad de su forma de entender la vida humana y las relaciones sociales- se garantiza por la existencia de una serie de **aparatos** socioculturales que se encargan no sólo de realizar la transmisión de la ideología dominante de cada sociedad, sino de velar para que esa transmisión se realice de forma ortodoxa y efectiva⁽¹¹⁾. El papel de la familia y de la escuela como agentes de transmisión de esa ideología es importantísimo.

(11) ALTHUSSER, L. Sobre la ideología y el Estado, en *Escritos*, Laia, Barcelona, 1974, pp. 107-170.

2.1.2. Fundamentación psicológica

Resulta muy común decir que ciertas conductas humanas se hacen **por instinto**. Esta afirmación, pretendiendo ser una explicación, en realidad no nos dice gran cosa. Más bien, cancela nuestra posibilidad de pensar, porque cuando algo se hace **por instinto** es irremediable e intransformable. Esto si ocurre en el mundo animal, pero no entre los humanos.

Freud opone a la palabra instinto la palabra pulsión. Al oponerlas, quiere hacernos saber que si insistimos en explicarnos algunas conductas humanas tomando como modelo de sus causas al mundo animal, nos perderemos de comprender muchas cosas. Establece que la diferencia entre instinto y pulsión reside en que la respuesta instintual tiene predeterminado tanto su objeto como su finalidad. En cambio, la característica de la pulsión, es que no tiene predeterminado su objeto.

El concepto **objeto**, es correlativo al concepto **pulsión**; el objeto es en lo cual y mediante lo cual la pulsión busca su fin. El fin de la pulsión siempre se refiere a cierto tipo de satisfacción. El objeto de la pulsión puede ser cualquier cosa.

El concepto de pulsión se deriva de la necesidad, a partir de las observaciones de Freud, de designar algo que se muestra por sus efectos. Las pulsiones no se pueden comer, tocar, escuchar o mirar; las pulsiones encuentran en ciertas zonas del cuerpo sus fuentes: ¿Cómo podemos vincular al concepto de pulsión con su objeto?.

Freud postula que la **libido** "es una expresión tomada de la teoría de

la afectividad. Llamamos así a la energía, considerada como una magnitud (aunque actualmente no pueda medirse), de las pulsiones que tienen relación con todo aquello que puede designarse con la palabra amor" (12).

Esta energía libidinal es susceptible de desplazarse en cuanto al objeto y en cuanto al fin de la pulsión.

Freud nos dice que la estructuración de la afectividad se va dando a partir de las relaciones tempranas de su vida.

Cuando el niño es pequeño, no conoce el pudor, la vergüenza, la repugnancia. Las educadoras son testigos de que un niño, sin mayor dificultad o malicia, se baje de pronto los pantalones. En la familia y en la escuela, el niño aprende que no debe hacerlo y aprende a sentir pudor.

¿Por qué tiene el niño que pasar por estos aprendizajes? y, ¿en qué consisten estos aprendizajes?

Lo que el niño tiene que aprender, es a participar de las normas culturales de higiene, conducta, reglas del juego, etc. Esta participación le exige dominar sus impulsos, renunciar a algunas formas de satisfacción pulsional.

El proceso de socialización, es decir, el ingreso a la cultura que

(12) FREUD, Sigmund. Psicología de masa y análisis del yo. Pág. 29

entraña el aprendizaje de muchas conductas organizadas para hacer posible la convivencia, impone a los sujetos la renuncia a las satisfacciones pulsionales y, en otras palabras, la entronización del principio de realidad. De aquí que aprender a vivir entraña sufrimiento. El designio de ser felices que nos impone el principio del placer es irrealizable; más no por ello se debe, ni se puede, abandonar los esfuerzos por acercarse de cualquier modo a su realización.

Para Wallon en cambio, el desarrollo y la conducta individual se ven posibilitados y limitados por tres órdenes de condiciones: la fisiológica, la psicológica y la social. La base fisiológica es importante, ya que es el cimiento del edificio evolutivo normal. Sin embargo, debe quedar claro que "la constitución biológica del niño en su nacimiento no es la única ley de su destino ulterior. Sus efectos pueden ser ampliamente transformados por las circunstancias sociales de su existencia, de las que también forma parte su elección personal" (13).

Más que los aspectos biológicos, es interesante destacar en qué sentido los factores sociales y ambientales son de extraordinaria importancia para el desarrollo del niño. La investigación de Wallon explica al individuo no por sí mismo sino por las condiciones que sobre él actúan. El niño y su medio son inseparables, siendo el uno el complemento necesario del otro, así como indispensable su mutua interacción. La complementariedad que

(13) PALACIOS, Jesús. Henri Wallon y la educación infantil. *Infancia y Aprendizaje*. No. 7, Madrid, Pablo del Río, julio 1979, pp. 29-41.

existe entre lo biológico y lo social es tal que la vida psíquica no puede ser abordada sino bajo la forma de sus relaciones recíprocas. El enfoque más importante para la formación de la personalidad no es el entorno físico, sino lo social.

Por otro lado, la relación entre el niño y el medio no es estática y uniforme, pues los modos y los caracteres de su interacción varían con la edad del niño y los cambios del medio y, además, determinadas capacidades y actitudes infantiles se ven potenciadas o inhibidas según la naturaleza del medio, distinto para cada niño y para cada edad.

En el marco del desarrollo social del niño, el papel de los colectivos es muy importante (clases, grupo de juegos o trabajo), pero en la obra de Wallon queda más valorado el papel de el otro como constituyente del yo. Para Wallon el individuo, tomado como tal, es esencialmente social.

Una de las características fundamentales del niño es la de ser una personalidad en desarrollo; la psicología genética ha puesto su empeño, precisamente, en develar el camino que sigue ese desarrollo y los procesos que lo condicionan y posibilitan.

Desde el punto de vista del comportamiento hereditario, es decir, de los instintos sociales o de la sociedad que Durkheim llamaba interior a los individuos en cuanto que ligada a la constitución psicobiológica del organismo, el niño es social casi desde el primer día. Desde el segundo mes sonríe a las personas y busca el contacto con los demás; se sabe lo exigente que son ya los bebés en este punto y cómo necesitan compañía

si no se les habitúa a horas bien reguladas de actividad solitaria. Pero al lado de las tendencias sociales interiores hay la sociedad exterior a los individuos, es decir, el conjunto de las relaciones que se establecen entre ellos desde fuera: el lenguaje, los intercambios intelectuales, las acciones morales, jurídicas; en una palabra, todo lo que se transmite de generación en generación y constituye lo esencial de la sociedad humana en oposición a las sociedades animales fundadas sobre el instinto.

Ahora bien, desde este punto de vista el niño tiene que aprenderlo todo, aún cuando esté provisto de entrada de tendencias a la simpatía y a la imitación. En efecto, parte de un estado puramente individual para llegar a una socialización progresiva que jamás queda terminada. Al comienzo no conoce reglas ni signos y mediante una adaptación gradual que va realizándose por asimilación de los otros a sí mismo y por adaptación del yo al otro, debe conquistar dos propiedades esenciales de la sociedad exterior: la mutua comprensión fundada en la palabra y la disciplina común basada en normas de reciprocidad.

Como consecuencia de la adaptación, el niño asimila continuamente los otros a él, es decir, que al permanecer en la superficie de su conducta y de sus móviles, sólo comprende a los otros reduciéndolos a su propio punto de vista y proyectando en ellos sus pensamientos y deseos. En tanto que no ha conquistado los instrumentos sociales de intercambio o comprensión mutuas y la disciplina que somete el yo a las reglas de la reciprocidad, el niño evidentemente no puede creerse más que el centro del mundo social y del mundo físico y juzgarlo todo por asimilación egocéntrica a sí mismo.

La evolución social del niño procede del egocentrismo a la reciprocidad, de la asimilación al yo inconsciente de sí mismo a la comprensión mutua constitutiva de la personalidad, de la indiferenciación caótica en el grupo a la diferenciación fundada en la organización disciplinada (14).

Los efectos del egocentrismo inicial se señalan en primer término, en el comportamiento de los niños pequeños.

En los juegos o en los jardines donde los niños son libres de trabajar individualmente o en común, los pequeños presentan una conducta muy característica. Les gusta estar juntos y frecuentemente buscan grupos de dos o tres, pero incluso entonces, en general, no tratan de coordinar sus esfuerzos: cada uno obra por su cuenta con o sin asimilación mutua.

El egocentrismo constituye un fenómeno de importancia general desde el punto de vista intelectual. Ya hemos visto que es la continua asimilación del universo a la actividad individual lo que explica el juego.

El juego simbólico, en particular, sería incomprendible sin la asimilación de lo real al pensamiento que a veces da cuenta de la satisfacción de los deseos propios de la imaginación lúdica y la estructura simbólica del juego, en oposición a la estructura concepcional y verbal del pensamiento socializado.

(14) PIAGET, Jean. *Psicología y Pedagogía*. Ed. Ariel, México, 1987, pp. 109 - 204.

Los dos aspectos de la lógica del niño indicados más arriba como características de la estructura mental de los primeros estadios del desarrollo son estrechamente solidarios del egocentrismo. Y si al niño le cuesta tanto trabajo construir verdaderos conceptos y utilizar las operaciones de la lógica de clases, se debe a que la discusión y las necesidades discursivas del intercambio intelectual son indispensables para educar el espíritu de análisis y llevar al espíritu a reconocer el valor de definiciones fijadas y concepciones claras. De una manera general, las reglas formales de la lógica constituyen una moral del pensamiento que únicamente la cooperación y el respeto por la verdad, que la cooperación implica, permiten construir

En consecuencia, en todos los terrenos el niño sigue siendo egocéntrico en la medida en que está adaptado a las realidades sociales externas. Este egocentrismo constituye uno de los aspectos de cada una de sus estructuras mentales. De ahí surge la pregunta: ¿cómo se adaptará el niño a la vida social, o mejor dicho, cuáles son los procesos de la socialización?

La escuela activa, en casi todas sus realizaciones, distingue claramente dos procesos muy diferentes en los resultados y cuya complementariedad sólo se llega a realizar con mucho tacto y cuidado: la autoridad del adulto y la cooperación de los niños entre sí.

La exigencia del adulto tiene resultados tanto más importantes cuanto que responde a tendencias muy profundas de la mentalidad infantil.

El niño experimenta por el adulto en general, y en primer lugar por

sus padres, ese sentimiento esencial hecho de miedo y afecto mezclados que es el respeto; el respeto no deriva de la ley, tal como pensaba Kant, ni del grupo social encarnado en los individuos, como quería Durkheim, sino que constituye un hecho primario en las relaciones afectivas entre el niño pequeño y los adultos que le rodean y a la vez explica la obediencia del niño y la construcción de reglas imperativas.

En la medida en que una persona es respetada por el niño, las órdenes y las consignas que da son sentidas como obligatorias. El sentimiento que nace del deber se explica así por el respeto y no a la inversa, lo que muestra claramente la significación esencial de la acción del adulto sobre el niño.

Pero, como bien dice Piaget, si desde el punto de vista del desarrollo el adulto es la fuente de toda verdad y de toda moralidad, esta situación tiene sus peligros: ya que desde el punto de vista moral, el bien y el mal se conciben simplemente como lo que es o no conforme a la regla adulta. Esta Moral esencialmente heterónoma de la obediencia conduce a toda clase de deformaciones. Incapaz de conducir al niño a la autonomía de la conciencia personal, que constituye la moral del bien en oposición a la del deber puro, fracasa al preparar al niño para los valores esencial de la sociedad contemporánea.

"Los niños, en sus propias sociedades, y en particular en sus juegos,

son capaces de imponerse reglas que respetan a menudo con más conciencia y convicción que algunas consignas dictadas por adultos" (15). De todos es bien sabido que al margen de la escuela y de una manera extraescolar, existe todo un sistema de ayuda mutua fundada en una especie de solidaridad y en un sentimiento sui generis de la justicia.

La cooperación de los niños entre sí presenta una importancia tan grande como la acción de los adultos. Desde el punto de vista moral, la cooperación conduce a un real ejercicio de los principios de la conducta y no solamente a una sumisión exterior. Dicho de otra manera, la vida social al penetrar en clase por la colaboración efectiva de los alumnos y la disciplina autónoma del grupo implica el ideal mismo de la actividad que antes he descrito como característico de la nueva escuela: es la moral en acción, como el trabajo **activo** es la inteligencia en acto. Además, la cooperación conduce a un conjunto de valores especiales como el de la justicia fundada en la igualdad y el de la solidaridad. Por ello, la educación no debe eliminar la acción social del maestro, sino a conciliar la cooperación entre niños con el respeto al adulto y reducir, en la medida de lo posible, la coacción de este último para transformarla en cooperación superior.

(15) *Op. cit.* p. 207

2.1.3. *Fundamentación pedagógica*

La escuela tiene como una de sus finalidades la transmisión social de los conocimientos adquiridos por la humanidad a lo largo de su historia, pero esta transmisión no tiene porque limitarse a ser puramente verbal. Existen, además de las verbales, otras formas de ayudar al niño a que acceda al conocimiento. Para ello es necesario conocer los procesos mentales propios de la inteligencia infantil y sus formas particulares de interpretar la realidad para no contrariar su evolución espontánea, sino potenciarla.

Los sistemas actuales de enseñanza no parecen estar encaminados a desarrollar la facultad de elaborar conocimientos, de desarrollar la inteligencia y la personalidad, sino más bien, parecen encausar todos sus esfuerzos a desarrollar en el niño la capacidad de reproducir los conocimientos elaborados por otros. Se enseña a aplicar un razonamiento prefabricado y se inhibe la capacidad de incitar al niño a que se plantee la pregunta, haciendo con ello innecesaria la búsqueda de soluciones y, por tanto, el razonamiento.

*La escuela se centra principalmente en la adquisición de conocimientos y de hábitos sociales, pero no en los procesos necesarios para su construcción. Interesa más que el niño dé la **buena respuesta** que el hecho mismo de que sea capaz de elaborar por sí solo una respuesta, aunque ésta sea menos buena.*

El aprendizaje se convierte así en una operación contra reloj, en la que no hay tiempo para preguntarse por su utilidad, para qué sirve lo que estamos enseñando, y esto resulta tan penoso para el enseñante como

para el alumno.

Como consecuencia de ello, tampoco hay tiempo para relacionarlo con la realidad, ni tiempo para la comunicación ni para llevar al niño a que reflexione sobre las relaciones interpersonales que se establecen entre él y sus compañeros, o entre él y la educadora.

Las relaciones interpersonales y sociales ocupan una gran parte de nuestro tiempo de adultos; es un aspecto muy importante de nuestra vida sobre el que es necesario reflexionar; sin embargo, en la escuela rara vez se incita a reflexionar sobre estos aspectos. El razonamiento suele reservarse para los aspectos cognoscentes, y la reprimenda o el castigo suelen terminar de manera tajante con los conflictos interpersonales sin que haya lugar a una reflexión sobre ellos.

Las palabras y la coacción del adulto no pueden ser, por tanto, los instrumentos básicos en los que se apoye la enseñanza.

Como alternativa a los sistemas de enseñanza tradicional ha surgido la Pedagogía Operatoria, que recoge el contenido científico de la Psicología Genética de Piaget y lo extiende a la práctica pedagógica en sus aspectos intelectuales, de convivencia y sociales. Según Piaget, el niño organiza su comprensión del mundo circundante gracias a la posibilidad de realizar operaciones mentales de nivel cada vez más complejo, convirtiendo el universo en operable, es decir, susceptible de ser racionalizado.

La construcción de las estructuras operatorias del pensamiento

posibilita la comprensión de los fenómenos externos al individuo (16).

La Pedagogía Operatoria ayuda al niño para que éste construya sus propios sistemas de pensamiento. Los errores que el niño comete en su apreciación de la realidad y que se manifiestan en sus trabajos escolares, no son considerados como faltas sino como pasos necesarios en su proceso constructivo.

La construcción intelectual no se realiza en el vacío sino en relación con su mundo circundante, y por esta razón la enseñanza debe estar estrechamente ligada a la realidad inmediata del niño, partiendo de sus propios intereses. Debe introducir un orden y establecer relaciones entre los hechos físicos, afectivos y sociales de su entorno. Los conocimientos matemáticos, el lenguaje, etc., no son finalidades en sí mismos sino instrumentos de los que el niño se vale para satisfacer sus necesidades de comunicación y su curiosidad intelectual, y por ello debe reconocerlos y utilizarlos, pero su aprendizaje no se hace desligado de una finalidad. Cualquier tema elegido por los niños da lugar a su utilización y aprendizaje.

Las relaciones interpersonales, la autonomía de los niños para elegir sus propias formas de organización dentro de la escuela, constituyen un proceso de aprendizaje social tan importante como el de las materias escolares. La eliminación del autoritarismo del maestro no puede dar lugar

(16) PIAGET, Jean. Seis estudios de Psicología. Ensayo. Ed. Seix Barral, México, 1984, pp. 54 - 60.

a un vacío organizativo que llevaría al caos y a la desorganización; debe ser sustituido por una organización que proceda de los mismos niños. Esta organización social, al igual que la intelectual, no es innata sino que constituye un potencial que evoluciona en diálogo con el medio y que la escuela puede inhibir al asumirla enteramente el maestro, recurriendo al autoritarismo y a la represión, o que puede, por el contrario, desarrollar mediante un aprendizaje que tiene una génesis propia y que debe realizar unos pasos necesarios para su construcción⁽¹⁷⁾.

La Pedagogía Operatoria contribuye a la construcción de relaciones entre los niños potenciando la creación de una dinámica de clase y de escuela que apunte a la cooperación, como resultado del ejercicio y experiencia de las relaciones con los demás. Por ejemplo, teniendo en cuenta que las relaciones humanas nunca están vacías de contenido, las condiciones son: que sean los propios niños quienes organicen la elección de dichos contenidos, que se conviertan en temas de aprendizaje.

El interés por conocer es tan importante para el niño como la actividad. No se trata de buscar fórmulas sofisticadas para que el niño actúe; él siempre está actuando, lo que ocurre es que no siempre lo hace de la manera que el adulto quiere y pensamos a veces que es el niño el que debe adaptarse a lo que aquel le interesa.

⁽¹⁷⁾ MORENO, Monserrat. La teoría de Piaget y la Enseñanza. En Cuadernos de Pedagogía. No. 27, marzo 1977.

El niño tiene indudablemente una curiosidad y unos intereses; es necesario dejar que los desarrolle. Los niños son quienes deben elegir el tema o situación de trabajo, lo que quieren saber. Pero los intereses de cada niño deben articularse con los demás. Será necesario que se pongan de acuerdo, que aprendan a respetar y a aceptar decisiones colectivas después de haber tenido ocasión de defender sus propios puntos de vista. Ello constituye un aprendizaje para la convivencia democrática.

Las adaptaciones colectivas ofrecen un marco de posibilidades amplio que se manifiesta a través de diferentes formas de organización social, la elección de una parte de ellas explica tanto la conducta individual como la colectiva.

El pensamiento social es fruto del intercambio entre la actividad que desarrolla el individuo sobre la colectividad y las respuestas que el grupo le proporciona. Pero, a su vez, esta colectividad responde a unas formas de organización, resultado de la interacción de los individuos que la componen y cuyas leyes de funcionamiento actúan como factores exógenos que intervienen en el comportamiento individual. El resultado entre las formas de organización colectiva y la interpretación por parte del individuo de estos hechos, da lugar al pensamiento social.

Además, es preciso tener en cuenta el sistema de normas que regulan los intercambios del grupo y que configuran su organización; y junto a este sistema de normas los criterios de valoración de los que se revista -moral colectiva- que preservarán el sistema y orientarán la actividad de los individuos.

La característica diferenciadora del contenido social con respecto a otros contenidos (lógico, matemático, físico, etc.) es que en este campo el sujeto analiza las interacciones de los individuos del colectivo que han dado lugar a una determinada organización social, siendo él a la vez sujeto activo y objeto del resultado de estas interacciones.

Este último aspecto pone de manifiesto la importancia de las formas de transmisión que utiliza nuestra cultura a la hora de informar al individuo sobre las leyes más generales que rigen el funcionamiento intelectual del individuo y los factores dependientes de la organización de esta sociedad. Una forma de conocer los procesos funcionales a que dan lugar los fenómenos sociales, es recurrir a la infancia y realizar un estudio genético que sirva de aproximación al origen y naturaleza de estos procesos.

El niño tiene sus propios sistemas de interpretación de la realidad y en la medida en que pueda poner en funcionamiento los procesos intelectuales que dan lugar al conocimiento de los fenómenos que le rodean, elaborará una visión autónoma de los hechos de su cultura, tanto físicos como sociales.

Sabemos que todo cuanto explicamos al niño, las cosas que observa, el resultado de sus experimentaciones, es interpretado por éste, no como lo haría un adulto, sino según su propio sistema de pensamiento que denominamos estructuras intelectuales y que evolucionan a lo largo del desarrollo.

Los estudios realizados sobre la génesis o pasos que recorre la

inteligencia en su desarrollo nos informan también sobre su funcionamiento y los procedimientos más adecuados para facilitarlos. Así, por ejemplo, sabemos que el pensamiento procede por aproximaciones sucesivas, se centra primero en un dato, luego en más de uno de manera alternativa pero no simultánea, cuando considera uno olvida los demás y estas centraciones sucesivas dan lugar a contradicciones que no son superadas hasta que se consiguen englobar en un sistema explicativo más amplio que las aulas.

Las explicaciones de la educadora, por claras que sean, no bastan para modificar los sistemas de interpretación del niño, porque éste los asimila de manera deformada. Y, aunque se utilice el diálogo y la discusión sobre determinadas normas, el niño no llega a una explicación que integre los datos contradictorios de un día para otro.

Comprender no es un acto súbito, sino el término de un recorrido que requiere un cierto tiempo, durante el cual se van considerando aspectos distintos de una misma realidad, se abandonan, se vuelven a retornar, se confrontan, se toman otros despreciando las conclusiones extraídas de los primeros porque no encajan con las nuevas hipótesis, se vuelve al principio tomando conciencia de la contradicción que encierra y, finalmente, surge una explicación nueva que convierte lo contradictorio en complementario.

La Pedagogía Operativa nos muestra como, para llegar a la adquisición de un concepto, es necesario pasar por estudios intermedios que marcan

el camino de su construcción y que permiten, posteriormente, generalizarlos ⁽¹⁸⁾.

Antes de empezar un aprendizaje es necesario determinar en qué estadio se encuentra el niño respecto de él, es decir, cuáles son sus conocimientos sobre el tema en cuestión, para conocer el punto del que debemos partir y permitir que todo nuevo concepto que se trabaje, se apoye y construya en base a las experiencias y conocimientos que el individuo ya posee.

En la programación operativa de un tema de estudio, será, por tanto, necesario integrar estos diversos aspectos: intereses, construcción genética de los conceptos, nivel de conocimientos previo sobre el mismo y objetivos de los contenidos que nos proponemos trabajar.

Para llevar a la práctica esta programación será preciso seguir en todo momento el ritmo evolutivo del razonamiento infantil que se manifiesta a través de sus intereses, preguntas, respuestas, hipótesis, medios que nos propone, etc., evitando cualquier precipitación por parte del adulto que anule este proceso de construcción al facilitar respuestas y resultados ya elaborados. El papel del maestro se centrará en recoger toda la información que recibe del niño y en crear situaciones (de interacción,

(18) BENLLÖCH, Monserrat. *Pedagogía operatoria y relaciones interpersonales*, en: Moreno, Monserrat. *La pedagogía operatoria*. Ed. Laia, Barcelona, 1983, pp. 265 - 270.

de contradicción, de generalización, etc.) que le ayuden a ordenar los conocimientos que posee y a avanzar en el largo proceso de construcción del pensamiento.

2.2. Referencias contextuales

2.2.1. Características del grupo

Bajo la perspectiva de la teoría psicogenética de Jean Piaget, el educando de preescolar se encuentra en el período preoperatorio o período de organización y preparación de las operaciones concretas del pensamiento, se extiende aproximadamente desde los 2 años hasta los 6 o 7 años. Puede considerarse como una etapa a través de la cual el niño va construyendo las estructuras que darán sustento a las operaciones concretas del pensamiento, a la estructuración paulatina del tiempo, del espacio y la causalidad, a partir de las acciones y no todavía como nociones del pensamiento.

A diferencia del período anterior (sensoriomotriz) en el que todo lo que el niño realizaba estaba centrado en su propio cuerpo y en sus propias acciones a un nivel puramente perceptivo y motriz, enfrenta ahora la dificultad de reconstruir en el plano del pensamiento y por medio de la representación, lo que ya había adquirido en el plano de las acciones.

A lo largo del período preoperatorio se van dando una diferenciación progresiva entre el niño como sujeto que conoce y los objetos de conocimiento con los que interactúa, proceso que se inicia desde una total indiferenciación entre ambos hasta llegar a diferenciarse, pero aún en el terreno de la

actividad concreta.

Durante este período, el pensamiento del niño recorre diferentes etapas que van desde un egocentrismo en el cual se excluye toda objetividad que venga de la realidad externa hasta una forma de pensamiento que se va adaptando a los demás y a la realidad objetiva. Este camino representa un proceso de descentración progresiva que significa una diferenciación entre su yo y la realidad externa en el plano del pensamiento.

El carácter egocéntrico del pensamiento del niño podemos observarlo en el juego simbólico o juego de imaginación y de imitación, en donde hay una actividad real del pensamiento, esencialmente egocéntrica, que tiene como finalidad satisfacer al yo, transformando lo real en función de los deseos.

Acerca de cómo piensa el niño y de la representación que tiene del mundo, el análisis de las preguntas que hace, de los ¿por qué? tan frecuentes entre los 3 y 7 años, nos revela un deseo de conocer la causa y la finalidad de las cosas que sólo a él interesan en un momento dado y que asimila a su actividad propia.

Como manifestaciones de la confusión e indiferenciación entre el mundo interior o subjetivo y el universo físico, el pensamiento del niño puede apreciarse en características como:

El animismo, o sea la tendencia a concebir las cosas, los objetos como dotados de vida; lo que tiene una actividad es una cosa viva, lo que se mueve como los astros, los fenómenos naturales, etc., están vivos, y a los

Este animismo resulta de la asimilación de las cosas a la actividad que el mismo niño, realiza, a lo que él puede hacer y sentir.

El artificialismo, o creencia de que las cosas han sido hechas por el hombre o por un ser divino.

El realismo, esto es, cuando el niño supone que son reales hechos que no se han dado como tales; por ejemplo, los sueños, los contenidos de los cuentos, etc.

*Estas diferentes manifestaciones del pensamiento se caracterizan por haber en ellas una asimilación deformada de la realidad, siendo manifestaciones incipientes del pensamiento en que los aparentes **errores** del niño son totalmente coherentes dentro del razonamiento que él mismo se hace.*

El avance hacia la descentración puede ser grandemente favorecido por la riqueza de experiencias que el medio brinda al niño, por la calidad de las relaciones con otros niños y con los adultos. La cooperación en el juego grupal, juega un papel muy importante, ya que es una forma a través de la cual el niño comprende que hay otros puntos de vista diferentes al suyo, con lo que poco a poco se irá coordinando y que lo conectan con otros modos de ser y actuar (19).

(19) DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PREESCOLAR, Programa de Programa de Educación Preescolar. Libro 1, S.E.P., México, 1981, pp. 22 - 25.

La cooperación social para Piaget se refiere a una cooperación voluntaria que surge de una necesidad interna, de un deseo de cooperar que se dan de algo que en esencia interesa al niño. La autonomía para cooperar es uno de los aspectos que pedagógicamente debe ser favorecidos en su desarrollo, ya que además de promover su seguridad en las participaciones que realiza, le permite que se desenvuelva con sinceridad y convicción y favorece también su desarrollo intelectual.

En la cooperación del niño con otros niños, en el trabajo de pequeños grupos, cuando se enfrentan a un problema común que hay que resolver, cuando discuten entre ellos, cuando trabajan para un fin colectivo, etc., se está promoviendo una descentración por parte del niño, es decir, intenta reconocer que hay otras formas de pensar y de ver las cosas diferentes a la suya con las que tiene que coordinarse en torno a algo que realiza de manera autónoma y voluntaria. Compartir, prestar, colaborar de manera autónoma, son conductas a las que el niño puede acceder voluntariamente, si surgen de su interés y de una necesidad interna, lo cual puede darse en un ambiente de respeto.

La interacción social es una influencia preponderante en el desarrollo del concepto de sí mismo y del juicio moral. La interacción social dentro de la clase se desarrolla a través de la interacción entre educadora-niño y de la interacción social que existe entre los mismos niños. La interacción de la clase se puede considerar como un proceso de socialización mediante el cual, el individuo aprende las diversas normas según los diversos contextos sociales y las consecuencias de adoptar una u otra forma.

La enseñanza consiste en llevar al niño a que descubra y comprenda su realidad a través de las acciones y reflexiones que realiza al relacionarse con los objetos, acontecimientos y procesos que conforman dicha realidad.

Piaget conceptualiza al aprendizaje como un proceso mental mediante el cual el niño descubre y construye el conocimiento a través de las acciones y reflexiones que hace al interactuar con los objetos, acontecimientos, fenómenos y situaciones que despiertan su interés.

El aprendizaje de las reglas y valores sociales también debe considerarse como un proceso que el niño construye en sus relaciones con los adultos. En este aspecto la calidad de las relaciones de los mayores, como portadores de esas reglas externas, es un factor determinante en la forma como el niño aprende.

2.2.2. Características de la educadora

La Educadora proviene, mayoritariamente, de un mismo estrato social (capas medias de la sociedad) y de las familias con una estructura similar al matriarcado en la cual está establecido el rol sociocultural que le corresponde como mujer. Las Educadoras estudian en escuelas particularmente materialistas y autoritarias. De esta forma, cuando las educadoras terminan sus estudios y se incorporan a la institución preescolar es comprensible que puedan adaptarse sin mayor dificultad a la estructura de poder, manifiesta en la normatividad vigente.

La conceptualización que las educadoras hacen del medio social en el

que trabajan es otro aspecto importante de considerar, porque eso determina muchas de sus expectativas hacia los niños y hacia su práctica profesional.

El rol que la educadora juega al interior de la práctica pedagógica no es fácil de definir, ya que las determinaciones históricas, sociales e institucionales dan por resultado una multiplicidad de roles necesarios que se expresan y encarnan en la educadora.

En su relación con el niño la educadora se comporta lo mismo como propagador de información que como una madre afectuosa e impositiva, como un técnico profesional o como un severo vigilante.

2.2.3. Características sociales, económicas y culturales del entorno escolar

Por tratarse de miembros jóvenes de la familia, los niños de preescolares desempeñan un rol sociocultural que es blanco de expectativas y proyectos. Esto determina en forma importante las relaciones de la institución con el medio social inmediato. La importancia que al parecer tiene la educación de los niños para la mayoría de las familias permite que a través de ellos la institución extienda su acción socializante al medio social más próximo.

Dadas las condiciones económicas del entorno, no todos los niños que por su edad podrían asistir al jardín lo hacen. Es evidente que aunque el jardín de niños abre sus puertas indiscriminadamente a los niños, no todas las familias ven en él una posibilidad educativa a su alcance. Algunos padres de familia consideran que el asistir al jardín es una pérdida de tiempo y de dinero (por las cuotas **voluntarias** que deben aportar para los materiales)

por lo que prefieren esperar a que tengan la edad para la primaria.

La mayoría de los padres de familia delegan el proceso educativo exclusivamente en la educadora, reforzando la autoridad que la misma institución le confiere. La familia es la institución encargada de reforzar el papel represivo del jardín de niños a través de los premios o castigos que dan a sus hijos según la conducta manifiesta.

2.2.4 Relaciones afectivo-sociales de los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje y su influencia en la construcción de normas

Durante el proceso de desarrollo del niño en el marco de su educación, los aspectos afectivo-sociales tienen un papel prioritario, ya que si el niño no tiene un equilibrio emocional, su desarrollo integral se verá entorpecido.

Para que el niño llegue a la construcción de normas, es imprescindible que se desenvuelva en un contexto de relaciones humanas favorables, de tal manera que pueda desarrollar un sentimiento de confianza en sí mismo que lo guíen al establecimiento de normas que satisfagan sus necesidades más profundas, es decir, preparando su maduración a través de relaciones interpersonales dentro de un marco de franco respeto mutuo.

2.2.5. Características de la institución

Tradicionalmente, la institución preescolar ha constituido un reducto exclusivamente femenino del sistema educativo. En su interior funciona un sistema de autoridad parecido al matriarcado, en el que se otorga el poder

con base en la antigüedad de sus miembros. Este sistema de relaciones de poder se sostiene en el ejercicio rígido de la disciplina, cuyo cumplimiento está controlado mediante el funcionamiento de una pirámide perfectamente delimitada de autoridad: educadora-directoras-inspectoras-coordinadoras, etc.

Las características principales de la estructura de poder actual son una consecuencia de la historia de la institución y de la formación institucional de la educadora.

El lento crecimiento de la institución determinó en forma importante una larga permanencia de las mismas autoridades en el poder. Esa permanencia determinó a su vez, las características principales de la estructura de poder actual.

Aún cuando la fundamentación psicológica y pedagógica de los programas de preescolar esté basada en la teoría psicogenética, la interpretación que las educadoras y directoras hacen de la **disciplina** corresponde a una disciplina rígida, producto de un autoritarismo institucional que en nada coincide con la forma en como el niño desarrolla su afectividad.

CAPITULO III

ESTRATEGIA METODOLOGICA DIDACTICA

CAPITULO III

ESTRATEGIA METODOLOGICA DIDACTICA

3.1. Criterios pedagógicos

La construcción del conocimiento es resultado de la propia actividad del niño. Desde esta perspectiva la obtención del conocimiento, incluido el de las normas sociales, es el resultado de la propia actividad del sujeto. Cabe aclarar que el hablar de actividades no se refiere únicamente a desplazamientos motrices. Un sujeto intelectualmente activo, no es un sujeto que hace muchas cosas, ni un sujeto que tiene una actividad observable. Un sujeto activo es un sujeto que compara, incluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, etc., en acción interiorizada (pensamiento) o en acción efectiva (según su nivel de desarrollo).

El conocimiento no tiene un punto de partida absoluto. Los conocimientos que el niño adquiere parten siempre de aprendizajes anteriores, de las experiencias previas que ha tenido.

Todo lo constituye la personalidad del individuo, sus hábitos, habilidades, actitudes y demás características, son producto del aprendizaje.

El niño al ingresar al sistema de educación preescolar, posee una serie de características genéticas y otras que ha adquirido como producto de la interacción de él mismo con la comunidad y su estructura familiar, lo cual será determinante en su desarrollo integral y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El niño progresa en sus conocimientos cuando tiene un conflicto cognitivo. Un conflicto cognitivo se da cuando se presenta una situación suficientemente significativa para provocar un desequilibrio que despierta en el niño su interés, motivándolo a actuar para superarlo.

Los errores que el niño comete son esenciales en su proceso de construcción de conocimientos. Llegar al conocimiento objetivo requiere de un largo proceso de construcción y reconstrucción, la adquisición de nuevos conceptos no se da agregando información a otra, es decir, de manera lineal; para alcanzar estructuras nuevas de pensamiento se procede por organización progresiva a formas de adaptación a la realidad cada vez más precisas.

Si se considera que el ciclo de educación preescolar constituye el primer contacto del niño con la educación institucionalizada, y que es en esta etapa en la que se inicia un proceso continuo y sistematizado hacia la formación integral de su personalidad, se debe tener muy bien definido el concepto de enseñanza-aprendizaje, que será la base para cumplir con la tarea educativa, y así, orientar o encausar el desarrollo del niño preescolar hacia la formación que le permita generalizar y aplicar conocimientos a diversas y variadas situaciones de su vida presente y futura.

Lo más importante es comprender que el proceso de enseñanza-aprendizaje no es unidireccional, sino que en él participan activamente; tanto el sujeto que enseña, como el que aprende. El niño es por naturaleza investigador y creador y trata de afirmarse en su medio ambiente, la

educadora debe promover experiencias que estimulen y encaucen su deseo de saber.

Por lo que respecta a los hábitos y a las habilidades siendo normalmente formas de respuestas adaptativas, vinculadas al pensamiento del individuo, deben cultivarse en estrecha relación con los conocimientos dentro de las propias experiencias de los alumnos.

En el mismo caso están sus actitudes, creencias y sentimientos que dada la importancia que tienen en la conducta, deben ser encausados en relación íntima con la reflexión y al comprensión.

Se debe considerar que las reglas y comportamientos sociales son arbitrarios, por tanto no poseen sentido lógico en sí mismos, por lo que su adquisición supone que éstas deben ser transmitidas o enseñadas al niño por la gente que lo rodea.

Por otro lado, dadas las características de pensamiento del preescolar, cuyo egocentrismo le impide considerar otros puntos de vista diferentes al suyo, se le dificulta en muchas ocasiones entender por qué se le solicitan determinadas conductas a las que no encuentra ninguna significación o relación con sus propios intereses.

El primer proceso de socialización está dado por la acción de los padres y de los adultos. Existe una imposición social de los mayores y un respeto unilateral que presenta características de autoridad e imposición que llevan al niño a considerar como obligatorias las reglas recibidas sin entender

su función reguladora de las relaciones interpersonales.

Un segundo proceso está constituido por la acción de los individuos, los unos sobre los otros, cuando la legalidad, ya sea de hecho o de derecho, suplanta la autoridad, en tal caso, la imposición desaparece en provecho de la cooperación y el respeto se hace mutuo. En tanto que la imposición tiene por resultado esencial imponer las reglas y verdades completamente elaboradas, la cooperación permite, por el contrario, situar las normas por encima de los estados de hecho.

La cooperación conduce a una ética de la solidaridad y de la reciprocidad a un sentimiento de un bien interior independiente de los deberes externos, es decir, a una autonomía de la conciencia. Esta misma cooperación conduce a una crítica mutua y a una objetividad progresiva.

La importancia de la interacción social es fundamental para el desarrollo de la lógica en los niños. Sin relación con otras personas el niño pequeño siente poca necesidad de hacerse entender y de persuadirles. Por ejemplo, si quiere que otros niños juegen según una regla suya, tiene que esforzarse porque se le entienda para que la otra persona acepte su idea. En tales situaciones, el niño tiene que hacer frente a otros puntos de vista y coordinarlos con el suyo.

La inteligencia humana se desarrolla en el individuo, en función de interacciones sociales que, en general, se ignoran.

Queda establecido que el intercambio o comunicación es parte

fundamental del desarrollo intelectual, es decir, el desarrollo social y el intelectual constituyen dos aspectos indisolubles de una sola y misma realidad, a la vez social e individual.

3.1.1. Modelo metodológico

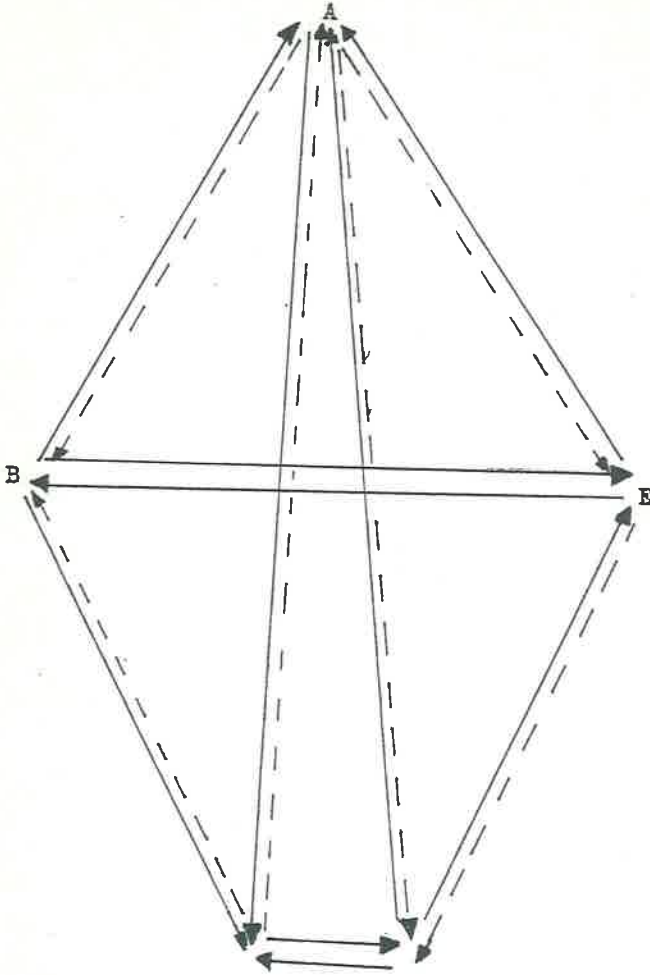
Hay que recordar que al ingresar al jardín de niños el pequeño amplía su ámbito de relaciones sociales y con ello la oportunidad de vivenciar nuevas formas de relación y confronta sus personales ideas y puntos de vista con compañeros de su misma edad en un plano de mayor igualdad y en circunstancias variadas que le permiten ir construyendo sus propias reglas para la convivencia en su nuevo grupo.

Es importante que en este modelo metodológico la educadora oriente este proceso de manera que la imposición desaparezca en provecho de la cooperación y el respeto mutuo, permitiendo la interacción constante del niño con sus compañeros y demás adultos, tanto de la escuela como de su comunidad.

En dicho modelo se interrelacionan el entorno, la familia, autoridades educativas, escuela, alumnos y maestros, donde cada elemento es importante y determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto se podría representar en el siguiente esquema:

MODELO METODOLOGICO



A: Relaciones consigo mismo

B: Relaciones con los demás

E: Relaciones con el entorno

Dentro de este modelo educativo ocupa un primer plano la preocupación por defender las necesidades de comunicación y cooperación de los alumnos. La educadora, dentro de este contexto ya no se encarga fundamentalmente de dar órdenes y exigir obediencia, sino que su principal labor estriba en coordinar las actividades de grupo, La clase se convierte en un lugar donde se dan las relaciones interpersonales del niño consigo mismo, con sus compañeros, con la educadora y con el entorno.

3.2. Estrategias didácticas

En el jardín de niños, la enseñanza se organiza en torno a la realidad social inmediata del niño: su calle, su barrio, su colonia, su pueblo, lo que facilita su aproximación a sus realidades sociales y la comprensión de su papel dentro de ella.

En este sentido la planeación, realización y evaluación de las actividades, adquiere especial relevancia cuando el niño participa activamente para tomar acuerdos grupales que le permitan descentrar sus puntos de vista y participar en las situaciones didácticas y actividades, de manera comprometida para el logro de un fin común donde plasma su iniciativa y aprecie igualmente el trabajo de los demás.

Por otra parte, es necesario destacar la importancia que tiene la comunicación permanente que el docente tenga con el niño, a fin de conocerlo más y propiciar a través de todas las actividades su identidad personal, su autonomía y socialización, así como promover progresivamente acciones que le permitan identificarse con su comunidad, con su Estado

y con su Nación, además de conceptualizar la democracia a través de su prácticas democráticas y que el niño tenga una coincidencia de solidaridad.

Algunas de las estrategias que pueden aplicarse para favorecer el aprendizaje de las normas sociales son:

- Crear un ambiente favorable dentro del grupo que propicie la comunicación.
- Facilitar el diálogo y la confrontación de experiencias; se aprende a escuchar opiniones distintas de las propias.
- Enseñar o plantear problemas para la búsqueda conjunta de soluciones.
- Fomentar el desarrollo de la personalidad y ayudar a adquirir y desarrollar la conciencia crítica.
- Desarrollar la iniciativa, la responsabilidad, la capacidad creativa y la autocrítica.

3.2.1. Papel de los elementos en el proceso enseñanza-aprendizaje de las normas

Si valoramos la importancia que tiene la normatividad en el proceso de socialización del preescolar no sólo dentro del ámbito escolar, sino que se reconoce y acepta la importancia de la interacción que el niño tenga fuera de la escuela comprendemos que se crea un puente entre el hogar, la escuela y la comunidad; por lo que debemos contemplar el papel que habrán de desempeñar los educandos, educadora, padres de familia y el entorno, dentro de este proceso.

3.2.1.1. Papel del niño

El niño como sujeto activo en su proceso de socialización para abordar el aprendizaje de las normas necesita:

- Participar activamente en la planeación de actividades.
- Interactuar con sus compañeros, . maestra, padres de familia y comunidad en general.
- Tomar decisiones individuales.
- Expresar sus opiniones.
- Resolver conflictos interpersonales.
- Proponer reglas dentro del grupo.
- Ayudar a sus compañeros a resolver algún problema.
- Participar activamente en la toma de acuerdos grupales.
- Proponer sugerencias sobre cómo llevar a cabo determinada actividad.
- Comparar su punto de vista con el de otros.
- Reflexionar sobre las consecuencias de las acciones de los demás.
- Reflexionar sobre las consecuencias de sus propias acciones.
- Discutir sobre la mejor forma de realizar algo.
- Intercambiar opiniones, ideas y experiencias de las actividades realizadas al valorar los resultados obtenidos.

3.2.1.2. Papel de la educadora

Para propiciar la construcción de normas y favorecer el proceso de socialización del preescolar la educadora básicamente necesita:

- Favorecer el desarrollo integral del niño a través de las interrelaciones del niño con los demás.
- Determinar el nivel de desarrollo en que se encuentran los educandos.

- Favorecer la toma de decisiones en cuanto a la elección del tema o situación a tratar.
- Propiciar la cooperación en los niños.
- Propiciar que el niño se identifique consigo mismo y su nación.
- Provocar situaciones en las que los conocimientos se presenten como necesarios para alcanzar las finalidades concretas elegidas o propuestas por los niños.
- Favorecer la autonomía de los niños para elegir sus propias formas de organización dentro del grupo.
- Llevar al niño a que reflexione sobre las relaciones interpersonales que se establecen entre él y los demás.
- Convertir las relaciones sociales y afectivas en tema básico de aprendizaje.
- Hacer reflexionar al niño para que busque respuestas a sus preguntas por sí mismo, en vez de darle contestaciones anticipadas.
- Intentar que el niño aprenda a formular y definir sus propios intereses ante un grupo de compañeros.
- Entender los **errores** constructivos de los niños como parte del proceso de aprendizaje.
- Comprender y reconocer los procesos que sigue el niño en la construcción de normas.
- Evitar la separación entre el mundo escolar y el extraescolar.
- Propiciar situaciones problemáticas para que el niño aprenda a resolverlas.
- Incitar a los niños a descubrir nuevos problemas y a tratar de resolverlos.
- Animar a los niños a resolver conflictos interpersonales.
- Promover la responsabilidad rotativa procurando que todos los niños participen activamente en el desarrollo de las situaciones para que no sea siempre un mismo niño quien realice los trabajos preferentes.

- Aprovechar cualquier oportunidad para proponer y dar a conocer nuevas formas de organizar el grupo.
- Animar a los niños a tomar decisiones individuales.
- Informar a los padres de familia como construye el niño sus normas.
- Contestar las preguntas, aclarar dudas e inquietudes que manifiesten los padres de familia.
- Explicar a los padres de familia como pueden colaborar en el proceso educativo.

3.2.1.3. Papel de los padres de familia

El jardín de niños requiere de la colaboración constante de los padres de familia. La colaboración de los padres en el trabajo del jardín puede ser muy valiosa si ellos están conscientes de lo que se pretende. El niño pasa la mayor parte de su tiempo en el hogar donde obtiene los patrones educativos que tendrán significado a lo largo de su vida. Sin embargo, debemos tomar en cuenta que algunos padres tienen una actitud muy arraigada de **dejar las cosas a los que saben**. Estos padres creen que la educadora sabe lo que hace, y así les hace saber a los niños. Rara vez critican a la escuela. Si el niño recibe algún castigo, los padres imaginan que es merecido. Por esta razón se les debe explicar a los padres de familia cuál debe ser su papel en el desarrollo del proceso educativo para que se sensibilicen respecto a:

- Observar y compartir con la educadora cómo construye el niño sus normas y que es lo que se puede hacer para favorecer su aprendizaje.
- Apoyar la labor de la escuela en el hogar.
- Cuestionar al niño sobre lo que hizo en la escuela y por qué lo hizo.

- Acudir a la escuela siempre que los llamen o en la medida de sus posibilidades.
- Informarse sobre los avances y dificultades de sus hijos.
- Responsabilizarse conjuntamente con la educadora sobre el aspecto educativo de sus hijos, para revalorar su papel en esta función, de acuerdo a sus posibilidades.
- Conocer las actividades que realiza la educadora para favorecer el proceso de socialización del niño y la construcción de normas.
- Conocer en forma global los materiales con los que trabaja el niño dentro del aula, además de su empleo y organización, para que ellos le proporcionen y compartan con él materiales similares.
- Responder en forma sencilla a las preguntas que los niños les hagan sobre determinadas normas o patrones de conducta.
- Acompañar al niño cuando sea posible a las visitas a talleres, edificios, instituciones, etc., organizadas en el jardín de niños.
- Animar al niño a que exprese sus opiniones.
- Escuchar al niño al narrar sus experiencias.
- Propiciar experiencias en las que el niño deba resolver algún problema.

3.2.1.4. Papel del entorno

Actualmente, con la modernización educativa se reconoce que la acción de la escuela no debe limitarse a las actividades realizadas dentro del aula o escuela, sino que ésta se vincule a través de planes y programas con la comunidad, ya que ésta le proporciona al niño una gama de posibilidades de comunicación e interacción social con diversas personas e instituciones de su entorno.

Es a través de los adultos, del medio ambiente que lo rodea, que el niño recibe conocimientos sociales y culturales con los que forma sus propias concepciones del mundo y de la vida.

El entorno:

- Es el marco de referencia del niño a través del cual entiende el mundo que lo rodea.*
- Proporciona material didáctico: instituciones, edificios, establecimientos, etc., con los que el niño puede interactuar.*
- Favorece la interacción del niño con personas y acontecimientos que influyen en su proceso de socialización.*

En la comunidad se llevan a cabo diversos eventos sociales y culturales (festividades nacionales y tradiciones, desfiles cívicos, etc.) que pueden aprovecharse para propiciar que el niño se identifique con sus valores históricos y culturales para participar con la comunidad en la conformación y disfrute de su cultura. Además de favorecer la interiorización de normas y valores culturales.

3.2.2. Las situaciones de aprendizaje

Si consideramos la importancia de que toda acción que el niño realiza ha de tener sentido y utilidad para él, es necesario tomar en cuenta la gran participación e influencia del medio social y natural que nos rodea, ya que de él surgimos, en él estamos inmersos y a él nos integramos como agentes de cambio. El medio ambiente es la gran fuente de estímulos que

pueden incitar y orientar las experiencias educativas ya que contiene, crea y genera todo cúmulo de objetos y experiencias de los que el niño aprende en todo momento, en la medida de las relaciones dinámicas que pueda establecer.

Toda aquella oportunidad de organizar actividades congruentes, encaminadas a una finalidad específica, puede constituir una situación: situación educativa, situación de la vida diaria, que a su vez, dará lugar a múltiples acciones por medio de las cuales en forma individual, en pequeños grupos o colectivamente los niños tendrán la posibilidad de avanzar en sus procesos de desarrollo, al momento de permitirle aplicar sus experiencias en la solución de problemas cotidianos.

El desarrollo de toda situación presenta tres momentos fundamentales en los que el niño puede intervenir activamente: planeación, realización y evaluación.

El momento de la planeación es aquel en que el niño participa seleccionando actividades a realizar, propicia su autonomía al tomar decisiones, anticipar acciones, coordinar sus opiniones, llegar a acuerdos grupales y dar valor al trabajo cooperativo.

El niño puede decidir las actividades que realizará individualmente y en equipo, además de seleccionar los materiales y la forma de organizar el espacio en el que ha de trabajar.

La educadora puede cuestionar al niño para que de esta manera se

encuentren las mejores formas de aprovechar la actividad y los materiales, sin olvidar que por otra parte ella tendrá que preveer ciertas condiciones que harán posible el logro de los propósitos planteados.

La realización es el momento en que el niño actúa, es muy valiosa, ya que es cuando se pone en juego la imaginación, creatividad, iniciativa: es cuando el niño se enfrenta a una multiplicidad de conflictos interpersonales y a la posibilidad de buscar las mejores soluciones. El niño podrá interactuar, investigar, observar, analizar, profundizar sobre los contenidos.

El apoyo de la educadora, partirá de la observación de su grupo orientada sobre la riqueza y diversidad de fuentes de información, sobre las posibilidades de uso y aprovechamiento de los diferentes materiales que permitan ejercer la creatividad del niño.

Es el momento en que el niño va a experimentar no sólo con los objetos, sino con sus potencialidades y en el lapso de gran riqueza y mayor oportunidad de incorporar nuevos elementos al conocimiento que el niño tiene facultad de construir.

El momento en que el niño, en grupo, retoma su acción para verificar el avance y resultado de su trabajo en función de lo elaborado y de su participación es la evaluación.

La educadora se incorpora como un miembro más en el grupo, orientando la participación de los integrantes.

Como docentes, podemos reflexionar sobre el aprovechamiento de la actividad en función de las particularidades del desarrollo de cada niño, creando formas en las que él, con seguridad, comparta con otros, sus ideas, problemas y soluciones encontradas durante su acción.

Es también el momento que nos da la pauta para provocar nuevas situaciones a la vez que para valorar los avances en el proceso educativo, por otra parte, es sabido que este proceso, es especial en el niño de edad preescolar, dado lo significativo que resulta el paso del niño del hogar a la escuela; la colaboración de los padres de familia es imprescindible para una formación completa.

3.2.3. Actividades

La forma como se favorece el desarrollo afectivo-social y específicamente el aprendizaje de las normas en el niño no dependen de actividades específicas, sino del marco de relaciones humanas dentro del aula.

Las actividades propuestas para el aprendizaje de las normas estarán en relación con la situación que se está abordando en esos momentos; es decir, la enseñanza de las normas no se da en forma aislada, sino como parte de un todo.

Las actividades constituyen el punto central de la propuesta. Por medio de ellas se operativizan todos los elementos que intervienen y se establecen las relaciones entre ellos. Así vemos que las normas dejan de ser

imposiciones abstractas para convertirse en un contexto dinámico sobre el que se organizan las actividades en vase a los procesos de desarrollo.

Los objetivos, por su parte, se ven favorecidos por la variedad e intencionalidad educativa con que se proponen las actividades.

Pero lo más importante en la construcción de las normas son las relaciones, que orientan cualitativamente la dinámica del proceso educativo. Estas relaciones son las que se establecen entre los mismos niños y entre ellos y la educadora durante el desarrollo de las actividades. Como se ha visto anteriormente, estas interacciones son factores educativos de gran significado, ya que el carácter de las mismas viene a ser determinante para los resultados del proceso de socialización.

Vistas desde la perspectiva de cómo se estructura el conocimiento, las diferentes actividades son medios para poner en relación a los niños con los objetos de conocimiento, que pueden ser de naturaleza diversa, y favorecer la construcción progresiva de nuevas estructuras y nuevas formas de participación en la vida social.

Partiendo de las características psicológicas de los niños en esta edad, es posible definir estrategias pedagógicas más congruentes para alcanzar los objetivos planteados.

Un aspecto importante que caracteriza la actividad natural de los niños es el juego. En la organización de las actividades es importante tener esto en cuenta, ya que la planeación para trabajar sobre el objetivo general

de la propuesta implica el desarrollo de actividades que requieren del esfuerzo del niño, que le presentan problemas que resolver, preguntas que responder, relaciones que establecer, que lo llevan a coordinar otros puntos de vista.

Algunas de las actividades que pueden servir de marco para que se den las interrelaciones personales que lleven al niño a la construcción de normas son:

Actividades de identidad:

El desarrollo del entendimiento de sí mismo y de los demás supone un aprendizaje intelectual, social, físico y emocional que debe recibir un tiempo preferencial en las escuelas. Los sentimientos de autoestima invariablemente están vinculados con el éxito que la persona tiene en la escuela y tendrá en la vida. La escuela debe procurar fomentar en los niños la importancia de ellos, su sentido de autonomía, su capacidad de enfrentarse a las expectativas de su casa y de la escuela, y la disponibilidad para expresarse mediante palabras y hechos. Las educadoras deben considerar el concepto que de sí mismo tiene el niño como tema de estudio.

Todo el ambiente escolar debe estar diseñado de manera que ofrezca al niño un máximo de éxitos y un mínimo de frustraciones.

Otro aspecto importante del concepto personal del niño es la identificación del rol sexual.

Juegos de desplazamiento con implicación de reglas:

Este tipo de juegos implica el establecimiento de una regla impuesta por el grupo; en ellos, se tiene la posibilidad de que los participantes modifiquen e inventen nuevas formas de realizar los juegos.

Entre los juegos de reglas se pueden mencionar los siguientes:

- Carreras con reglas (carreras de carretilla, carrera de tres piernas, carrera por parejas, carrera con costales, espalda con espalda, carrera con piedritas, etc.).
- Juegos de caza (atrapar, el lobo, dejar caer el pañuelo, gato-ratón, cola de dragón, las sombras, el gato y el perro, etc.).
- Juegos de escondite (esconderse y buscar, gallina ciega, mamá gato, perrito, perrito, tu hueso se fue, buscando con ayuda de sonidos).
- Juegos de puntería (atinarle a derribar un objeto, encestando lanzar, tiro al blanco, etc.).
- Juego de órdenes verbales (los niños deben hacer lo que diga el que da las órdenes).

La noción de regla evoluciona con la edad: 1a. regla motriz, 2a. regla coercitiva, 3a. regla racional, esta evolución se ve favorecida a través del juego.

Actividades de dramatización:

Esta línea de actividades es otro medio para favorecer la representación. Se desprende del juego simbólico o juego de ficción que se da predominantemente en el período preoperatorio. A través del mismo los niños simbolizan sus ideas sobre las personas u objetos que representan

y expresan gran parte del conocimiento social o de cualquier otra índole que tienen acerca de la realidad en que viven. El juego simbólico adquiere gran valor afectivo desde el momento en que pasa a ser un medio a través del cual el niño puede elaborar aquellas experiencias que han tenido para él un impacto emocional, sean traumáticas o placenteras, en torno a las relaciones humanas, al mundo social o natural, etc. En estas actividades el niño asume un papel diferente al suyo, juegan a ser **como si fueran...papá...mamá...el doctor...el agente de tránsito...el lobo...un árbol...etc.**

En el contexto educativo, la dramatización puede verse desde tres puntos de vista: el juego simbólico, la dramatización espontánea y la dramatización planificada. Cada una de estas formas implica acciones diferentes de los niños y una función también diferente por parte de la educadora.

Actividades de construcción:

Al interactuar con los diversos materiales y realizar construcciones, el niño manipula los objetos, los coloca, etc., trabaja con el volumen de los cuerpos en el espacio que los ocupan, es decir, efectuando razonamientos especiales en función de sus acciones y el resultado de las mismas. Asimismo, en estas acciones puede establecer interrelaciones personales con los demás al solicitar o prestar ayuda a sus compañeros o bien al comentar sobre lo que están haciendo o de variados temas.

Entrevistas:

Las entrevistas le dan la oportunidad al niño de interactuar con

compañeros, maestros, padres de familia, servidores públicos, etc., favoreciendo además el desarrollo del lenguaje oral y su autonomía.

Es preciso que antes que se hagan las entrevistas se planee las preguntas que quieran hacer.

Visitas:

Las visitas fuera del jardín ofrecen una gama de posibilidades que permiten al niño interactuar con el medio que lo rodea.

Para llevar a cabo las visitas se debe considerar: decidir qué lugar visitar, hacer una lista de los aspectos que observarán y de las preguntas que harán]en la visita, planear la visita, es decir, cómo se transportarán, qué llevarán, cómo se organizarán, de qué forma harán el registro, en la visita observar y hacer preguntas en base a la lista elaborada y, por último, en la escuela intercambiar opiniones sobre lo que observaron.

Los lugares que pueden visitar son: granjas, talleres, oficina de correos, telégrafos, biblioteca, centros de salud, diversos comercios, etc.

Actividades que impliquen la toma de decisiones:

Los niños de jardín pueden comenzar a aprender los conceptos de democracia, de gobierno y de voto. Se puede llegar a decisiones mediante la votación. Se puede escoger a jefes para determinado día o determinado acontecimiento. En la escuela se pueden tratar efemérides importantes nacionales o del Estado. El día que un presidente asuma el cargo, la maestra les puede decir a los niños: -Este es el retrato del nuevo

presidente. Esta noche cuando sus papás vean las noticias en la televisión observen si reconocen al nuevo presidente.

Discusiones:

El diálogo permite al niño externar sus puntos de vista, al mismo tiempo que escucha el punto de vista de los demás y los confronta. También a través de las discusiones puede llegar a la solución de problemas o conflictos interpersonales.

El diálogo permite al niño ser crítico, reflexivo.

3.2.4. Posibilidades educativas

El desarrollo de las actividades dentro de una secuencia didáctica, permite determinar la intención educativa y el despliegue de posibilidades educativas que surgirán en el niño.

Las posibilidades educativas se dan en función de la acción del niño sobre diversos objetos, de acontecimientos y representan los descubrimientos que pueden surgir en el niño, a través de las relaciones que establece cuando realiza las actividades, mientras más dinámicas, constructivas y significativas sean éstas, es decir, que despierten el interés del niño y estén de acuerdo con su nivel de desarrollo propiciarán una multiplicidad de relaciones y por lo tanto de descubrimientos.

Que el niño llegue a esos descubrimientos lleva tiempo, por lo que éstos no representan finalidades por lograr en un tiempo determinado y

es el propio niño, de acuerdo a su ritmo de desarrollo y a lo significativo que haya resultado la experiencia, quien lo determina.

Las posibilidades educativas de la construcción de normas y de socialización:

Las actividades y experiencias se han organizado en torno a las interrelaciones que el niño puede tener consigo mismo, con los demás y con el entorno, que le permitan avanzar en la construcción de normas de acuerdo al nivel de desarrollo del niño de preescolar.

Algunas posibilidades educativas que surgen al desarrollar las actividades antes mencionadas pueden ser que el niño:

- Intercambie opiniones e ideas.
- Resuelva un conflicto interpersonal (cuando más de un niño desea representar un papel a la vez o cuando dos o más niños quieren un mismo material).
- Compare su punto de vista respecto al de otra persona.
- Aprenda a respetar el punto de vista de los demás al escucharlos y a ser honesto consigo mismo y con el grupo al expresar la forma en que participó y cooperó en el desarrollo de las actividades.
- Reflexione sobre las opiniones de los demás.
- Exprese su opinión.
- Tome una decisión individual.
- Participe activamente en la toma de acuerdos grupales.
- Resuelva un problema personal.
- Proponga alternativas de solución a un problema grupal.
- Reflexione sobre las consecuencias de las acciones de los demás.
- Reflexione sobre las consecuencias de sus acciones.

- Proponga y establezca reglas con el grupo.
- Proponga formas de organización dentro del aula.
- Se anime a preguntar, indagar y/o experimentar.
- Discuta cuál será la mejor forma de realizar algo.
- Proponga sugerencias sobre cómo llevar a cabo una actividad.
- Ayude a un compañero a resolver un problema.

3.2.5. Formas de cuestionamiento

Las preguntas ocupan un lugar de importancia en el jardín de niños. Las preguntas de los niños y del maestro deben de tenerse en alta consideración. Hay que fomentar que el niño haga preguntas. Esas preguntas a veces las responderán los compañeros, o el mismo niño les dará respuesta después de haber explorado el ambiente. A veces la pregunta que haga un niño exigirá que el maestro aconseje más exploración en vez de responder de inmediato. Por lo general, los niños se sienten entusiasmados por buscar respuesta a las preguntas que ellos mismos se han hecho. Por lo tanto, debemos de hacer que los niños se planteen las preguntas y ellos mismo le den respuesta.

Preguntar a los niños con habilidad es una técnica esencial para los maestros. Es importante que el maestro establezca comunicación con cada niño y preste atención también a cada niño. El preguntar debe de servir para estimular la conciencia de una nueva información. El preguntar señala al niño que es su turno de hablar y manifestar sus pensamientos y sentimientos.

Al preparar las actividades de aprendizaje de los niños, el maestro debe de prestar atención a las preguntas. Muchas preguntas no pensadas conducen sólo a respuesta de sí o no, pero se pasa por alto la meta que el maestro tenía en mente. Las preguntas deben ser abiertas y que den oportunidad al niño de reflexionar, criticar y autocriticarse.

3.2.6. Formas y criterios de evaluación

La evaluación consiste en hacer un seguimiento del proceso de desarrollo del niño con el fin de orientar y reorientar la acción educativa en favor del desarrollo, y de ninguna manera aprobar o desaprobar al niño.

La evaluación en su dimensión grupal, se preocupa fundamentalmente por estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad. Contemplando el conjunto de factores que intervienen en su desarrollo para favorecerlo u obstaculizarlo, revisa las condiciones que prevalecieron en el proceso grupal, las situaciones tanto propicias como conflictivas al emprender la tarea y las vicisitudes suscitadas en la dinámica del trabajo cotidiano colectivo, donde se ponen en juego mecanismos de defensa tales como fenómenos de racionalización, evasión y rechazos a las actividades, así como interferencias, miedos, ansiedades, etc.

Todos estos factores plantean definitivamente una distinta visión del aprendizaje, la cual busca romper con rígidos esquemas referenciales de los sujetos y, al mismo tiempo, orienta al grupo hacia nuevas elaboraciones del conocimiento.

Por lo mismo, esta forma de considerar la evaluación atiende al desarrollo de procesos que se manifiestan en la forma como el niño crea, comete errores, resuelve problemas, establece relaciones entre los objetos, se relaciona con sus semejantes y los adultos, etc. En suma, se incorporan aspectos objetivos y subjetivos que intervienen en la evaluación y que no pueden disociarse.

La evaluación, tal como se propone, se realizará en forma permanente. Esta consiste en la observación constante que la educadora hace de los niños a través de las actividades que realizan cada día y durante todo el año escolar.

Para ello no se requiere de formas especiales de registro, sino de una actitud atenta por parte de la educadora para descubrir los avances y dificultades que el niño va mostrando en su proceso de desarrollo y principalmente en la construcción de normas.

Para ayudarse en la retención de observaciones que la educadora juzgue significativas, se sugiere el uso de un cuadernillo en el que destine algunas páginas a cada niño donde anote el día que ocurre algún hecho sobresaliente de la conducta del niño; por ejemplo, que pueda resolver por sí mismo un problema cuando antes había mostrado mayor dependencia en ese sentido, cuando puede opinar sobre sus compañeros o la educadora, etc., o también, cuando presente dificultades en su interacción con otros, cuando muestre desinterés o apatía o una regresión importante en relación a sus avances anteriores.

Otros aspectos de la evaluación permanente reside en las evaluaciones que se realicen al finalizar actividades que hayan sido muy relevantes durante un día de trabajo, y al finalizar el desarrollo de una situación.

Esta evaluación consiste en una actividad colectiva en la que los pequeños grupos comentan el resultado de su trabajo, de la cooperación y no cooperación de los miembros del grupo, de los resultados en función del objetivo que se había propuesto como grupo total, de la participación de otros pequeños grupos, de sí mismo, y muy especialmente, de las actitudes y participaciones de la educadora.

De esta manera se incorporan como una actividad permanente la autoevaluación y la coevaluación, insistiendo en el hecho de que la educadora también es sujeto de evaluación por parte del grupo.

PERSPECTIVAS DE LA PROPUESTA

La presente propuesta pretende:

Proponer un modelo educativo en el que se tome en cuenta la construcción de normas y valores en el marco de las relaciones sociales para favorecer el proceso de socialización promoviendo en el niño de preescolar la identidad nacional, la democracia y la conciencia de solidaridad.

Las condiciones en las que se propone operar la propuesta pedagógica son las siguientes:

- Que el niño como sujeto activo de su aprendizaje participe en la planeación, realización y evaluación de las actividades que lo lleven a la construcción de normas a través de las relaciones sociales que establezca con los demás.*
- Que el docente cree un ambiente favorable en el que el niño en forma natural y espontánea proponga, tome decisiones, externé sus opiniones, etc. Es importante que la educadora comprenda, reconozca y respete los procesos de desarrollo infantil, como base para proporcionar experiencias que permitan hacer reflexionar a sus alumnos sobre la importancia del establecimiento de normas dentro del grupo.*
- Que los padres de familia colaboren constantemente con el jardín de niños de una manera consciente al observar y compartir con la educadora cómo construye el niño sus normas. Y aquellos que no puedan colaborar ampliamente con la escuela, sensibilizarlos para que brinden ayuda de acuerdo a sus posibilidades.*

-Que el entorno (familia, vecindario, escuela y comunidad) favorezca las interacciones, ya que es el medio en donde el niño aprende las primeras formas de organización social que le dan significado a sus representaciones, ideas, formas de comunicación, reglas, hábitos, etc.

Es a través de los adultos, del medio ambiente que lo rodea, que el niño recibe conocimientos sociales y culturales con los que forma sus propias concepciones del mundo y de la vida.

CONCLUSIONES

La construcción de normas no se realiza en el vacío sino en relación con su mundo circundante, y por esta razón la enseñanza debe estar estrechamente ligada a la realidad inmediata del niño, partiendo de sus propios intereses. Debe introducir un orden y establecer relaciones entre los hechos físicos, afectivos y sociales de su entorno.

Las relaciones interpersonales, la autonomía de los niños para elegir sus propias formas de organización dentro de la escuela, constituyen un proceso de aprendizaje social tan importante como el de las materias escolares.

La relación entre la normatividad en preescolar y el proceso de socialización del niño es muy importante en función de que a partir de ella se construye la base emocional que posibilita su desarrollo integral.

El autoritarismo en la enseñanza sólo ocasiona traumas, complejos, miedos, angustias, etc.

La verdadera práctica educativa debe llevar al niño a una verdadera socialización y maduración, asumiendo que el niño es una persona con características propias en su modo de pensar y sentir, que necesita ser respetado por todos, y para quien debe crearse un medio que favorezca sus relaciones con otros niños =, un medio que respete su ritmo de desarrollo individual tanto emocional como intelectual y le proporcione una organización didáctica que facilite su incorporación gradual a la vida social.

BIBLIOGRAFIA

- AEBLI, Hans. Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget. Buenos Aires, Ed. Kapelus, 1973.
- ALTHUSSER, Luis. Sobre la ideología y el Estado, en escritos Laia, Barcelona, 1974.
- BENLLOCH, Monserrat. Pedagogía operatoria y relaciones interpersonales, en: Moreno, Monserrat. La pedagogía operatoria. Barcelona, Laia, 1983.
- BROCCOLI, Angelo. Antonio Gramsci y la educación como hegemonía. México, Ed. Nueva Imágen, 5a. Edición, 1987.
- CONSTITUCION POLITICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, Artículo 3o., México, Ed. Porrúa, 1959 (Fracc. I).
- DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PREESCOLAR. Programa de Educación Preescolar, Libros 1, 2 y 3, SEP., México, 1981.
- FREUD, Sigmund. Psicología de masa y análisis del yo.
- GIROUX, Henry A. Teorías de la reproducción y al resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico en Cuadernos Políticos. Revista trimestral publicada por Ediciones Era, No. 44, México, D.F.
- MARX. El capital I. Progress Publishers, Moscú, 1969.
- MENDEL, Gerard. El manifiesto de la educación. España, 7a. Edición, Siglo XXI Editores, S. A.
- MORENO, Montserrat. La teoría de Piaget y la enseñanza: en Cuadernos de Pedagogía, No. 27, marzo de 1977.
- MUSSEN, Paul. Desarrollo psicológico del niño. Tr. de Carlo Villegas García. México, Ed. Trillas, 1983.
- PALACIOS, Jesús. Henri Wallon y la educación infantil. Infancia y aprendizaje, No. 7, Madrid, Pablo del Río, julio, 1979.
- PARSONS, Talcott. La educación como asignadora de roles y factor de selección social en: Las dimensiones sociales de la educación. Antología preparada por María de Ibarrola. México, SEP-El Caballito, 1985.
- PIAGET, Jean. Psicología y pedagogía. México, Ed. Ariel, 1987.
- PIAGET, Jean. Seis estudios de psicología. Ensayo. México, Seix Barral, 1984.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Medios para la enseñanza.
Antología, México, Ed. UPN-SEP, 1986.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Sociedad y trabajo de los sujetos
en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Antología. México, Ed. UPN-
SEP, 1988.

A N E X O S

PLAN DE ACTIVIDADES

FECHA: DEL 9 DE SEPTIEMBRE AL 13 DE SEPTIEMBRE DE 1991

SITUACION: Organicemos nuestro salón

UNIDAD: Integración del niño a la escuela

ACTIVIDADES GENERALES DE LA SITUACION:

Asear y ordenar el salón Asear y ordenar el material del salón

Arreglar otras partes de la escuela

PREVISION DE RECURSOS: Jergas, escoba, trapeador, cubetas, moquetas, adornos

PARTICIPACION DEL NIÑO Y LA EDUCADORA EN LA ELECCION DE LA SITUACION: Comentamos sobre la importancia de tener nuestra casa limpia, y decidimos que al igual que nuestra casa debemos asear y arreglar nuestro salón.

INTENCION EDUCATIVA DE LA SITUACION: Que el niño vaya adquiriendo seguridad a través de los espacios físicos del jardín, del manejo y conocimiento de los diferentes materiales y de la interacción con otros y con las personas en general.

ASPECTOS DE LOS EJES DE DESARROLLO A CONSIDERAR: Cooperación y participación, autonomía, expresión gráfica, forma de juego, juego simbólico, lenguaje oral, clasificación estructuración del espacio y del tiempo.

D I A	ACTIVIDAD DE CADA DIA	POSIBILIDADES EDUCATIVAS	FORMAS DE CUESTIONAMIENTO	OBSERVACIONES DIARIAS	
				ASPEC- TOS DE LOS EJES	BALANCE DE LO PRE- VISTO Y LO EFEC- TUADO HECHOS SOBRESA- LIENTES DE NIÑOS Y EDUCADORA
09 Sept.	-Jugar para comenzar a conocer e identi-	Integración del niño al grupo que pertenece. Favorecer la identidad.	- ¿A qué jugamos? ¿Cómo se llaman?		
	-Descubrir el salón en un momento en que se encuentre sucio o en desorden.	Que el niño reflexione sobre la necesidad de ordenar y asear el salón.	¿Cómo está el salón? ¿Cómo se ve?		
	-Determinar qué actividades realizarán para asearlo (barrer, limpiar, lavar ventanas etc.)	Favorecer la toma de decisiones.	¿Qué hacemos para asear nuestro salón.		
	-Decidir cuál será la forma más conveniente de acomodar el mobiliario.	Inducir al niño a que sea más autónomo al intervenir en la toma de decisiones grupales.	¿Cómo acomodamos las mesas? ¿Y las sillas?		

-Evaluar las actividades del día.	Que el niño reflexione sobre las actividades realizadas.	¿Cómo hicimos las actividades de este día?
-Planear las actividades del día siguiente.	Que el niño participe en la planeación de las actividades	¿Qué podemos hacer mañana para adornar el salón?
10 Sept. -Elaborar adornos o dibujos para decorar el salón.	Experimente con la combinación de diferentes materiales y colores, desarrollar la creatividad.	¿Qué hacemos para decorar el salón? ¿Qué colores les gustaría? ¿Qué materiales podríamos usar?
-Trasplantar o sembrar plantas en macetas y utilizarlas para decorar el salón.	Que el niño ponga sugerencias sobre cómo llevar a cabo una actividad. Se anime a preguntar, indagar y/o experimentar.	¿Cómo debemos cuidar las plantas? ¿En dónde las colocamos?
-Observar los materiales del salón.	Favorecer la observación y causalidad. Que el niño conozca los materiales con los que va a trabajar.	¿Qué materiales se encuentran en el salón? ¿Para qué servirán?

-Evaluar las actividades.	Que el niño analice la secuencia de las actividades llevadas a cabo	¿Qué hicimos hoy?
-Planear las siguientes actividades.	Planee la secuencia de las actividades que realizará	¿Qué les gustaría hacer mañana con los materiales que hay en el salón?
11 Sept. -Separar los objetos que se encuentren revueltos y acomodarlos.	Iniciar a los niños en la clasificación	¿Cómo podemos acomodar los materiales?
-Lavar o limpiar los que se encuentran sucios.	Favorecer la formación de hábitos	¿Qué materiales están sucios? ¿Cómo se pueden limpiar?
-Determinar en qué lugar se colocarán los materiales.	Reflexione sobre la ubicación correcta de los materiales.	¿En dónde podemos acomodar los materiales?
-Evaluar las actividades realizadas.	Compare su punto de vista respecto al de otras personas	¿Cómo se te hicieron las actividades que realizamos hoy? ¿Y a ti?
-Planear las actividades siguientes.	Discuta cuál será la mejor forma de realizar algo	¿Cómo podemos tener ordenado el material?

- 12
Sept.
- Elaborar otros materiales de uso (decorar botes para guardar caryolas.
 - Coleccionar frascos y cajas y reunir diferentes materiales de desuso.
 - Etiquetar las cajas y frascos o determinar alguna forma de identificar su contenido.
 - Evaluar lo realizado.
 - Planear las actividades posteriores.
 - Arreglar y cuidar las plantas del jardfn.
- Favorecer la - iniciativa. De terminar un criterio para separar los objetos.
- Establezca relaciones entre los objetos (semejanzas y diferencias)
- Busque la forma de registrar graficamente algo (escribir) para identificarlo.
- Aprenda a res- petar el punto de vista de los demás.
- Participe activamente en la toma de decisiones grupales.
- Establezca con el grupo reglas sobre el cuidado de las plantas.
- ¿De acuerdo a qué (color, forma, tamaño) vamos a acomodar el material?
¿En qué lo vamos a guardar?
- ¿En qué se parecen estas cajas?
¿Cuáles materiales son diferentes?
- ¿Qué le ponemos a este frasco para saber que aquí está la pasta de color rojo?
- ¿Qué fue lo que hicimos hoy?
¿Qué les gustó más?
- ¿Qué podemos hacer mañana para que estén bonitas las plantas?
- ¿Cómo vamos a cuidar las plantas?
¿Quién las va a cuidar?
- 13
Sept.

-Ordenar y decorar la cocina y el salón de cantos y juegos

-Elaborar objetos para incrementar el material del Jardín de Niños (instrumentos musicales, títeres, etc.)

-Evaluar en forma conjunta su participación y cooperación en el desarrollo de las actividades.

-Planear las actividades de la siguiente situación

Que el niño cuantifique objetos

Invente cómo elaborar un títere.

Expresa su opinión honestamente al referirse a la forma en que participó y cooperó en el desarrollo de las actividades.

Ordene una secuencia de acciones futuras.

¿Cuántos abornos necesitamos para decorar la cocina?
¿Y para qué el salón de cantos y juegos?

¿Cómo podemos hacer un títere?

¿Qué fue lo que hiciste para cuidar las plantas?
¿Cómo hiciste tu títere?

¿Cómo podemos celebrar que ya somos amigos?
¿Qué les gustaría hacer?

EVALUACION DE LA SITUACION

INTENCION EDUCATIVA (Logro o modifiación)

ASPECTOS DE LOS EJES DE DESARROLLO A CONSIDERAR (Propuesta al inicio de la situación)

BALANCE CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LOS ASPECTOS DE LOS EJES DE DESARROLLO FAVORECIDOS

PARTICIPACION DE LOS PADRES Y PROYECCION DE LAS ACTIVIDADES A LA COMUNIDAD