

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL



UNIDAD
131

LA FUNDAMENTACION PEDAGOGICA DEL
TRABAJO POR AREAS EN EL JARDIN
DE NIÑOS



SUSANA PATRICIA BORJA TAVIZON

INVESTIGACION

DOCUMENTAL

Que Se Presenta
Para Obtener el Título de:
LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA

Pachuca, Hgo.

Septiembre de 1988

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

Pachuca, Hgo., a 8 de Septiembre de 1988.

C. PROFRA. SUSANA PATRICIA BORJA TAVIZON
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 "LA FUNDAMENTACION PEDAGOGICA DEL TRABAJO POR AREAS EN EL JARDIN DE NINOS", opción Investigación Documental, a propuesta del asesor pedagógico C. PROFR.- ADOLFO FRANCO ROMERO, 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


PROFR. GERARDO GALVEZ OROZCO
PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES
PROFESIONALES DE LA UNIDAD SEAD-131

c.c.p. Departamento de Titulación de LEPEP.- UPN.- México.

A mis padres, a mis herma-
nos y a Rosy con mucho ca-
riño.

A mi esposo y mis hijos
Mayela y Gerardo
Por su amor y paciencia

A los pequeñitos del Jar-
dín de Niños "Club de Leo-
nes" por brindarme innume-
rables experiencias.

INDICE

	Página
INTRODUCCION	1
CAPITULO I: LA ORGANIZACION DE LAS ACTIVIDADES EN EL JARDIN DE NIÑOS	3
A. Planteamiento del problema	3
1. Argumentación	3
2. Enunciación	8
B. Hipótesis	9
1. Fundamentación	9
2. Formulación	10
CAPITULO II: GENERALIDADES DEL TRABAJO POR AREAS	11
A. Antecedentes	11
1. Proyecto Ypsilanti	11
2. Proyecto Currículum de Orientación Cognoscitiva de la Universidad Au- tónoma de México	15
3. Proyecto Nezahualpilli	22
B. Importancia del trabajo por áreas	26
C. Descripción del trabajo por áreas	28
1. Metodología	29
2. Organización de los niños	32
3. Organización del aula	33
CAPITULO III: CORRIENTES PEDAGOGICAS	37
A. Pedagogía tradicional	38
B. Pedagogía contemporánea	44
CAPITULO IV: EL TRABAJO POR AREAS Y LA PEDAGOGIA ACTIVISTA	49
A. Principios activistas	50
B. Métodos activos	53
CONCLUSIONES	58
PROPOSICIONES	60
BIBLIOGRAFIA	62

INTRODUCCION

Las investigaciones actuales sobre los niños y sobre las técnicas educativas han incrementado enormemente los programas nuevos, los métodos alternativos para la enseñanza, así como los conocimientos sobre la educación preescolar; contribuyendo a la modificación del concepto del Jardín de Niños que prevaleció durante mucho tiempo: lugar en donde el pequeño asistía para jugar bajo los cuidados de una memorable niñera.

Actualmente el educador desempeña un papel con efectos de mucho alcance, afronta diferentes retos para preparar a los pequeños a hacer frente a la vida en donde el cambio rápido constituye una característica predominante.

Es inevitable por lo tanto hacer elecciones de nuevas metodologías que satisfagan las necesidades educativas.

La organización de las actividades del Jardín de Niños mediante las áreas de trabajo aparece como una alternativa, que inclusive pretende mejorar el trabajo tradicional en muchos aspectos. Esta organización requiere de cierta disposición dentro del aula para la distribución de mobiliario y materiales, además de una participación activa del niño y una función específica de la educadora.

La guía para orientar y planear las actividades diarias en el Jardín de Niños es el Programa de Educación Preescolar que ha instituido la Secretaría de Educación Pública - (SEP) que consta de tres libros.

En el libro uno se explica ampliamente la fundamentación psicogenética como base teórica del Programa, también se sugiere la organización de las actividades por rincones, de una manera superficial sin contar con una explicación detalla-

da de su ejecución y de sus bases pedagógicas. En el libro dos, se encuentra el desarrollo de diez unidades temáticas y la orientación para su manejo. El contenido del libro tres, abarca los apoyos metodológicos y ofrece una serie de actividades y situaciones que enriquecen el trabajo.

La disertación de los principios que fundamentan la práctica educativa del trabajo por áreas presenta diferentes aspectos para ser tratados; de ahí que naciera el interés de la presente investigación documental con la seguridad que durante el desarrollo de la misma se puede lograr el objetivo de determinar su fundamentación pedagógica y reconocer su valor educativo.

El presente estudio se estructura de cuatro capítulos el primero, explica la interrogante que se trata de responder.

En el segundo capítulo, se describen los principales trabajos realizados a nivel preescolar con una programación de desarrollo de habilidades básicas para la integración del niño a la escuela primaria y de un autocontrol para la elaboración de su propio aprendizaje mediante la estructuración de un ambiente que le permite al pequeño obtener su aprendizaje a través del descubrimiento y la exploración activa. Se detallan las modificaciones aplicadas en nuestro país que dan las pautas para el manejo del grupo por áreas de trabajo.

El enfoque de esta investigación implica la adquisición de conocimientos teóricos que se exponen en el siguiente capítulo con las principales ideas que identifican a la pedagogía tradicional y a la contemporánea, que permiten realizar un análisis de diferentes criterios pedagógicos y lograr por último una relación de los objetivos del trabajo por áreas y los conceptos de la Escuela Nueva.

CAPITULO I
LA ORGANIZACION DE LAS ACTIVIDADES
EN EL JARDIN DE NIÑOS

A. Planteamiento del problema

La dinámica de la época moderna y sus características como son: las condiciones del mundo en que se vive, los constantes avances culturales, científicos y técnicos hacen que se de un reconocimiento importante al sistema educativo y ratificar el valor que tiene la incorporación de la educación - preescolar al cumplir con dos funciones básicas: social y pedagógica. La primera, está relacionada con la situación actual en que vive la familia cuando la mujer participa en actividades fuera del hogar ya sea para contribuir con su mantenimiento, o bien por el anhelo de una elevación cultural, provocando que en muchos de los casos el pequeño no sea atendido en la totalidad que su edad requiere. Al respecto, el Jardín de Niños complementa las actividades del hogar en cuanto a hábitos, actitudes y colabora con la protección de su salud física y mental. Además de proveerle un núcleo social más amplio.

La segunda función, radica en estimular y apoyar el proceso educativo para lograr un desarrollo integral de sus potencialidades físicas y psíquicas que le permiten favorecer sus actitudes para la adaptación al nivel escolar siguiente y en sí para afrontar las innovaciones de la vida moderna.

1. Argumentación

Es de todos reconocido el esfuerzo que continuamente realiza la Dirección General de Educación Preescolar por buscar programas que realmente respondan a las características - del niño. Este espíritu se manifiesta en el año de 1976, con

la realización del estudio de la evolución del niño de tres a seis años, englobándolos en niveles de madurez correspondientes a su desarrollo. Un año más tarde, y después de un largo trabajo de investigación sobre la enseñanza de la matemática en el nivel preescolar, se crea un programa al respecto que, al finalizar los ejercicios y actividades indicadas en él; el niño fuera capaz de realizar razonamientos a través de un pensamiento lógico que le facilitara cualquier aprendizaje posterior, de adquirir una capacitación para las nociones matemáticas como es la comprensión del número y una preparación para la medida y otros conceptos relacionados con la geometría.

En el Programa de 1979, la educación preescolar se propone sistematizar el proceso de evolución del niño al describir cuatro aspectos del aprendizaje: Emocional-Social, Cognoscitivo, Lenguaje y Motor. En dichos aspectos se pueden contemplar conductas representativas de los niveles de madurez que a manera de escalera un niño de edad preescolar tiene que subir para alcanzar su desarrollo. A manera de complementación se elabora también una Guía para la Ejercitación Previa a la Lecto-Escritura (EPLÉ), integrando los aspectos del desarrollo neuropsicomotor que intervienen en la educación ojo-mano alrededor de una serie de actividades que permiten favorecer en el niño el desarrollo de coordinaciones para introducirlo de manera natural en el aprendizaje de la lecto-escritura.

El último cambio del programa realizado en el año de 1981 se apoya en el gran desarrollo alcanzado en el campo de las ciencias, específicamente de la psicología que ofrece los fundamentos para la teoría y acción educativa.

Al considerar los estudios realizados por Piaget, Wallon y Freud se implican tres áreas de desarrollo: La Afecti-

vo-Social, la cognoscitiva y la psicomotora. Los objetivos de cada una de éstas se encaminan a que el niño desarrolle su autonomía y cooperación para lograr: una estabilidad emocional, una comprensión paulatina del mundo que le rodea y de la vida social, el proceso de construcción de su pensamiento y - el control-coordinación de movimientos amplios y finos. Se - hace una anotación importante refiriéndose a que deben propiciarse "en alto grado las acciones del niño sobre objetos, animarlo a que se exprese por diferentes medios, así como alentar su creatividad, procurando en general que se desenvuelva en un ambiente en el que actúe con libertad" (1).

Conviene recordar que el Jardín de Niños se convierte en muchos de los casos en la primera experiencia escolar a la que se enfrenta el niño. Su hogar representa hasta ese entonces el mundo total en donde satisface sus necesidades físicas, emocionales y cognoscitivas que a pesar de algunas reprimendas recibidas, él ocupa un primer lugar. Entre los cuatro y seis años de edad de pronto se ve alejado de su familia, específicamente de su madre, hermanos, así como de sus "pertenencias". Se enfrenta al contacto con otros niños, adultos y a un ambiente desconocido en donde tiene que desplazarse. Esta separación suele ser muy dolorosa y difícil.

La educadora participa en este período de singular trascendencia, atendiendo de tal manera al pequeño para que se incorpore gradualmente a esta nueva experiencia que representa la escuela.

Si bien se han determinado los objetivos en base al desarrollo del niño y al cambio sufrido en su vida, es preci-

(1) Secretaría de Educación Pública. Programa de Educación Preescolar. Libro 1. México. 1981. pág. 44.

so además seleccionar las expectativas formales para organizar al grupo escolar que aún y cuando se encuentra dentro de una institución establecida con ciertos fines y exigencias, - debe crear el mejor ambiente posible para que los niños sientan agrado de compartir la construcción de alguna cosa en común.

En el Jardín de Niños se realizan diversas y abundantes actividades con el manejo de un extenso material, y aunque casi todas son semejantes existe una diferencia en cuanto a su organización.

La primera y que comunmente se encuentra es la que - puede denominarse como clásica o tradicional, en donde al niño se le asigna un espacio y lugar determinado (mesa-silla), - en donde el grupo total y ocasionalmente por equipos acogen - la misma actividad, el material se distribuye y al término de su trabajo se les aparta. La oportunidad de desplazarse por el salón es mínima y ocurre sólo y cuando al niño se le solicita, o en algún ejercicio de conjunto, o bien para entrar y salir del salón.

La segunda opción de organización de las actividades es cuando a los pequeños agrupados en equipos se les brinda - la oportunidad de trasladarse en el transcurso de la mañana a diferentes partes del aula nombrándolas como áreas, secciones, zonas o rincones en donde encuentran ciertas posibilidades de acción. El material está a su alcance ordenado de tal manera que al elegirlo y utilizarlo pueden colocarlo nuevamente en su lugar.

Al centrar la atención en el primer tipo de organización se pueden analizar ciertas conductas operativas que resultan contradictorias para el logro de objetivos y función - del grupo escolar.

Para iniciar hay que considerar las posibilidades de acción brindadas al niño que pueden estimarse como reducidas, en primer lugar se tienen las relacionadas al manejo individual de la cantidad de objetos suficientes para formar conceptos y favorecer sus coordinaciones, pues al realizar la misma actividad al mismo tiempo se requiere de 35 a 40 elementos aproximadamente, lo cual representa cierta dificultad para su adquisición aún y cuando se trate de recursos de la naturaleza o bien de reuso. Por otro lado al ubicarlo en una silla y lugar específico se incurre en el error de hacer del niño un sujeto pasivo y receptivo.

La creatividad, iniciativa y curiosidad se ven menguadas por la manera en que la educadora dispone el trabajo a realizar durante la mañana presentando inclusive un modelo acompañado del material correcto para lograr al final de la tarea un "bello" duplicado.

Uno de los aspectos a desarrollar de excesiva importancia es el de la autonomía que promueve en el alma infantil una estabilidad emocional implicando seguridad, confianza, convicción de reglas y valores sociales. Sin embargo, éste se ve poco favorecido al limitar los desplazamientos del niño dentro del aula forzándolo a esperar instrucciones y recibir lo necesario para su labor, exhibiendo así el "poder" del adulto que muy frecuentemente se ve en la necesidad de utilizar la presión mediante castigos o gratificaciones para obtener la conducta deseada. Asimismo al desatender el trabajo de pequeños grupos se disminuyen las ventajas de compartir el material, ayudar, intercambiar opiniones y reconocer formas de pensar con las que debe coordinarse para un fin colectivo.

Por el contrario si se medita el uso de las áreas de trabajo, muchas de las conductas desfavorecidas en la organi-

zación tradicional se ven impulsadas hacia un mejor desarrollo al facilitar la interacción del niño con otros, asumiendo responsabilidades y comprensión de normas, ya que éstas emanan del mismo grupo. El material que puede ser el mismo es un recurso permanente que al estar a su alcance promueve el juego, la comunicación, la iniciativa y la creatividad.

La educadora por su parte establece un mayor contacto con el niño y se adentra tanto en su trabajo individual como colectivo.

2. Enunciación

A través de la comparación establecida entre ambas organizaciones se manifiestan los beneficios del uso de áreas; sin embargo se presenta una serie de opiniones que originan duda, confusión e inclusive rechazo.

Algunos oponentes a esta forma de organización suponen entre otras cosas que es una metodología extranjera incongruente al contexto socio-cultural mexicano. Hacen alusión acerca del número de alumnos agrupados, de espacios reducidos en los salones y gastos económicos muy elevados. Critican la permanencia de la directividad del "Magister" con otra forma de manifestación.

Por su parte los simpatizantes de este trabajo, afirman que el uso de áreas responde a la teoría del desarrollo del niño, que considera el medio ambiente social y cultural como principio de su organización y el empleo de materiales. La función de la educadora es de apoyo a las acciones del niño.

Por lo tanto, a partir de lo anteriormente expuesto se formula la siguiente cuestión: ¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos en que se sustenta el trabajo por áreas que se -

realiza en el Jardín de Niños?

Para comprender la problemática enunciada es necesario definir los términos que se manejan: "trabajo por áreas"- y "fundamentos pedagógicos".

El trabajo por áreas se entiende como una expectativa para conducir las actividades con niños de cuatro a seis años de manera individual, en pequeños grupos y colectiva; brindándoles la oportunidad de realizar con los diferentes materiales preparados en los diversos rincones tareas dirigidas o libres y espontáneas combinando el juego-trabajo. En cuanto a los fundamentos pedagógicos, se refiere a la orientación que tienen los principios teóricos y filosóficos que dan soporte a la labor que realiza el Jardín de Niños a través de la organización de áreas dentro del salón de clases.

B. Hipótesis

1. Fundamentación

Las investigaciones sobre el desarrollo del niño han evolucionado el concepto del proceso enseñanza-aprendizaje generando nuevas metodologías que muestran entre varios aspectos la mejor manera de cómo, con qué y dónde efectuar la educación. Preescolar es uno de los niveles en donde se ha tenido mayor flexibilidad para propiciar nuevos modelos educativos, entre los cuales se encuentra la adopción de áreas dentro del aula.

En la práctica y observación de esta forma de organización se formulan algunas suposiciones con respecto a su apoyo en ciertos principios pedagógicos. Así, al contemplar una clase ordenada por rincones se presume de un modelo de sistema activo en donde el medio ambiente es rico para propiciar experiencias de exploración, reflexión, juego y creatividad;

en donde la conducta del niño revela la libertad, independencia y seguridad, aspectos brindados por el maestro al tener una interacción individual durante el trabajo de pequeños grupos.

Pero también se puede especular que debilitan este ideal, principios tradicionales derivados del concepto de escuela que permanece hasta nuestros días: institución en donde el niño adquiere un conjunto de informaciones, esto motiva -- que se obligue en muchas ocasiones a interesarlos en alguna cosa dificultando que "... aún el mejor de los educadores garantice a cada uno de los alumnos un respeto integral del desarrollo del despliegue de su personalidad" (2).

2. Formulación

Las razones que anteriormente se han manifestado permiten presentar una hipótesis en los siguientes términos: Por las características que presenta el trabajo por áreas, puede señalarse que su fundamentación pedagógica está apoyada en los principios que establece la escuela activa, funcional, -- nueva o progresiva.

(2) Roger Gilbert. Las ideales actuales en pedagogía. tr. Lotti Guessner. 3a. ed. México. Ed. Grijalbo, S.A. 1977 (1976) (colección pedagógica) p.106

CAPITULO II

GENERALIDADES DEL TRABAJO POR AREAS

A. Antecedentes

La acción educativa del Jardín de Niños actual es el resultado de numerosas aportaciones científicas que obligan - a prestar atención entre otras cosas a qué y cómo enseñar.

Al respecto se han realizado varios trabajos de investigación referentes al desarrollo de programas preescolares, reflejando diversas teorías y técnicas. Los programas experimentales han sido enfocados a niños de diferentes recursos económicos y contextos socioculturales, variando sus propósitos y metas. Apreciándose la coincidencia de incluir dentro del salón de clases las áreas por considerar que propician un ambiente favorable para el proceso enseñanza-aprendizaje.

1. Proyecto Ypsilanti

En 1962 nació el "Ypsilanti Perry Preeschool Project" bajo la dirección de David Weikart, auspiciado por la Fundación de Investigaciones Educativas High/Scope situada en Ypsilanti Michigan. Surgió como una inquietud de Weikart y colaboradores al detectar que niños provenientes de familias de escasos recursos se consideraban en desventaja y requerían frecuentemente de cursos de capacitación para los grados elementales. El equipo de trabajo examinó las posibilidades de tener una intervención temprana en el proceso de aprendizaje como un medio para ayudar a los niños a desarrollar conceptos y destrezas que los nivelara con los demás, y de esta manera disminuir el índice de reprobación, deserción e incluso de la delincuencia juvenil. El programa incluyó visitas semanales al hogar, durante los cuales los miembros del grupo trabaja-

ban con la madre y el hijo para incluir a los padres en las metas y métodos del programa, apoyar las metas propias de los padres para con el niño e individualizar la enseñanza.

La conformación del Proyecto Ypsilanti en su primera etapa se basó en reflexiones generales, una de ellas no consideraba las firmes ideas sobre la disciplina y la conducta correcta para estructurar un ambiente de aprendizaje en un grado más alto que en lo acostumbrado en los Jardines tradicionales. Otra, discutía las limitaciones de los programas preescolares de ese entonces en cuanto a su énfasis en los aspectos socio-emocional del niño, detectando que los pocos que incluían el desarrollo intelectual tendían a realizar mecanizaciones de repetición y memoria. De esta manera se encontraba que el niño recibía la educación a través de la instrucción del adulto quien organizaba las actividades secuenciadas que él creía importantes respecto a la educación.

La segunda etapa del Proyecto se vió enriquecida por un lado con la publicación del libro de J.Mc. Vicker Hunt "Intelligence and Experience" en el cual presenta una descripción de la teoría de Jean Piaget (relativamente poco conocido en ese momento) que adopta el equipo de investigación como el elemento que hacía falta para entender los aspectos del desarrollo cognoscitivo del niño. Otra aportación importante fueron los estudios realizadas por Sara Smilansky, psicóloga israelita que ofrece proposiciones concretas en cuanto al ordenamiento de la planeación, el trabajo y la evaluación adoptándolas como parte de la rutina diaria. A pesar de tomar en cuenta las etapas del desarrollo y de la libertad para interactuar con el ambiente; durante esta fase, el maestro continuaba instruyendo al alumno, limitando el tiempo y libertad para que el niño tomara iniciativa en el proceso de aprendizaje

je.

En una tercera etapa en el desarrollo del Proyecto, se definieron las características del "Currículum con Orientación Cognoscitiva" con un marco teórico de trabajo en donde los educadores encontraron razones para hacer las cosas, pautas de cómo hacerlo y una serie de metas de aprendizaje de las cuales se podrían desarrollar actividades. Estas metas fueron derivadas de los estudios de Piaget sobre la concepción del niño acerca del espacio, del tiempo y del desarrollo de su pensamiento lógico. Se reforzaron dos aspectos: La organización del salón de clase en base a "experiencias clave" (3) derivadas de la teoría del desarrollo y la práctica adquirida en el transcurso de diez años de trabajo con los niños.

En esta última fase el maestro logra propiciar que el niño exponga sus ideas e intenciones adaptando el conocimiento a las metas del niño, lo auxilia a utilizar el medio ambiente escolar y del hogar para sus propias actividades y fines.

Es necesario explicar el uso del término "orientación cognoscitiva" pues fácilmente puede confundirse y pensar que el programa le brinda poca o nula importancia al desarrollo social y emocional. De hecho el currículum tiene un alto interés en estos aspectos pero los aborda de una forma indirecta. Por ejemplo dentro del programa, el niño tiene la responsabilidad y control de su planeación, trabajo y evaluación del producto que al ser guiado prudentemente por el maestro fortalece su sentido de autoestimación e independencia, clara evidencia de un desarrollo socio-emocional.

Las evaluaciones se hicieron en base a tres programas

(3) Mary Hohmann, et. al. Niños pequeños en acción. México. Ed. Trillas. 1984 (c1984). (Biblioteca de Educación Infantil). p. 171

experimentales entre los cuales se encontraba el de orientación cognoscitiva con el fin de determinar se el efecto de una intervención temprana correcta proporcionaba ventajas para que el niño pudiera terminar satisfactoriamente el trabajo escolar de enseñanza elemental. Esto fue contestado afirmativamente al comparar que durante la primaria el grupo experimental tuvo menos dificultades y sólo el 12% de alumnos requirieron tratamiento especial, mientras que el grupo de comparación tuvo un porcentaje de 29% (4).

Algunos de los aspectos que resultaron relevantes en la estructuración de los programas fueron: la permanencia de una rutina diaria de tal manera que el niño comprendía qué estaba sucediendo. El educador percibía al niño como un individuo con un potencial y no como un miembro de un grupo en desventaja. La organización del aula proporcionaba un ambiente con grandes expectativas, y el esfuerzo de continuidad se manifestaba en la enseñanza en el hogar.

A pesar de que los tres programas superaron las deficiencias inicialmente previstas, la inclinación se hizo hacia el que guardaba valores implícitos piagetianos; y a partir de ello se plantea un modelo de marco abierto desde el cual se puede plantear las actividades como un equipo (niño-educador) y no como una jerarquía; donde los niños exploran activa y libremente, manipulando el medio ambiente; donde el educador al ser capaz de determinar el nivel de desarrollo de cada niño compromete su interés en actividades apropiadas a ese nivel y estimula su razonamiento; donde las posibilidades de interacción se dan en las sesiones que tiene la educadora con peque-

(4) Robert D. Hess/ Doreen J. Croft. Libro para educadores de niños en edad preescolar. Ed. Diana. México. 1981
c 1972. p. 32

nos grupos o mientras se desplazan libremente por el aula hacia las áreas distribuidas en ella.

2. Proyecto Currículum de Orientación Cognoscitiva de la Universidad Autónoma de México

En México, conscientes de la problemática que representa el mejoramiento de la calidad de la educación, genera inquietudes como la del Profr. Roberto Barocio Quijano, integrante del cuerpo docente de la Especialización en Desarrollo del Niño en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de México (UNAM) quien propone la formación de un proyecto para crear alternativas de prácticas educativas para niños de tres a seis años, con centros pilotos en los cuales se pudiera ejercer el modelo respectivo, y el personal docente recibiera capacitación y asesoría, de este modo, se pudiese realizar las investigaciones correspondientes en el campo de la educación.

El primer antecedente se desarrolla durante el lapso de Noviembre de 1977 a Junio de 1980 con el "Proyecto de Educación Preescolar Individual (PEPI) en el centro de trabajo de Santa Ursula Coapa en el Distrito Federal. Los resultados que se reportaron de él no obstante que fueron positivos no trascienden de la Universidad (5).

Con el deseo de acercarse a la aplicación educativa de la teoría de Piaget (pretensión del Programa de Educación Preescolar de la SEP 1981) y ofrecer un ambiente educativo válido en términos de desarrollo, se inicia una segunda alternativa "El Currículum con Orientación Cognoscitiva" (COC). Un

(5) Roberto Barocio. La capacitación del maestro en el currículum con orientación cognoscitiva. Estudio de un caso México. 1986. (maestría en análisis experimental de la conducta) UNAM. p.12

programa de marco abierto aplicado y evaluado desde 1963 por la Fundación de Investigaciones Educativas High Scope con sede en Ypsilanti, Mich. USA.

En 1982 se incorpora a la investigación la maestra Benilde García y más tarde la maestra Rosa Ma. Espriu iniciándose las actividades de adaptación, aplicación y evaluación del COC. Solicitan la colaboración de la SEP y se permite que el trabajo se realice en el Jardín de Niños "Antón S. Makarenko" del Distrito Federal. El Proyecto se inicia en el mes de Octubre de 1983 y pretende concluir en el año de 1986.

Las implicaciones pedagógicas que se propone el COC son: Que el proceso enseñanza-aprendizaje sea compartido entre el niño y el maestro teniendo ambos la oportunidad de iniciar las experiencias de aprendizaje.

Tomar en cuenta que lo fundamental del conocimiento es la actividad y que para ello se debe propiciar un medio ambiente que ofrezca experiencias de aprendizaje activo.

Se le da una importancia a la interacción social con el fin de favorecer la descentralización del niño motivándolo a reconocer otros puntos de vista o bien a justificar y defender los suyos.

El papel del maestro resulta un apoyo para el desarrollo del niño, compartiendo con él la iniciación de experiencias induciéndolo con seguridad hacia una autonomía que le permita ser independiente, curioso y capaz de tomar iniciativas en la resolución de sus problemas.

Al apreciar que en un grupo se encuentran diferencias individuales, es natural que una misma actividad no logre estimular en la misma graduación a todo el grupo; se propone un arreglo del salón de clases con áreas de trabajo que responden al nivel de desarrollo e intereses del niño.

Las áreas básicas del programa exponen una variedad - de materiales ordenados y etiquetados debidamente y deben propiciar actividades significativas, como elegir, experimentar, construir, comparar, ordenar, manejar el espacio o representar experiencias. Estas pueden ser cuatro: "construcción", - "hogar", "arte" y "área tranquila"; sin embargo el maestro - puede aumentarlas según los intereses del niño.

Las modificaciones del programa original que se hacen necesarias para aplicar el COC se dan en base a las características que el Jardín de Niños Makarenko ofrece. La principal es la existencia de una educadora por cada treinta niños en lugar de una por ocho.

En vista de lo anterior la educadora realiza la planeación mediante tres posibilidades: Con un grupo reducido de niños y el resto comunica sus planes durante la hora de - trabajo; con el grupo completo, permitiendo que sólo algunos expongan lo que van a hacer y cómo lo van a hacer; o bien, con todo el grupo sin dar los detalles hasta la hora del trabajo.

Para la atención de los pequeños grupos, los alumnos - se distribuyen en cuatro equipos y la maestra trabaja con uno durante el día permitiendo a los tres restantes trabajar independientemente con material que le proporciona el maestro.

En las aulas del Jardín de Niños Makarenko el espacio permite colocar las cuatro áreas básicas del programa y en - una de ellas inclusive se instala el área de construcción con un banco de carpintería para los niños de tercer grado.

Se utilizan las instalaciones del Jardín (salón de - cantos, arenero, chapoteadero y área libre) para las actividades grupales. Cuenta con jardinería en un espacio definido - que también sirve para extender el área de arte al sacar los caballetes y realizar su actividad al aire libre.

Debido a que el horario de la educadora es mas corto, la planeación se realiza semanalmente y un día a la semana se reúne con el grupo de investigación para revisión de planes, observaciones y evaluación. Su entrenamiento se desarrolla - a través de seminarios, actividades de observación y asesoramiento continuo.

Las metas del COC son proposiciones a largo plazo de formación humana que se sugieren en preescolar por considerar que los primeros años son fundamentales para el desarrollo humano. Están enfocadas a incrementar una serie de habilidades con las cuales los niños seguros de sí mismos serán capaces - de reflexionar y solidarizarse en la solución de problemas.

Teniendo sus metas presentes, el currículum cuenta - con diferentes características: El arreglo del salón de clases en áreas de trabajo, la rutina diaria con una organización llamada "ciclo básico", un proceso de planeación específico y una vinculación con el hogar en donde intervienen los padres como factor importante del programa.

El arreglo del salón de clase constituye la oportunidad de brindar un ambiente físico favorable para el desarrollo de las potencialidades de cada niño. La distribución del espacio se organiza por áreas de trabajo bien definidas con - materiales que los estimula a actuar con independencia, para crear, clasificar, experimentar, trabajar con sus compañeros, pensar, reflexionar y planear su trabajo.

Las áreas son colocadas de preferencia alrededor del salón, permitiendo un área central para la reunión grupal. Generalmente son las cuatro ya mencionadas con anterioridad pero el maestro en el transcurso del año puede reforzarlas con diferentes posibilidades, por ejemplo: construcción con carpintería, casa con costura y biblioteca con ciencias.

El almacenamiento y la exposición de materiales se en cuenta a la estatura del niño y etiquetados de manera que identifique el lugar de cada uno.

La rutina diaria se traza con el propósito de que el trabajo durante el día represente una estabilidad para el niño y estructure conceptos de tiempo al aprender la secuencia de sus actividades.

Los períodos establecidos son, para la planeación, en tre 10 y 20 min. Tiempo en donde los niños exponen oralmente o mediante el dibujo lo que desean realizar en las diferentes áreas que eligen. Es común que los niños en el inicio del curso escolar planeen actividades que finalizan antes del tiempo comprendido de trabajo, teniendo que hacer una nueva planeación, sin embargo, en el transcurso del año van elaborando planes con un grado de mayor complejidad.

El siguiente período es el de trabajo, que comprende de 30 a 60 min. y en el cual se realizan las actividades planeadas de tal manera que el niño organice, decida y actúe con los materiales que sirvan para su proyecto. La educadora observa sus intereses y se integra estimulándolo para que concluya su trabajo planeado.

Al terminar sus experiencias de aprendizaje los pequeños cuentan con un período de limpieza que abarca de 10 a 15 minutos utilizado para guardar su material y juguetes que emplearon, sintiendo una responsabilidad de colocarlos en su lugar correspondiente. La etiquetación es de gran utilidad para la independencia del niño.

El recuerdo o recuento que se realiza entre 10 y 20 - minutos, es el momento en que el niño evoca sus actividades - realizadas, asociándolas con el logro de sus objetivos planeados inicialmente. El maestro, al igual que en la planeación

puede conducirlo de diferentes maneras permitiendo la participación de los demás niños con preguntas.

En seguida pasan a formar grupos pequeños y durante - 25 a 30 minutos aproximadamente la educadora tiene la oportunidad de iniciar la experiencia de aprendizaje sugiriendo el material que ha preparado con anterioridad y la actividad a - realizar, teniendo en mente una de las "experiencias clave". Para obtener un máximo de respuestas, se provee al grupo con el cual se va a trabajar de materiales suficientes, permitiéndoles la elección y manipulación es decir, que clasifiquen y se expresen como deseen.

El trabajo con el grupo pequeño se puede describir a través de tres momentos: uno inicial donde el maestro da la - consigna invitándolos a jugar con el material expuesto. Esta consigna debe ser concreta, encaminada a una "experiencia clave" y tan clara que el niño no se desvíe. El segundo momento es el central en donde el niño actúa con los objetos y el maestro apoya su reflexión; después, en el momento final los niños hacen una síntesis del trabajo que se hizo enfocándolos - a la "experiencia clave".

Por último, la rutina diaria cuenta con un período de círculo que se realiza en un tiempo de 10 a 20 minutos con actividades colectivas como canto, cuentos y juegos organizados que de cualquier manera los niños intervienen al proponer las actividades.

La vinculación con los padres de familia es de gran - importancia como en cualquier tipo de programa. Se les ayuda a descubrir que la paternidad es enseñanza, se le involucra - a contribuir con el programa del salón de clases aprendiendo sobre el desarrollo del niño.

En cuanto a la planeación requiere de la educadora un

conocimiento de las metas del programa para dividir las en los diez meses que trabaja con los niños, concentrándolas en un plan anual. Selecciona "las experiencias clave" concretas - por semana y las especifica en su planeación diaria.

Las estrategias que se pueden utilizar para apoyar una "experiencia clave" son: proporcionar material, hacer preguntas o apoyar y extender la planeación del niño. La observación del proceso del niño es continua y se evalúa mediante procedimientos formales e informales.

Se ha venido manifestando en varias ocasiones las "experiencias clave", pero ¿qué son estas? Es un término que el proyecto de Ypsilanti utiliza para nombrar las actividades generales y los procesos derivados de las características cognitivas más importantes de los niños. La UNAM adoptó algunas con el fin de guiar la planeación y evaluación del programa COC en el Jardín de Niños Makarenko. Para la educadora le sirve como marco de referencia para apoyar el desarrollo del niño a través de diferentes actividades.

El currículum cuenta con una lista de cincuenta "experiencias clave" asociadas con conceptos de aprendizaje activo, lenguaje, número, relaciones de espacio y relaciones temporales (6).

De acuerdo a lo asentado en el convenio de colaboración entre la SEP y el equipo de investigación de la UNAM, el proyecto debía concluirse en Junio de 1986; pero, dado a que la evaluación requiere de un estudio en el cual permita observar resultados de los niños egresados del Jardín de Niños has

(6) Rosa Ma. Espriú et. al. Un currículum con orientación cognitiva para niños de 3 a 6 años, basados en la teoría de Jean Piaget. Seminario impartido en la Facultad de Psicología de la UNAM. 1983. p. 46-49.

ta el cuarto o quinto grado de primaria, los últimos datos se podrán recopilar aproximadamente al finalizar el año escolar de 1990.

Sin embargo, han quedado asentados los primeros datos de evaluación exploratoria obtenidos por la maestra Benilde - García de los primeros años de aplicación del currículum (83-84 y 84-85), así como del seguimiento de los niños que concluyeron el primer grado de primaria en 1985.

Estos permiten observar resultados bastante positivos y vislumbrar un éxito en el logro de la adopción y adaptación a nuestro contexto del currículum que contribuyó a "dar respuestas de cómo hacer realidad varias de las implicaciones pedagógicas provenientes de la teoría de Jean Piaget y favorecer a los niños con respecto a su rendimiento académico y un logro muy significativo en el área socioemocional" (7).

3. Proyecto Nezahualpilli

Una de las preocupaciones educativas que afronta México, como muchos países latinoamericanos es la realización de estudios sobre el tipo de metodologías que se pueden implantar para cubrir la atención total de los niños en edad preescolar; que de acuerdo al dato obtenido en el ciclo 82-83 se pretendía alcanzar apenas el 70% (8). Aún y cuando representa un incremento se medita acerca de cómo acrecentar la cobertura.

El Proyecto Nezahualpilli se inicia en el año de 1981 en dos colonias de Ciudad Nezahualcóyotl ubicada al oriente -

(7) Benilde García Cabrero. Evaluación de un programa de educación preescolar con orientación cognoscitiva. México - D.F. 1986. Tesis. (maestría en psicología educativa) - UNAM p. 67

(8) Secretaría de Educación Pública. op.cit. p. 7

de la ciudad de México y presenta la experimentación de un modelo de currículo caracterizado por un estudio de los rasgos de la infancia de las poblaciones marginadas. La alternativa sugiere que el programa se estructure a partir de las experiencias educativas y culturales de la comunidad, el aprovechamiento de los recursos humanos como agentes educativos y estrategias de capacitación para coordinadores encargados de un grupo de niños valiéndose del maestro, educadora, promotor, un padre o madre de familia.

Esto constituye la aportación mas significativa que pretende brindar el proyecto pues impulsa a que la comunidad decida su propia escuela y la constituyan después de reflexionar y analizar sus propios intereses, cooperando como educadores de sus hijos. Esto no quiere decir que se descarta la participación de los educadores profesionales siempre y cuando éstos se sumen a las necesidades e intereses de la población.

Es por eso que los contenidos programáticos se apoyan en un tema generador que fluye de las experiencias reales que viven los padres y los niños incluyendo la satisfacción de sus necesidades, proyectándolos hacia una posible transformación de las condiciones de vida en las que se desarrollan.

De esta manera, los temas de trabajo pretenden favorecer aprendizajes, el desarrollo del niño dentro de su contexto y la participación activa de los padres de familia.

La elección de temas puede ser por los niños, padres de familia o educadores. Y pueden surgir de las situaciones de la vida diaria del niño, de eventos especiales como las tradiciones y acontecimientos o de situaciones problemáticas de salud entre las que se pueden citar diversas enfermedades, el alcoholismo y las vacunas; o de la vida social como la po-

breza o el desempleo.

Uno de los valores del Proyecto Nezahualpilli es que el niño tenga la posibilidad de explorar con autonomía, de ahí que el maestro debe facilitarle posibilidades de búsqueda mediante una organización espacial de trabajo: Areas, y una organización temporal: rutina de actividades.

Las áreas que comprende la distribución espacial son el área movida, donde puede encontrarse el rincón de casa y - construcción; el área semi-movida con los rincones de artes - de leer y escribir, de ordenar y contar; por último el área - tranquila donde se encuentran los rincones de biblioteca y ex perimentación. (9)

Es indispensable hacer la aclaración que a los niños no se les enseña a leer y escribir, en ese rincón sólo realizan ejercicios previos que le ayudarán a la adquisición de la lecto-escritura.

El mobiliario se elabora con huacales, tablas y tabicones utilizándolo para dividir las áreas y exponer el material que a su vez pueden ser elaborados con los padres de familia.

La rutina de actividades que comprende la distribución temporal, es la secuencia de las actividades del niño - que apoya al trabajo educativo. Los momentos de la rutina - son:

La entrada seguida del desayuno organizado por las ma dres de familia o bien proporcionado por DIF.

Se inicia con una asamblea en donde se explora el te-

(9) Jorge Pérez Alarcón, et.al. Nezahualpilli educación preescolar comunitaria. México, D.F. Editorial centro de estudios educativos, A.C. 1986 (c 1986) p. 113-114.

ma generador, haciendo comentarios y cuestionando a los niños para hacerlos reflexionar sobre la idea.

Después de determinar el tema, se pueden realizar visitas, invitaciones a personas para platicar al respecto o bien se puede explotar el tema dentro de los rincones.

A partir de la exploración, el niño puede plantear diferentes experiencias para realizar en los rincones que le refuercen las ideas que tiene acerca del tema. Las propuestas pueden ser acogidas por un grupo de niños o individualmente.

Existe un momento de actividad grupal que tiene como objetivo la colaboración en las actividades para un fin común reflejándose en la elaboración de un mural, de un álbum de estampas o en una función de títeres. En este momento puede apoyarse el tema o bien quedar al margen.

Por último se tiene la actividad final, en donde se revisan las acciones realizadas durante el día, recordando las dudas expresadas durante la asamblea inicial. Si no han sido satisfechas se continúa con la investigación o bien, se planea el trabajo del día siguiente.

La rutina de actividades como se mencionó es una secuencia de actividades, pero éstas se pueden variar en determinado momento y aparecer de la siguiente manera: "Día de trabajo al inicio del año escolar. Día de trabajo con una visita que se prolonga durante la mañana. Día de trabajo con visita y actividad grupal. Día de trabajo únicamente con actividad grupal. Desarrollo de la rutina de trabajo sin visita" (10).

Los beneficios del Proyecto Nezahualpilli se perciben no sólo en la población infantil, al obtener en las evaluaciones que un porcentaje significativamente alto logró un adecua

(10) Ibid. p. 179-180

do nivel de desarrollo de habilidades, coordinaciones y conceptualizaciones. Abarca también a los padres de familia, ma dres y jóvenes capacitados para coordinar el trabajo, igualmente evaluados con el fin de comparar y comprobar que tanto educadores profesionales como personas de la comunidad pueden ser agentes educativas capaces de propiciar un óptimo desarrollo del niño. Estos datos son reportados en cuadros de parámetros que permiten comparar a los niños guiados por distintos agente educativos. (11)

Lo importante de este proyecto es el interés manifestado por la investigación experimental que aborda la infancia marginada de la ciudad de México, desde la perspectiva de su realidad que permite generar una estrategia educativa.

B. Importancia del trabajo por áreas

Se menciona constantemente que para favorecer el desarrollo integral del niño debe respetarse ante todo al pequeño como ser con características específicas de su período e indi viduales en su ritmo de desarrollo intelectual y emocional. Así, tomando en cuenta que el niño necesita de la acción y re flexión para construir su conocimiento, que su ritmo de apren dizaje es diferente al de los demás y la necesidad de relacio narse con sus compañeros para incorporarse gradualmente a la vida social. Debe pensarse inmediatamente en una organización del ambiente altamente propicio de favorecer estas consideraciones.

Por otro lado la capacidad de concentración en el niño de edad preescolar, es decir, de mantener su atención hacia una actividad es muy limitada. Entre más pequeño es, más

(11) Ibid. p. 253-266

corta es su duración. Las actividades por lo tanto deben ser organizadas de tal manera que se combinen períodos de ejercicio activo y libre con actividades serenas; procurando que no sean prolongadas para evitar la excitación o aburrimiento. La combinación entre los trabajos en el interior y al aire libre, entre espontáneas y dirigidas, individuales y de conjunto o pequeños grupos deben realizarse de manera paulatina para reforzar su seguridad y confianza.

El establecimiento de las áreas de trabajo facilita la ejecución de actividades que responden a las formas de organización antes mencionadas.

En las áreas o rincones de juego los niños se reúnen en pequeños grupos para utilizar cierto material que está a su alcance. Les permite jugar y comunicarse, crear y enriquecer, aunque también se da oportunidad de realizar trabajos individuales con un apoyo permanente de la educadora.

La importancia del trabajo por áreas se manifiesta de manera muy precisa al considerar el espacio y las actividades así como el material y el mobiliario, implicando una distribución y funcionamiento diferente al tradicional que se está acostumbrado.

La organización del espacio afecta todo lo que los niños hacen, el grado de actividad, las relaciones de los niños con otras personas y la forma como usan los materiales. El uso de rincones logra que los niños efectivamente tengan la oportunidad de realizar actividades de investigación y exploración con independencia y autonomía, responsabilizándose de terminar las tareas asignadas por el maestro y las actividades seleccionadas por ellos mismos.

Por otro lado la diversidad de materiales didácticos y juegos educativos que invaden el hogar y la escuela permi-

ten el desarrollo sensoriomotriz del niño. Pero el valor de ellos no está implícito, la importancia radica en la medida de las oportunidades que brinda al niño de realizar diversas experiencias para alcanzar el conocimiento concreto del mundo que le rodea al mismo tiempo de desarrollar su expresión creadora y ejercer sus posibilidades de acción.

El uso de estos materiales en el trabajo por áreas -- son suficientes, proporcionados y manejados de tal manera que no se convierten en una manipulación artificial y tediosa, -- que se remontaría a un ejercicio tradicional no motivado. Por lo tanto la educadora los selecciona conforme a los objetivos trazados, una utilidad significativa para el niño relativa a su vida que lo invita a la acción y expresión y fundamentalmente para fomentar el desarrollo de habilidades que le permitan asumir paulatinamente una mayor responsabilidad en la planeación y conducción de su propio aprendizaje.

C. Descripción del trabajo por áreas

El programa de Educación Preescolar de la SEP define como básico la utilización de áreas como fuentes permanentes de actividades para crear, enriquecer o modificar las mismas. Estas pueden responder a las formas de trabajo individual, colectivo y de pequeños grupos. Recomienda que se destine un período diario a la actividad libre en los rincones (12). Sin embargo para entender el movimiento hace falta una explicación más detallada.

La maestra Paulina Barreda a lo largo de sus 37 años de servicio, mantiene una inquietud desde su juventud acerca de innovaciones metodológicas, lo que la lleva a efectuar una

(12) Secretaría de Educación Pública. op.cit. p. 90

recopilación de información que permite comprender "cómo" realizar las actividades diarias incluyendo el manejo de áreas. En 1982, en calidad de Inspectora lo pone en práctica en el Jardín de Niños "Altagracia Padilla" ubicado en D.F. y se adopta casi en seguida en algunos Jardines de Niños ubicados en los municipios de Pachuca, Tizayuca y Apan Hidalgo.

1. Metodología

La planeación de las actividades es en relación a las unidades temáticas están de acuerdo a las orientaciones y sugerencias comprendidas en los libros uno, dos y tres del Programa de Educación Preescolar de la SEP. Tanto educación física como música y movimiento se incluyen también bajo las indicaciones oficiales recibidas.

El aparente quehacer desordenado requiere de una organización minuciosa que asegure el respeto de los intereses y las necesidades de los niños sin frenar su espontaneidad. Para cumplir lo expresado anteriormente, se le ofrecen diferentes tipos de acciones. Dentro de ellas la más importante es el juego, ya que éste tiene una función imprescindible para su óptimo desarrollo físico, intelectual y social.

De tal manera se puede observar una actividad predominantemente lúdica en las áreas de construcción, casa y biblioteca. Sin embargo, tan importante es el juego como las experiencias planeadas con un muy buen trabajo estimulativo que implica el desarrollo del tema, la búsqueda de recursos y materiales adecuados.

Es así que en las áreas se integran las más variadas actividades, en donde los alumnos divididos por equipos trabajan individualmente con la posibilidad de agruparse en directa relación con lo que ellos mismos han seleccionado.

Al inicio del curso escolar, en el período de adaptación que comprende aproximadamente de seis a ocho días, se admiten de 10 a 12 niños cada dos días por grupo con el fin de obtener un conocimiento individual del nivel de desarrollo en que se encuentran. Por su parte, los niños adquieren una mayor seguridad a través de las mejores atenciones de su educadora que los guía para el conocimiento de los espacios físicos de su aula y escuela, del material y algunas de sus posibilidades.

De esta manera se logra en los pequeños una incorporación gradual a su nuevo ambiente. Al séptimo o noveno día aproximadamente reunido el alumnado total, se manejan diferentes dinámicas de grupo para reintegrarlos e iniciar la formación de equipos.

La rutina que se establece tiene el propósito que el niño conozca las posibilidades ofrecidas durante la jornada de trabajo, comprendiendo poco a poco que como toda actividad tiene un principio y un fin debe planear para lograr su objetivo en un tiempo razonable. Esta rutina puede variar por algún hecho especial pero regularmente se mantiene de la siguiente manera y con un valor intrínseco en cada momento.

Al iniciar la mañana se reúne todo el grupo y se da el estímulo en base a la unidad temática y situación con un intercambio de opiniones. Este momento debe ser breve, pero rico en contenidos y conducido ágilmente para involucrarlos con todas sus ideas en las posibilidades de trabajo que luego serán ejecutadas en las distintas áreas.

Es muy importante reforzar las normas de convivencia y uso de material para en seguida enviar a los equipos a trabajar en las diferentes áreas desarrollando una actividad elegida.

Terminando el tiempo de juego-trabajo la maestra da tres avisos, que pueden ser una orden musical, palmoteo o una frase que pone fin a la actividad para iniciar un pequeño período de orden y limpieza de los materiales utilizados.

Es muy importante que la educadora participe activamente con el alumno, pues tiene la oportunidad de reforzar la formación de hábitos y estructuraciones de operatividad lógica al ordenar el material utilizando la clasificación, correspondencia, cuantificación, seriación, inclusión o en su defecto la exclusión.

Minutos más tarde se reúnen para realizar una rima, un canto o un juego digital y así, rotativamente los niños pasan por todas las áreas.

Al finalizar las actividades de la mañana en una reunión grupal se comentan los resultados de su trabajo, de la colaboración o no de los elementos de los pequeños grupos, de la participación de otros pequeños grupos y de ellos mismos, o de los resultados que obtuvieron en relación con la meta que se habían propuesto como grupo total. También es digno de comentar la actitud y participación de la educadora. Es así como existe una actividad permanente de autoevaluación y coevaluación (13).

El valor de este momento para el niño es que llegue a comprobar cuánto hizo de lo proyectado o cuánto le falta por hacer. Por otro lado, es imposible hacer una evaluación individual de la totalidad de lo hecho por el número de alumnos que integran el grupo, por tal motivo se elige siempre un aspecto y a algunos niños, variando cada día para que todos gocen de la oportunidad.

(13) Secretaría de Educación Pública. op.cit. p. 97

Las actividades como cantos, recreo y educación física se intercalan durante la mañana continuando después la secuencia de la rutina diaria.

2. Organización de los niños

La oportunidad de reunirse en equipos hace responsables a los alumnos al participar de manera frecuente en posibilidades de compartir metas, actividades y materiales.

Cada grupo cuenta con seis a ocho niños quienes eligen su nombre posiblemente asociado a la unidad de trabajo. Los equipos no son permanentes y en el momento oportuno se reorganizan.

Al inicio del curso, la maestra le indica al equipo - en qué área trabajará primero, en cuál después y así hasta - terminar la rotación que como sugerencia se hace en un sólo - sentido marcándolo con flechas visibles. Conforme los niños van aprendiendo a manejarse se pueden decidir en equipos por dónde iniciar, hasta llegar a una elección libre e individual. Cuando llega este momento es necesario tener en cada área un tablero con armellas, tantas como alumnos pueden ocupar el rincón. De esta manera, cuelgan un distintivo en caso de haber espacio para incluirse.

Este tipo de organización permite que la maestra trabaje durante la mañana con algún equipo que requiera más tiempo de su presencia; también puede desplazarse a otras áreas - para observar, estimular, sugerir y apoyar las reflexiones - cuestionando frecuente e individualmente.

Es importante recordar que las sugerencias dadas al niño deben ser en sentido positivo y no negativo, ya que en el Jardín de Niños se trata de reforzar su proceso de autoafirmación y que constantemente se ve opuesto ante las sugerencias.

cias negativas. Un ejemplo del cambio de actitud de la educadora al respecto es: "Gerardo vamos a levantar la basura", en lugar de "Gerardo NO dejes tirados los papeles". También es posible la sugerencia de otra actividad si el material o área en que desea participar el niño está ocupada, diciéndole: "Mayela guarda estos libros en la biblioteca, mientras Ana termina de hacer su construcción". Lo mismo puede ocurrir durante el recreo cuando algún juego está ocupado.

Por otro lado, desde el inicio de clases se establecen normas para el uso del material y la convivencia. Con ellas se elabora el reglamento del salón y es conveniente exponerlo en forma gráfica para que el niño lo identifique.

Estas reglas deben ser emanadas de los niños y por lo tanto de fácil aceptación y comprensión. El número es adecuado al nivel, aumentándolas hasta que las señaladas inicialmente sean asimiladas.

El planteamiento de las normas deben reforzar los aspectos positivos, no insistir en los negativos. Suponiendo - por ejemplo, que una norma surgida del interés del grupo es - "no empujar", se debe redactar y aprender así: "respetar el turno de mi compañero".

Cuando el grupo comprende la importancia de respetar las normas es posible que en circunstancias de trabajo al entrar al salón no haya mucho silencio sin embargo se puede percibir la concentración y compenetración de cada alumno en el logro de sus objetivos.

3. Organización del aula

El espacio está distribuido en rincones siguiendo algunos criterios como: cada área plenamente identificada y delimitada; los materiales afines a dos áreas guardados en un sitio en común; el área de arte debe tener acceso a los lava-

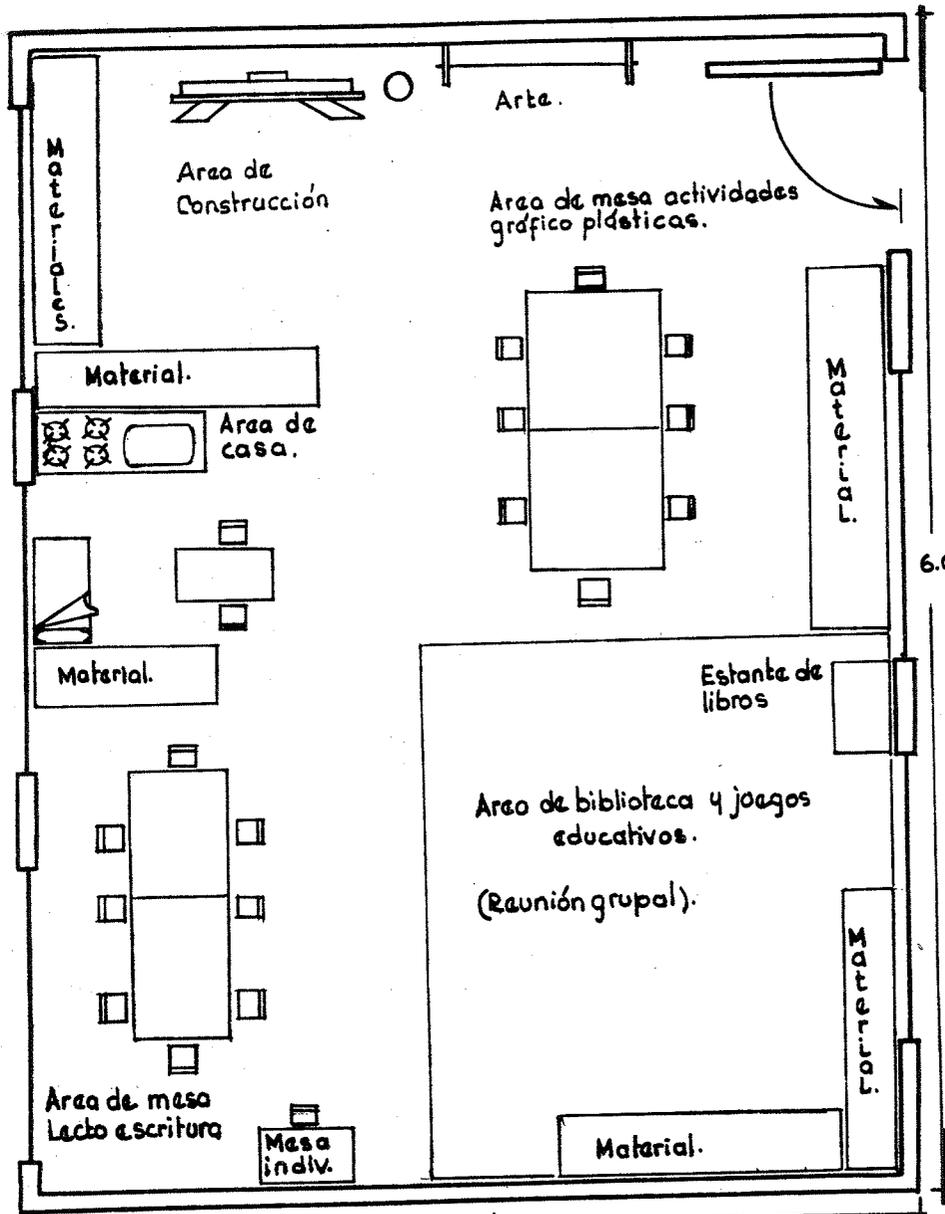
bos o bien provisto de algún objeto para la limpieza de pinceles y esponjas. Las áreas de actividades silenciosas o tranquilas ubicadas lo más retirado de espacios de circulación y no próximas a las áreas mas ruidosas como la de construcción. (ver figura 1).

Las actividades propuestas en cada área deben partir de las características de los niños que se pueden observar en la manifestación de sus intereses. La importancia de las experiencias adquiridas en algunas áreas se describen a continuación.

En la construcción con bloques, las actividades realizadas contribuyen al desarrollo de las aptitudes manuales del niño, ayudan a concretizar sus conocimientos acerca de las propiedades de los materiales, a saber tamaño, peso, equilibrio, medidas y proporciones, así como a conceptualizar y desarrollar su vocabulario. La socialización es estimulada al trabajar en equipo y propiciar el dar o solicitar ayuda.

Dentro del área de casa se permite al niño expresar mediante el juego simbólico, experiencias, actividades y situaciones de la vida diaria. Al revivir experiencias, la educadora tiene la oportunidad de tener un mayor conocimiento de su grupo e inclusive manejar problemáticas que frenan el desarrollo normal de algunos pequeños. Se promueve el desarrollo intelectual, social y emocional al aprender a manejar símbolos, compartir el juego y materiales. Esta área tiene la facilidad de convertirse en oficina, tienda, consultorio, etc., de acuerdo a la unidad temática e interés del niño.

En el área de mesas las actividades van encaminadas por un lado a las de tipo académico, específicamente los ejercicios previos a la lecto-escritura y al uso del cuaderno de trabajo que proporciona gratuitamente la SEP apoyando diver-



4.5
 1m. ——— Acot. en m. Fig. N° 1
 Esc: 1:30 en original antes de impresión.

Distribución de áreas de trabajo.

sas acciones para afirmar y enriquecer las experiencias de los pequeños. Por otro lado tenemos las actividades gráfico-plásticas con las cuales aprende conceptos importantes tales como duro, suave, igual y diferente. Estas actividades los ayuda a desarrollar su habilidad mental, estimulan la creatividad como una capacidad para trabajar libre y flexiblemente con los materiales combinándolos y transformándolos, ya sea individualmente o bien, por equipos para un fin determinado.

Además de las mesas, se puede dar uso a los caballetes instalados en el área de arte y facilitar al niño una mayor oportunidad de experimentar con los materiales las diferentes técnicas que le permitan la expresión libre de lo que siente y piensa.

El material que se encuentra en el área de juegos y biblioteca es suficiente para cada niño, lo cual facilita la manipulación individual a excepción de aquellos que requieren de algún compañero. Los diferentes juegos sugieren al infante tomar decisiones, desarrollar el control de los músculos finos, la coordinación ojo-mano, habilidades visuales, táctiles, olfativas, gustativas y auditivas. La reflexión para seguir un modelo, aparear, seguir una secuencia. Obtener correspondencias uno a uno, clasificar y seriar.

El material que se utiliza en las áreas es de lo más rico y variado posible en cuanto a propiedades físicas y presentación de desafíos interesantes. Al respecto, se sabe que el comercio ha fabricado diversos materiales muy vistosos pero en ocasiones no se encuentra al alcance económico del Jardín de Niños ni de la educadora. Es por eso que se recuerda que el material se puede elegir de la naturaleza, de la gran variedad de deshechos o en su defecto usar el elaborado por la educadora.

Los posibles materiales cuentan con un lugar codificado para identificación y pueden ser en relación con cada área de la manera que se explica a continuación.

Para el área de construcción: bloques de madera o cajas de cartón de diferentes tamaños, piedras, trozos de madera, juguetes, figuras de animalitos o personas, trozos de manguera, envases de lata y todo aquello que sirva para formar construcciones.

En el área de casa se pueden contemplar diferentes prendas de vestir, máscaras, sombreros con los cuales pueda caracterizarse. Dicha área se puede subdividir de tal forma que tenga espacio para actividades de cocina, sala y dormitorio. Los muebles y utensilios deben adaptarse a las condiciones típicas de la comunidad en donde se desenvuelve el niño - de esta manera se puede encontrar desde un anafre, una estufa o hasta un horno de microondas.

Para el trabajo académico o gráfico-plástico que se realiza en el área de mesas se debe contar con material para recortado, enhebrado, plantado, bordado, tijeras, pinceles, anilinas, arcilla, plastilina y masas. Además del material utilizado para la ejercitación previa a la lecto-escritura.

Como una extensión del área de mesas, se recuerda que en la de arte se aumentan los caballetes y un "tendedero" para la exposición de trabajos.

Los libros y todo material impreso se ubica en el área de juegos y biblioteca, reuniendo diferente tipo de material que permitan además de "leer" reproducir o imprimir. Se incluyen juegos de dominó, loterías, rompecabezas, memoria, auditivos, olfativos, gustativos y tactiles. Corcholatas pintadas, semillas, botones y cualquier tipo de elementos que sugieran una clasificación, sucesión o seriación.

En cuanto al mobiliario es el que se encuentra dentro de cualquier Jardín de Niños: mesas, repisas, tablas, sillas, bancas, tapetes, estantes, cajones o huacales. Lo relevante es utilizar al mínimo sillas y mesas, y en caso de hacerlo de ben distribuírse en función de la actividad libre explorato--
ria del niño.

CAPITULO III

CORRIENTES PEDAGOGICAS

El fenómeno educativo en el mundo es muy amplio y reviste de gran importancia en su historia.

Desde su origen todo grupo humano trata de conservar y transmitir sus usos, costumbres y creencias; hecho que se realiza en forma inconsciente y espontánea. A lo largo del tiempo estos grupos comprenden que además de mantener su cultura deben, con toda la intención de renovar, corregir y ampliar sus elementos con el fin de poder satisfacer nuevas necesidades.

Esta influencia voluntaria se ~~hace~~ mediante personas especializadas y en lugares apropiados, es decir mediante la educación. En esta acción se quiere que el educando adquiriera ciertos modos de vivir conforme a ciertos valores.

A través de los años, la educación ha tenido diferentes preceptos filosóficos que se han derivado sustancialmente del tiempo y lugar en que se da, marcando la esencia, valores y fines del proceso educativo.

Paralelamente han evolucionado los medios propios para lograr esos fines y la contribución más importante a la pedagogía son las investigaciones logradas por la psicología y sociología, además del desarrollo de la didáctica.

El conocimiento de esta evolución pedagógica y comprensión de las ideas actuales se puede adquirir penetrándose en su historia; pero en esta ocasión y para facilitar sobre todo centrarse en la información de los criterios que han prevalecido, se opta por la atención de dos aspectos: la pedagogía tradicional y la pedagogía contemporánea resaltando las características de sus principios en el proceso de la enseñanza

za y el aprendizaje.

A. Pedagogía tradicional

Para una mejor comprensión de las ideas de la pedagogía tradicional se recurre al análisis de tres aspectos: la organización de la institución escolar, los contenidos programáticos y los procedimientos que marca Gilbert como sobresalientes en la historia de la pedagogía y así, dirigir la atención hacia el propósito principal y no a hechos cronológicos (14).

Se puede examinar en primer lugar la organización de la institución escolar. La enseñanza más primitiva que se encuentra es la no escolarizada, es decir, no se realizaba dentro de un espacio cerrado y creado exclusivamente para tal efecto, ni se consideraba importante la presencia de una persona especializada. La enseñanza era básicamente la transmisión de conocimientos concretos y relativos a su subsistencia, así, el padre enseñaba a pescar, cazar, fabricar armas y la madre a hilar y cocinar.

Se le puede adjudicar ciertas características ante todo individual, tomando en cuenta que existía una relación particular con cada hijo; entre el que todo lo sabía y el ignorante. Su aprendizaje tenía cierta motivación y la práctica era indispensable para aprender la lección.

En las civilizaciones antiguas se concibe la idea de una enseñanza colectiva que en primera instancia se da en una plaza pública o bien en la calle. Y sólo más tarde se le asigna un lugar específico y con un individuo a su cargo, pero

(14) Roger Gilbert. Las ideas actuales en pedagogía. tr. Lotti Guessner. 3a. ed. México. Ed. Grijalbo, S.A. 1977 (1976) (colección pedagógica) p.p. 20-46

continuando con el ideal de transmitir las costumbres del pueblo y las viejas tradiciones.

Mas cada uno de los pueblos ponía el acento de su educación en cierto tipo de vida. De esta manera se observa que las escuelas en la China antigua se enseñaba la humanidad, la equidad y el ceremonial; los hindúes le dan un carácter religioso; el servicio que daba a los espartanos y romanos era de vincular virtudes religiosas pero siempre en cada uno de estos casos se daba a personas privilegiadas.

La educación en instituciones es privada, hasta que Quintiliano la defiende como pública. Aunque de cualquier manera la selección de alumnos para recibir el beneficio de los valores educativos continúa durante largo tiempo, hasta que se establece como obligatoria y gratuita.

Pero el concepto de la escuela como institución ha quedado muy arraigado, considerándolo como un lugar en donde el niño permanece determinado tiempo para recibir ciertos conocimientos.

En cuanto a contenidos programáticos se pueden distinguir dos factores fundamentales que aparecen desde los inicios de la civilización como propósitos de la educación: la lectura y la religión.

Basta recordar un rasgo común en el mundo oriental con la presencia de los escribas que eran los transmisores de las costumbres en forma escrita y que con el hecho de saber leer y escribir los elevaba a una casta superior, tal es el caso de la sacerdotal, o bien pertenecían al gobierno, como en China.

Entre los griegos, Platón aconsejaba que los niños de 10 a 13 años de edad aprendieran a leer. El programa de los romanos se inclinaba por la lectura, la elocuencia y la poe--

sía seleccionando el conocimiento de algunos filósofos. Aunque no se debe excluir la formación militar y formación cívica que durante esta época determinaba buena parte de su educación, así como el ideal estético de los griegos.

En el cristianismo se tiene una enseñanza religiosa,-- basada en el Evangelio. Aquí se encuentra la trilogía religión-escuela-letras, ocupando un sitio de honor el latín, y -- en donde el maestro ayuda a formar en su alumno una ciencia -- análoga a la de él girando alrededor de la fe.

En el siglo XIV aproximadamente existe un divorcio entre la fe y la razón, además se afirma un interés por la investigación de la naturaleza para la formación del intelecto humano. Sin embargo, a pesar de esta separación, la realidad educativa tarda varios años para fortalecer ideales educativos y poder romper con esquemas tradicionales y lograr una escuela laica.

Por último el aspecto que se examina es el de procedimientos, y quizá el que compete más a la investigación. Mediante su análisis se pretende conocer a grandes rasgos la manera de educar y transmitir los conocimientos y las relaciones pedagógicas entre el maestro y el alumno que a través de -- los años ha evolucionado para crear nuevas concepciones.

Las formas encontradas básicamente son la individual y la colectiva. La individual como ya se mencionó es una enseñanza casi espontánea y se encuentra sobre todo en los pueblos primitivos o en el hogar, en donde la atención de los hijos es conveniente a cada uno para la transmisión del saber. En cuanto a educación se pretende dar la misma forma como ya lo menciona Aristóteles cuando el alumno se presenta a su maestro, recibe una explicación y le cede el lugar a otro. Se trata de mejorar a todos en la medida que se conoce la forma

particular a cada uno de ellos. Aunque también implica una - relación entre el maestro y el alumno en la cual se manifiesta la superioridad del adulto con una función de educar e ing truir a quien nada sabe ni puede. (15).

Cuando se instaura la enseñanza colectiva, se forman grupos, primero en una aula y después divididos por edades. De esta manera el maestro puede ejercer su autoridad sin pérdida de tiempo en encuentros personales.

Para el buen funcionamiento del sistema el maestro de sarrolla al mismo tiempo con sus alumnos virtudes imprescindi bles: docilidad, obediencia y atención. Esta autoridad se -- puede ejemplificar con la pedagogía de los jesuitas quienes a firman "... Que los adolescentes tengan alta opinión de sus - maestros y hagan mucho caso de su valer. Que esta estima les empuje interiormente a hacer por entero la voluntad de los -- que les dirigen ..." Y para resaltar las diferencias existen tes agregaban "... en particular, nuestras relaciones con -- nuestros alumnos será tales que no se vea en ellas ninguna fa miliaridad..." (16).

De acuerdo a estos principios, para asegurar la disci plina es importante que los alumnos se encuentren perfectamen te ubicados en sus bancas; las relaciones unívocas dirigidas desde una tarima y las interacciones prohibidas. En muchos - de los casos auxiliados con castigos corporales que existen - desde las civilizaciones antiguas como en la educación hele-- nístico-romana, que para mantener la atención se recurrían a los azotes. Durante el cristianismo, éstos se extienden a di

(15) Roger Gilbert. op.cit. p. 36

(16) René Fourcade. Hacia una renovación pedagógica. La diná- mica profesores, alumnos, instituciones. tr. Hilario Alfonso G. Madrid, España. Ed. Kapelusz. 1979 p. 60

versos casos como cuando el niño llega con retraso, cuando pide durante la hora de clase ir a hacer sus necesidades; o bien a los que bromean, juegan, corren o pasean con chicas, excepto si se trata de sus hermanas.

Al crecer la cantidad de alumnos exige la presencia de mayor número de docentes, y se utiliza el método mutuo que se practicaba ya desde la antigua Roma y con Pestalozzi, pero sistematizado por los ingleses Bell y Lancaster. La enseñanza mutua sugiere dividir en grupos pequeños, colocando al frente un monitor que previamente es preparado por el maestro para transmitir la enseñanza al resto del grupo. La ventaja de este tipo de enseñanza se puede observar en el ahorro del maestro, -- las aulas y hasta los libros, pero estas ganancias pasan sobre la verdadera educación para convertirse en una instrucción raquílica con matiz militar. El magistrocentrismo se hace efectivo a través de intermediarios.

Por otro lado, la concepción de la enseñanza-aprendizaje tiene carácter mecánico desde épocas antiguas. Así, los romanos enseñaban con un método árido y memorístico adquiriendo seguridad tras una serie interminable de ejercicios.

En Grecia el aprendizaje oratorio se valía de la mnemotécnica, es decir, recordar de memoria y con exactitud muchas cosas. De tal manera que el alumno debía permanecer atento a los pasos para hacer una reproducción o repetición de los conocimientos adquiridos.

Por otra parte, Descartes caracteriza su manera de enseñar por la atomización de los conocimientos. Esto es, para llegar a la verdad parte de lo más cercano al espíritu hasta lo más complicado, tomando en cuenta que los niños en determinada edad, debe aprender ciertas nociones. Con esto se advierte que la voluntad procede del adulto y no de la manera de pen

sar del niño.

De ahí surge el uso de recompensas con su forma negativa de castigos para gobernar su interés y llevarlo hacia cualquier objeto o actividad aunque estos carezcan de sentido y atractivo para los niños.

En otro momento, con la intención de mejorar la clase tradicional, se advierten relaciones bilaterales entre el maestro y el alumno, y eventuales entre los educandos para no perder la disciplina del grupo ni debilitar la autoridad magisterial. El conocimiento no pertenece únicamente al maestro, se localiza también en el exterior, llevando al niño a "descubrir" la naturaleza y la vida pero es aún el maestro quien detecta su hallazgo.

Por todo lo anterior se puede afirmar que la pedagogía tradicional se caracteriza como un sistema autoritario, basado en las reglas del adulto con premios y castigos, como un método receptivo donde el alumno obtiene del maestro o de los textos el conocimiento ya elaborado en donde únicamente tienen que saber, repetir y reproducir.

En las actividades escolares, no obstante que los niños tengan cierta participación, ésta es considerada secundaria enfrentándose ante una jornada monótona en donde el maestro organiza su tiempo para actuar primero e indicar a los alumnos las actividades organizadas, coordinadas y expresadas bajo una forma definitiva. Ordena el escaso material didáctico, encontrándose frecuentemente que muchos alumnos deben esperar para poderlo utilizar.

Asimismo el maestro es quien concede las tareas especiales deseadas por la mayoría del grupo, a los alumnos que él cree merecedores; impidiendo que los acontecimientos sucedan a voluntad del libre impulso individual.

Se distingue una falta de libertad, ausencia de responsabilidad y de trabajo colectivo para un bien en común, ignorando el futuro social de los niños.

Muchas observaciones de este tipo reporta Jackson que han sido encontradas actualmente en escuelas consideradas como privilegiadas, cuyos profesores se sienten progresistas -- (17).

B. Pedagogía contemporánea

La pedagogía contemporánea ofrece el producto de una larga evolución histórica, los grandes cambios provocados por los descubrimientos científicos y avances tecnológicos se traducen en movimientos de opiniones que se desarrollan en todas partes del mundo.

La educación y sus modalidades de transmisión asumen un aspecto de renovación tratando de hacer efectivas las protestas en contra de las insuficiencias de la pedagogía tradicional que ya se proclamaban desde siglos anteriores. Específicamente se aprecia con la oposición de Pestalozzi a los sistemas de enseñanza puramente verbalista contraponiendo el valor de la experiencia como base del conocimiento, sustituyendo el libro por la actividad, la experiencia personal, la naturaleza y los hechos. Y si se retrocede aún más con Montaigne se detecta una forma similar de la finalidad de la educación "...formar la facultad de raciocinio, formar un espíritu ágil y crítico... producir cabezas bien hechas no cabezas bien llenas..." (18).

(17) Universidad Pedagógica Nacional. Grupo escolar. Antología. México 1985. pp 29-62

(18) N. Abbagnano y A. Visalberghi. Historia de la pedagogía tr. Jorge Hdez. 7a. ed. México. Ed. Fondo de cultura económica. 1984 (c1957). p. 233

Han de pasar varios años para que sean escuchados pues la escuela católica los ignora, así como la revolución, y se tiene que esperar la historia hasta mediados del siglo XIX para que algunas instituciones inicien a aplicar las ideas adoptadas del sentir de pedagogos como los ya mencionados.

La creación de las escuelas nuevas tienen el propósito de ensayar la manera de reformar la práctica docente.

Algunos precursores de estas escuelas son el ruso Leon Tolstoi al fundar una escuela para los hijos de los campesinos con un principio de completa libertad del niño, para que en base a una relación con las personas y a sus necesidades pueda adquirir o transmitir los conocimientos.

En Inglaterra, Cecil Reddi aspira en la escuela nueva una cooperación con extensas actividades equilibradas en el trabajo y el juego.

En Alemania la pedagogía activa nace con Kerschensteiner al instituir el concepto de la "escuela de trabajo" en donde la formación se logra mediante un esfuerzo activo por lograr un objetivo bien determinado y dirigido a la producción - espiritual o manual, además, se establece entre los alumnos un apoyo recíproco a sí mismos y a los fines de la escuela.

También el alemán Peter Petersen, profesor de pedagogía en la Universidad de Jena, preocupado por una escuela nueva formula un plan que radica en actividades colectivas, actividades optativas, actividades para superar individualmente de deficiencias y dificultades en el estudio. Aplicando una auto-disciplina dentro de la cual los alumnos se conducen, platican discuten y obtienen explicaciones.

El impulso mayor que tiene la escuela nueva es el apoyo del conocimiento del hombre mediante la psicología y la psiquiatría.

Esto se manifiesta cuando hombres de ciencia se interesan a través de su trabajo por la educación.

De esta manera se incorpora la Dra. María Montessori, que al defender a la infancia anormal proclama un método pedagógico para este tipo de niños. Funda "La Casa de los Niños" en donde practica su método y de ahí se difunde rápidamente - en muchos países.

Los resultados tan favorables obtenidos en relación - con la educación para niños con deficiencias y comparados con los obtenidos por los niños normales, concluye que existen de deficiencias en los sistemas utilizados en la formación de los niños normales, los cuales según la Doctora frenaban la ini-ciativa y el desarrollo educativo de los niños.

Las ideas pedagógicas más relevantes de Montessori -- que se pueden mencionar son: el puerocentrismo, en donde considera al niño como un ser particular con enormes capacidades y necesidad inmensa de cariño. La libertad, respetando que - el niño es un ser completamente diferente al adulto y que este último necesita concientizar tal diferencia para evitar la represión y permitirle la independencia para que se desenvuelva en forma espontánea ante las exigencias de sus necesidades. El movimiento, como esencia del niño, pues a través de la acción se relaciona con el mundo exterior y lo conceptualiza. Amor, como un estímulo para realizar todo movimiento.

También el médico belga Ovidio Decroly se interesa en desarrollar un método. Admirador de Dewey acoge la teoría de los intereses, pero encaminada a las necesidades del niño.

Para hacer activo el saber escolar considera lo anterior y programa las necesidades en relación del niño y su medio, denominándolo "centros de interés". En el desarrollo de estos centros, toma en cuenta tres aspectos o ejercicios para

su realización: la observación, la asociación y la expresión.

Por otro lado, se apoya en el principio de que el pensamiento del niño puede percibir el total de las cosas o fenómenos y no de partes.

Con nuevos aportes sigue la pedagogía activa por va--rios países, Adolfo Ferriere promueve en las instituciones el concepto de la escuela activa iniciada por Bovet. Caracteri--zándola por un programa que parte de los intereses psicológi--cos y naturales del niño, preparándolo para la vida. Acostum--brando al estudiante a cumplir su trabajo con calma sin preci--pitaciones y con mucha asimilación.

Por su parte Claparede manifiesta su preocupación por introducir en los maestros una inquietud científica de la en--señanza y en los niños las actividades lúdicas, la formación individual y las implicaciones sociales. Menciona la impor--tancia de poner en función la educación a partir de un conoci--miento de las necesidades e intereses del niño.

Este carácter de educación funcional lo lleva adelan--te Piaget al investigar el pensamiento del niño y su razona--miento.

El interés por los aspectos sociales también tiene un lugar especial y se manifiesta con mayor sentido en las "coo--perativas escolares" formadas en Francia, en donde los alum--nos se interesan en cubrir las necesidades de la escuela, pro--mueve eventos con diferentes objetivos desde el puramente re--creativo o festivo hasta actividades de beneficencia externa.

También en Francia, Freinet considera que el desarro--llo del niño se da dentro de un grupo social y en base al co--nocimiento del niño, aporta soluciones prácticas para moderni--zar los métodos: empleando básicamente los textos libres, la imprenta en la escuela y la correspondencia interescolar.

Rusia por su parte, considera a los principios del pedagogo Antón S. Makarenko aplicados en el "colectivo" apropiados para que el niño se realice satisfactoriamente en un ambiente social donde pueda afirmar en igualdad de condiciones su iniciativa y espíritu de solidaridad.

En el movimiento del que se habla en esta parte del capítulo, se advierte una interdependencia cada vez más estrecha entre los países y continentes, haciéndola sentir en las demandas de una educación nueva que corresponda a la época actual y forme en el hombre tipos de comportamiento que le permitan ubicarse satisfactoriamente en este mundo acelerado en sus transformaciones tecnológicas.

CAPITULO IV ,
EL TRABAJO POR AREAS Y LA
PEDAGOGIA ACTIVISTA

La renovación de la educación abarca todos los niveles, en el caso del Programa de Educación Preescolar de la Secretaría de Educación Pública ha tenido en cuenta las características no sólo de la realidad presente sino también las de un futuro. Tiene como fundamento esencial el absoluto respeto de las características propias de la edad, considerando al niño como un sujeto activo de su aprendizaje.

El Programa ofrece la posibilidad de contemplar sus objetivos en tres áreas de desarrollo que conjuntamente pretenden afianzar en el niño su personalidad armónicamente integrada (19).

En el área afectivo-social se pretende que el pequeño en su primera experiencia escolar desarrollen una autonomía - que implique una relación positiva entre él y los demás elementos humanos que participan en la acción educativa. Además, que se integre gradualmente al trabajo colectivo, aportando - su esfuerzo e ideas para el logro de una meta, pero también - aceptando los puntos de vista de los demás.

En el área cognoscitiva, se pretende desarrollar su - autonomía para elaborar sus conocimientos, mediante la función simbólica y la estructuración paulatina del proceso lógico operatorio y de las operaciones espacio-temporales.

Por último, los objetivos del área psicomotora pretenden favorecer el desarrollo y conquistar las coordinaciones - de los grandes y pequeños músculos.

(19) Secretaría de Educación Pública. op.cit. p.p. 43-44.

Una vez examinados los objetivos del nivel preescolar es conveniente señalar los principios de la escuela activa, - la ideal para que el educando pueda realizarse plenamente de una manera natural.

Los principios didácticos establecidos por Imideo Nerici para la enseñanza responden a una pedagogía activa y resulta interesante poderlos comparar a continuación con actividades realizadas en el trabajo por áreas (20).

A. Principios activistas

Un principio capital para la enseñanza es el respeto de la personalidad del alumno para propiciar que se manifieste con libertad. La libertad en la escuela debe ser orientada hacia tres puntos fundamentales: autoactividad, autodisciplina y autonomía. En donde el niño por medio de la observación, reflexión y experimentación pueda elaborar su conocimiento.

Este proceso de autoformación depende del interés emanado de las necesidades del niño y de la relación que puede establecer con los objetos. Para que el interés se manifieste en trabajo, las situaciones de aprendizaje deben partir del punto más próximo al educando ya sea en tiempo, elemento o en experiencia.

En el trabajo por áreas es posible esta autoformación, reemplazando la enseñanza verbal por el ejercicio de los sentidos y el desarrollo motor, al estructurar un ambiente adecuado para explorar activamente. Las vivencias que surgen de sus inquietudes están acompañadas de la actividad manual para

(20) Imideo Nerici. Hacia una didáctica general dinámica. tr. J. Ricardo Nervi. 10a. ed. México. Ed. Kapelusz. 1986 (c 1973) p.p. 158-166.

movilizar todas las energías del niño y de situaciones problemáticas que lo obligan a investigar, opinar, concluir, experimentar.

Los grupos pequeños dan oportunidad de tener el material didáctico suficiente para ejercitar los sentidos y el sistema motor; además de prepararlos para las adquisiciones intelectuales. De tal manera los niños manipulan, combinan y transforman el material; lo tocan, huelen, gustan y escuchan; observan y relacionan. Evitando largas esperas para utilizarlos y recibiendo una estimulación mental para razonar.

Es oportuno recordar a Jean Piaget cuando afirma que "la manipulación de lo concreto es consubstancial en el niño con el nacimiento y el desarrollo de su inteligencia" (21).

Otro principio, el de la individualidad, establece que el maestro a pesar de dirigir la clase a un grupo debe contemplar las perspectivas de cada alumno y orientar su aprendizaje de acuerdo a sus necesidades y potencialidades particulares. Este principio puede respetarse desde el momento en que el niño actúa en las áreas con un ritmo mejor adaptado a sus fuerzas, aptitudes, talentos y a sus posibilidades. Aún en las actividades de mesa, si éstas no han sido terminadas en un lapso considerable tienen los niños la opción de permanecer un poco más hasta finalizarlas. Ya lo mencionaba Rousseau "cada espíritu tiene su forma propia según la cual necesita ser dirigido en esa forma y no en otra" (22).

Paralelamente al principio de individualidad está el de participación, en donde se favorece la iniciativa, responsabilidad y cooperación, desarrollando fuertemente la función

(21) Roger Gilbert. op.cit. p. 94

(22) Roger Gal. op.cit. p. 75

de socialización, formando valores al educando que le permiten incluirse en la vida comunitaria.

Para ésto la clase por áreas permite la experiencia de una interacción social que dentro del trabajo y juego lleva al niño a la argumentación y discusión, reconociendo así que existen diversas formas de pensar y la importancia de una aportación individual en el cumplimiento de compromisos para servir a un bien común.

La educadora, modifica su papel y se convierte en un auxiliar del niño para que dirija por sí mismo su propio desarrollo, motivándolo constantemente para favorecer su autoactividad que a su vez lo conduzca hacia la actividad creadora; conceptualizando esta última como una manera de pensar, actuar o hacer algo original y con un valor para él o para otra persona.

Este desarrollo se expresa en la posibilidad de participación para solucionar problemas, redefinir situaciones, demostrar flexibilidad y tener un espíritu de aventura al descubrir e inventar. Hechos que se facilitan por el arreglo del salón, en donde los niños trabajan y circulan libremente utilizando el material que mejor convenga a sus propósitos.

En este aspecto puede encontrarse una aparente confusión al observar una representación simbólica en el área de mesas, donde se hace un dibujo o un modelo. En forma tradicional el niño seguiría instrucciones de un patrón: "primero pega el tallo en el papel de este modo..." pero en un aprendizaje por acción y con áreas de trabajo se garantiza que la educadora pueda ayudar, guiando la observación y reflexión del niño a las cualidades y estructura del objeto real.

Por último, la pedagogía activa pretende sustituir la disciplina autoritaria proveniente del maestro apoyada en los

premios y castigos, por una iniciación progresiva del uso racional de la libertad, admitiéndola como una propuesta de responsabilidad hacia el niño y hacia los demás.

Con la organización por áreas, esta autorregulación - se da desde el inicio del curso cuando el alumno comprende -- que necesita gozar de cierta tranquilidad para desarrollar su creatividad y por lo tanto siente la necesidad de elaborar y observar un reglamento, imprescindible en toda vida colectiva y en todo trabajo. En este caso son llamadas "normas de salón", que conducen a una disciplina como ejercicio autónomo - de la fuerza de carácter y con una finalidad de lograr una estabilidad futura en la personalidad.

B. Métodos activos

Causa admiración advertir la variedad de las metodologías activas que han surgido sobre todo en los últimos tiempos. En las interpretaciones que les dan sus fundadores se - localizan deficiencias y divergencias, algunos son predominantemente globalizadores, otros individualizan o socializan la enseñanza y en otros prevalece el trabajo por equipos; pero - todos comprueban y aplican de alguna manera la libertad que - se reclama para los niños.

El análisis del trabajo por áreas permite encontrar - algunas semejanzas con la práctica de ciertos métodos.

Tal es el caso del método Montessori. Al advertir la Doctora Montessori varios defectos en los educadores, principalmente la impaciencia ante el ritmo lento del niño y el dominio del adulto, propone una solución práctica que la señala en los siguientes aspectos.

Adaptar el ambiente de tal manera que le permita al - niño una libertad de elección en cuanto a sus objetivos sin -

la coacción del adulto.

Los educadores deben estimular los ejercicios sistemáticos y los de la vida práctica del niño.

El pequeño, también debe aprender a dominarse, obedecer, tener paciencia, a permanecer en silencio como un verdadero deseo interior. La educadora debe recurrir en forma maternal a la persuasión.

Dentro de la clase, la ubicación de la educadora no está fija y cuenta con un auxiliar. La comunicación entre el maestro y el auxiliar con los niños, y los alumnos entre sí, se realiza de una forma libre.

El conocimiento se encuentra condensado específicamente en el material didáctico distribuido adecuadamente en el salón y está encaminado uno, para desarrollar el perfeccionamiento sensorial y otro de juegos para mecanizaciones elementales que permiten el aprendizaje de lectura, escritura y cálculo. Ambos tienen un carácter autocorrectivo y deben seguir un uso individual y fielmente progresivo.

En el trabajo por áreas se acogen las posibilidades del niño de manifestar sus aptitudes en una creatividad libre e individual, además de la actitud de la maestra como una labor auxiliar.

Pero el material Montessori además de costoso se considera que determina con rigidez la libertad del educador y educando. Es por esto que las áreas se incrementan con materiales significativos para el niño, recurriendo a la naturaleza, material de reuso o de sencilla confección que presenten dificultades a vencer de acuerdo al nivel del grupo.

También se considera que la individualidad excesiva olvida el aspecto social del niño, en cambio éste se desarrolla favorablemente cuando los niños trabajan por equipos en

diferentes secciones del salón, conviviendo, prestando y pidiendo ayuda entre ellos.

Otro de los métodos que se aplican en una clase activa son los centros de interés del Dr. Ovidio Decroly, y se descubren afinidades con la organización por rincones en sus aspectos básicos.

El conocimiento es globalizador y se encuentra en las necesidades primordiales del niño. El maestro está involucrado en él, pero su acción principal es de guía, para motivar al alumno a buscar parte de su aprendizaje en el mundo exterior.

La relación se da en forma ambivalente y la comunicación además, se procura sea en pequeños grupos.

Se favorece la enseñanza individualizada al organizar el medio de tal manera que el niño siempre tenga a su disposición un material que le permita ser activo en el proceso de adquisición del saber, es decir, el incremento del material didáctico disponiendo de todos los medios a su alcance, es importante para que el niño ejecute una actividad personal y aprenda actuando.

Otro de los métodos que armoniza con la práctica de las áreas es el de Coussinet quien da una fórmula específica para trabajar por equipos. En primer lugar suprime el mobiliario tradicional para transformar en una especie de laboratorio en donde los niños se integran con libertad por equipos para realizar actividades diferentes en tres sectores: trabajo científico, trabajo histórico y trabajo plástico.

Como consecuencia de este trabajo espontáneo y personal puede escucharse el murmullo de las conversaciones pero no pierden su atención, pues la actividad que los ocupa corresponde a sus intereses y respetan la labor de todos.

Este método se realiza en la escuela primaria con la aplicación del Plan Jena de Petersen, ensayando la distribución de los niños por equipos desde los grupos inferiores. En este caso, cada equipo representa una pequeña asociación que presta ayuda a las demás. El educador es un colaborador y su actividad es ir de un niño a otro; de un equipo a otro para sugerir, informar, corregir y controlar.

Por su parte, la técnica de Celestine Freinet a pesar de que su estructura se realizó en función de la primaria, al promoverla en el Jardín de Niños logra resultados interesantes por estar apegadas al conocimiento del niño, a sus intereses, a su desarrollo, a sus necesidades de expresión y creación.

Tiene vinculación con el trabajo por áreas al promover el establecimiento de un medio educativo lo más abundante y variado posible en donde cada niño puede ejercer sus potencialidades físicas y creativas tales como la expresión gráfica, pictórica, plástica y creación de objetos, en un ambiente de seguridad, de confianza y de libertad propios para desarrollar su personalidad.

Por otro lado para convertir al niño en un ser social se favorecen las ocupaciones por grupo, así como la actividad colectiva.

Las experiencias al respecto, se favorecen según Porquet mediante la creatividad abundante y la experiencia de intercambios que para hacerlas posible se debe proveer o instalar de manera permanente unos rincones en donde existan diferentes tipos de materiales con los que puedan modelar, comparar, medir, construir, simbolizar, fabricar, transformar, ilustrar e imprimir (23).

Para finalizar no se debe olvidar el método y mate---

rial Froebeliano, que además de pertenecer al fundador del -- primer "Kindergarden", tiene un principio natural y activo.

Se centra en el niño, de su conocimiento se deriva la ayuda para su autoeducación y facilita su autodesenvolvimiento.

La actividad espontánea en el niño es fundamental en el proceso educativo aunada a la libertad.

Respeto la individualidad sin caer en el individualismo, o sea pretende un desenvolvimiento individual para conquistar una sociedad compuesta de personas capaces y responsables. Por eso promueve un establecimiento de derechos y deberes dentro del salón.

Implanta el trabajo manual como un ejercicio de formación y utiliza las ventajas del juego como un medio para el - desarrollo integral.

Introduce un material específico para los niños llamado los "Dones de Froebel" destinado a despertar en el pequeño la representación de la forma, el color, el movimiento y la - materia. Los dones son una esfera, un cubo y un cilindro de madera; una pelota de tela y seis pequeñas; un cubo dividido en ocho cubitos y un cubo dividido en piezas de construcción.

En el trabajo por áreas se consideran estas características en el material pero sin limitarlas, extendiendo el - uso de todo aquel que mejora la educación.

(23) Madeleine Porquet. Las técnicas Freinet en el parvulario. tr. Pedro Dornell. 4a. ed. Barcelona España. Ed. Laisca. 1982 (1976) (biblioteca de la escuela moderna -9) p. 68.

CONCLUSIONES

Las innovaciones pedagógicas que ha venido sufriendo la educación, han originado que ésta cumpla con mayor eficiencia. De este hecho no puede quedar al margen el nivel preescolar pues en ella se palpan los beneficios aportados por el desarrollo de las técnicas de información, de los medios de comunicación e intercambio de las culturas para la producción de recursos nuevos en el logro de sus objetivos.

Como resultado de las acciones de revisión y análisis de los criterios con los que están definidos el trabajo por áreas, permiten en primer lugar determinarlo como una forma de organizar las actividades en el Jardín de Niños acorde a los objetivos y contenidos programáticos que la educación preescolar en México ha trazado para el desarrollo integral del niño.

Por otro lado, con la comprensión de los lineamientos de la educación contemporánea, se deduce que el trabajo por áreas encuentra sus bases en la escuela nueva que se apoya en los principios activos en donde se permite una actividad completa al niño para elaborar sus conocimientos, assimilarlos, crearlos o buscarlos, respetando su autonomía y favoreciendo la cooperación que promueve los valores sociales para un bien en común.

El uso de rincones toma elementos de diversos métodos universales que han ensayado diferentes formas de efectuar el proceso enseñanza-aprendizaje y que en una lucha constante entre algunos valores del pasado arraigados a las costumbres y tradiciones se percibe el impulso por mejorar la práctica docente. Algunos de estos métodos son el de Montessori con su apreciación individualista, el de Decroly y su carácter globa

lizador, el trabajo por equipos del método Coussinet y la cooperación en la Técnica de Freinet.

Se acepta que el trabajo por áreas tiene sus antecedentes en un proyecto realizado en el extranjero; pero también se comprueba que la adaptación es posible ya que el respeto a la personalidad y desarrollo del niño es una de las condiciones fundamentales para su aplicación. De tal manera que ha sido posible ponerlo en práctica tanto en Jardines de Niños de nivel socio-económico-cultural medio como, en comunidades marginadas de la ciudad de México obteniendo en ambos casos resultados óptimos comprobables.

La comprobación de los supuestos acerca de los fundamentos que avalan el ejercicio del trabajo por áreas permiten poner en consideración su uso y aplicación en los Jardines de Niños, dejando atrás prejuicios y miedos que comunmente se traducen en conformismos y comodidad.

PROPOSICIONES

El éxito en la tarea docente de la primera educación no es accidental, se necesita trabajar árdamente con un esfuerzo continuo para buscar todos los elementos que faciliten proyectar verdaderamente las ideas pedagógicas necesarias para elevar la calidad de los servicios que prestan los Jardines de Niños y alcanza los cambios estructurales que renueven el vigor de la sociedad.

Una solución es que la educadora no se limite a su experiencia más o menos larga que puede haber caído sin darse cuenta en una rutina empírica, es necesario que tenga una formación permanente, investigue, practique y analice los cambios educativos que le permitan definir con bases científicas las metodologías óptimas para el proceso enseñanza-aprendizaje.

Al respecto, y en virtud de encontrarse toda una fundamentación pedagógica en la organización del trabajo por áreas capaz de evolucionar la enseñanza, se propone que sea generalizada en la medida de lo posible su aplicación en los Jardines de Niños, en concordancia con el programa.

También es necesario que se difunda la información existente acerca del uso de rincones y se enriquezca con estudios que realicen las educadoras en servicio, organizando mesas redondas para proyectar las ideas e inquietudes que se tengan al respecto, independientemente del lugar que tengan en el sistema.

Se ha establecido que la labor no termina en el Jardín de Niños, sino en el hogar, por eso es indispensable involucrar totalmente a los padres de familia mediante reuniones técnico-pedagógicas que les permita obtener una comprensión -

del trabajo por áreas, para estimularlos a participar como un equipo en las inquietudes de sus hijos.

Por último, es interesante sostener que buscar una relación directa con los maestros de la escuela primaria gratificará generosamente la continuidad de los objetivos de la organización de la enseñanza por rincones, y obtener finalmente en el educando una formación autónoma y una capacidad de coo-peración en un bienestar común.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, N. y N. Visalbergh. Historia de pedagogía. tr. Jorge Hdez. Campos. 7a. ed. México. Ed. Fondo de Cultura Económica. 1984 (c1957) 709 p.
- BOSCH, Lydia P. de. et.al. El jardín de infantes de hoy. Ed.-Hermes. México. 1984 (c1983). (biblioteca nueva pedagogía dirigida por Ethel M. Manganielo) 367 p.
- D. HESS, Robert y Doreen J. Croft. Libro para educadores de niños en edad preescolar. tr. Bertha D.L. de Valverde. - México. Ed. Diana 1981 (c1972) 343 p.
- FOURCADE, René. Hacia una renovación pedagógica. La dinámica - profesores, alumnos, instituciones. Tr. Hilario Alfonso Galán. Madrid, España. Ed. Kapelusz. 1979 (c1979) 205 p.
- GAL, Roger. El estado actual de la pedagogía. tr. Carlos A. - Hegi. Argentina. Ed. Kapelusz. 1967 (1967) (biblioteca - de cultura pedagógica no. 98) 157 p.
- CASTILLO, Cebrián et.al. Educación preescolar métodos, técnicas y organización. 2a. ed. Barcelona, España. Ed. CEAC S.A. 1980 (c1980)
- GILBERT, Roger. Las ideas actuales en pedagogía. 3a. ed. tr. Lotti Guessner Winkler. México Ed. Grijalbo. 1977 (c1976 (colección pedagógica) 248 p.
- HOHMANN, Mary, et.al. Niños pequeños en acción. tr. Carmen - Corona de Alba. México Ed. Trillas, 1984 (c1984) (biblioteca de educación infantil) 415 p.
- NASSIF, Ricardo. Pedagogía general. 3a. ed. Argentina. Ed. - Kapelusz. 1981 (c1958) 296 p.
- NERICI, Imideo G. Hacia una didáctica general dinámica. tr.- J. Ricardo Nervi. 10a. ed. México. Ed. Kapelusz. 1986 - (c1973) 541 p.
- PEREZ, Alarcón Jorge, et.al. Nezahualcoatl. educación preescolar comunitaria. México. Centro de estudios educativos A.C. 1986 (1986) 271 p.

- PORQUET, Madeleine. Las técnicas Freinet en el parvulario. --
4a. ed. tr. Pedro Dornell. Barcelona España. Ed. Laica -
1982 (c1976) (biblioteca de la escuela moderna 9) 168 p.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Grupo escolar. antología. -
México. 1985. 244 p.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Programa de educación prees-
colar. Libro 1. México, 1981. 119 p.
_____. Libro 3. México, 1981.

Tesis

- BAROCIO, Quijano Roberto. La capacitación del maestro en el -
currículum con orientación cognoscitiva. Estudio de un -
caso. México, D.F. 1986. 260 p. Tesis. (Maestría en aná-
lisis experimental de la conducta) UNAM.
- ESPRIU, Rosa María, et.al. Un currículum con orientación cog-
nitiva para niños de 3 a 6 años basado en la teoría de
Jean Piaget. Seminario impartido en la facultad de Psi-
cología de la UNAM. 1983. 59 p.
- GARCIA, Cabrero Benilde. Evaluación de un programa de educa-
ción preescolar con orientación cognoscitiva. México D.
F. 1986. 174 p. Tesis. (Maestría en psicología educati-
va)