

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
Unidad UPN 094 D. F. Centro



Como Enseñar Normas para la Convivencia
Mediante el Juego a Niños de Primer
Año de Primaria

PROPUESTA PEDAGÓGICA
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
Licenciado en Educación Primaria
P R E S E N T A
Gerónimo Aquilino Ramírez Bravo

Asesora: LIC. MA. DE JESUS DE LA RIVA LARA



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 094

Cómo enseñar Normas para la Convivencia mediante el juego
a niños de primer año de primaria.

GERONIMO AQUILINO RAMIREZ BRAVO

Propuesta pedagógica presentada para obtener el título de
Licenciado en Educación.

México, D. F. 1995.

DICTAMEN DEL TRABAJO
PARA TITULACIÓN.

México , D. F. , 4 de abril de 1995

C. PROFR.(A) GERONIMO AQUILINO RAMIREZ BRAVO
P R E S E N T E.:

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado:

"COMO ENSEÑAR NORMAS PARA LA CONVIVENCIA MEDIANTE EL JUEGO A NIÑOS DE PRIMER AÑO DE PRIMARIA"

opción PROPUESTA PEDAGOGICA

a propuesta del asesor C. Profr.(a) MA. DE JESUS DE LA RIVA LARA manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

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

A T E N T A M E N T E

PROFR. MIGUEL ANGE *Ballester* IBARRA HERNANDEZ

PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN.



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 094
D. F. CENTRO

A los niños de México
con cariño.

A mi esposa Chabelita
por su apoyo y comprensión.

A mis padres:
Ma. de la Luz Bravo Vda. de R. y
Profr. Wulfrano Ramírez Sandoval
(q.e.p.d.)

A mis hermanos, amigos y maestros
con respetuoso afecto

Gerónimo Aquilino Ramírez Bravo.

INDICE

	Páginas.
INTRODUCCION	1
Definición del objeto de estudio.	6
Justificación.	8
Objetivos.	11
REFERENCIAS TEORICAS.	12
Marco Socio-histórico.	12
Marco Psicológico.	31
Marco Pedagógico.	41
Marco Institucional.	51
Propuesta Didáctica.	62
Aplicación de la estrategia didáctica.	73
Universo de estudio.	73
Reflexiones sobre la aplicación de la estrategia didáctica.	83
Conclusiones.	86
Anexos.	88
1 Fotografías.	89
2 Escritura infantil.	93
3 Expresividad infantil.	95
4 Modelo educativo mexicano.	96
5 Juegos para relacionar contenidos de otras asignaturas.	97
6 Ocupación de los padres.	98
BIBLIOGRAFIA.	99

INTRODUCCION

En este trabajo se pretende demostrar que el juego debidamente reestructurado mediante propósitos definidos que lleven al niño a la reflexión sobre las acciones que realiza se convierte en recurso didáctico para que construya conceptos de valor, de moral y pertenencia a un mundo regido por normas que permiten su desarrollo y el de sus semejantes.

Su título: "¿Cómo enseñar normas para la convivencia en el primer grado de primaria?" no indica que es un tratado de Etica, Moral, Civismo; no es propiamente de disciplina en educación primaria, ni exclusivamente de normatividad, aunque de alguna manera los involucra. Constituye un análisis de las relaciones que se producen al interior del grupo escolar y la ayuda que puede prestar el profesor mediante el juego para que se generen relaciones sanas al aprovechar la creciente comprensión de las reglas del juego de modo que por consenso el educando, asuma como suya la responsabilidad de estructurar normas que le permitan convivir y le lleven a comprender las normas que rigen la sociedad.

Se estima que la presente es una propuesta que pudiera interesar no sólo a los maestros que están frente a grupo, sino también a los administradores escolares, tales como directores de escuela, supervisores y funcionarios educativos, que pueden promover que la alegría llegue al salón de clases y termine la imposición de silencio, característica de muchas aulas escolares.

Este trabajo se inició en el sexto semestre de la licenciatura, se siguió en el séptimo y el octavo, con la intención de abordar de manera crítica y transformadora el fenómeno educativo, con una estructura que sigue indicaciones generales

aportadas por la Universidad Pedagógica Nacional y socializadas en la Unidad 094.

Ubicar sus marcos socio-histórico, psicológico, pedagógico, institucional, poner en marcha la propuesta didáctica que le subyace, etc., significó un arduo proceso de construcción del conocimiento, que tuvo como punto de partida las líneas de formación de la licenciatura, confrontadas y a veces complementadas con la experiencia que durante 26 años de servicio se adquirió en el aula.

La modalidad de Propuesta Pedagógica fue estructurada por la UPN para que el profesor estudiante al concluir la licenciatura en educación primaria, actuando en calidad de investigador educativo, sea capaz de elaborar un trabajo propositivo con el que, uniendo teoría y práctica, incida en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En su elaboración se efectuó investigación documental, entrevistas a docentes al frente de grupos de primer grado de primaria, a padres de familia y sobre todo, se observó a los alumnos durante la puesta en acción de las estrategias.

Se tomaron en cuenta las opiniones y sugerencias de la asesora de este trabajo, licenciada María de Jesús de la Riva Lara, cuyo manejo teórico y la paciencia que tuvo, permitieron la fundamentación del tema, aunque en la delimitación del objeto de estudio hubo confusión al principio, sin embargo, finalmente se produjo la vinculación teoría-práctica, lo que permitió llegar a los resultados que se exponen a lo largo de esta propuesta.

Lo que se busca aquí es sustituir lo coercitivo por el consenso, mediante la identificación de las reglas al interior de los juegos.

Respecto a las partes que lo componen, se encuentra en pri

mer término la introducción. En la delimitación del objeto de estudio se aborda la cuestión que al parecer ha llamado muy poco la atención y que es "¿Cómo enseñar normas para la convivencia en el primer grado de primaria mediante el juego?". Se justifica el uso del juego como estrategia y se señalan los objetivos a alcanzar.

En el siguiente apartado se aborda lo teórico y conceptual en la explicitación del problema; desde la óptica del marxismo se toma en cuenta que el hombre se ha desarrollado y vive en un determinado complejo o conjunto de relaciones sociales que lo convierte en un hombre históricamente determinado.

La base de este trabajo se encuentra en la idea de cómo la corriente marxista del pensamiento rompe con la vieja tendencia que hiciera de la enseñanza abstracta el supremo ideal, renegando de la vieja instrucción que daba al niño un saber que de muy poco le servía al no promover ni facilitar ni ayudar a cambiar la situación del hombre, de la familia y la comunidad, para hacer posible el avance de la vida social.

En lo psicológico, se aborda el estudio del niño desde la concepción y su tendencia al juego, el sometimiento a la regularidad, la conciencia de la existencia de las reglas del juego y los tres tipos de estadios en que se ubica su desarrollo en tal sentido. Estadios de crecimiento, estadios de la regla del juego, estadios de la conciencia de la regla del juego y el vínculo que se establece entre lo filosófico, psicológico, social y pedagógico.

Respecto a lo pedagógico, se analiza la estrecha relación que existe entre pedagogía, psicología y corrientes de orden filosófico, político, social, económico, que hacen ver a la corriente educativa como afluente de una corriente más amplia y se enfatiza en que aquí no se busca transformar las técnicas ni las

palabras, sino las actitudes respecto a la educación.

En lo institucional se aborda lo referente a la realidad nacional; cómo el discurso oficial habla de una educación niveladora en un marco de desigualdades sociales y económicas y se propone que el maestro en su calidad de intelectual orgánico defina una posición en favor de intereses emancipatorios.

Se analiza cómo la Normal Básica no dotó al maestro de elementos que le capaciten para el cambio, razón por la cual la Modernización educativa puede fracasar, porque además, el egresado de la UPN no es bien visto en las escuelas al chocar su formación al interior del curriculum oculto que permea las acciones educativas escolares.

En la propuesta didáctica, lo que se conceptualiza en el marco teórico se lleva a la realidad para establecer la relación teoría-práctica en el grupo, donde se busca que al término del proceso, el niño presente habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes que indiquen su conciencia de ser un sujeto de derechos y obligaciones.

Se hace un análisis del juego, su tipo, condiciones para implantarlos, modo de evaluarlos, duración y se analiza el por qué de su relación con las normas para la convivencia.

En la aplicación de la estrategia didáctica, se señala el universo a estudiar, los juegos y el porqué los once juegos seleccionados toman al niño como centro y el cómo se maneja el "yo" del educando para llegar al "nosotros"; se aclara el sentido en que se usa el término "metodología" referido a la búsqueda de las causas que determinan un proceso, dado que la presente propuesta responde a una metodología que propicia la construcción del conocimiento.

En los anexos se exhiben fotografías, trabajos de los alumnos, esquemas y gráficas con los que se trabajó o que refuerzan

las ideas aquí vertidas.

Finalmente al reflexionar sobre la aplicación de la propuesta didáctica, se destaca el papel del maestro, dado que puede ser que haya magníficas propuestas que rescaten el juego para revitalizar la labor docente, pero requieren de la acción del maestro.

Y se concluye que la educación no debe ajustar a los educandos a la sociedad existente, sino al contrario, estimularlos para que busquen respuestas a las necesidades de todos y no de unos pocos privilegiados.

Esto exige del maestro desarrollar una auténtica actividad científica, espíritu crítico y la autocrítica, que convierta a la escuela en una generadora de pedagogías innovadoras, para que la teoría psicogenética que le subyace al modelo educativo mexicano, finalmente tenga existencia en la práctica cotidiana en el aula.

Definición del objeto de estudio.

Uno de los grandes problemas que enfrenta el profesor de primer grado de primaria es encontrar el medio por el cual orientar a los niños para que construyan su conocimiento sin ser coercitivo.

En lo personal lo he experimentado durante los 26 años de servicio docente activo en diferentes comunidades del país y en el Distrito Federal, tiempo en el que, en 12 ciclos escolares, he atendido a niños de este nivel.

La Normal de la que procedo me dio conocimientos didácticos, psicopedagógicos y sociales para el desempeño de mi labor en el aula, pero me faltaban los conocimientos que la UPN Unidad 094 facilitó a mi comprensión mediante los elementos que conforman la presente licenciatura, lo que me dió acceso a la investigación educativa para integrarla a la docencia.

Parto de observaciones concretas en el aula, analizando los hechos de fuera y los de dentro, tanto como las referencias teóricas y contextuales, las filosóficas, psicológicas, pedagógicas, institucionales; encuentro que el asunto cae dentro de un vasto campo que involucra a la ética, la moral, la norma y todas las disciplinas relacionadas con la conducta.

Esta propuesta tiene que ver con el civismo, los valores, la autoestima, la socialización, la colaboración, por lo que, a fin de ubicar mi objeto de estudio frente a la inmensidad del tema, enmarcándolo lo más posible, me limitaré a la cuestión que quizás ha llamado menos la atención y que es: ¿cómo enseñar normas para la convivencia mediante el juego a niños de primer año de primaria?

Se toma en cuenta que en el juego se encuentra el origen del conocimiento en la primera etapa de nuestras vidas y que, el

niño es dominado por un conjunto de reglas y ejemplos que se le imponen desde fuera.

También se rescata la inquietud de la Secretaría de Educación Pública por enseñar normas sin que parezcan opresivas en los programas de educación básica vigentes.

Sin abundar tanto en la problemática escolar que podría ser tema para otro estudio de más grandes alcances, el presente queda delimitado de la manera siguiente:

¿Cómo enseñar normas para la convivencia mediante el juego en el grupo "A" del primer grado de primaria en la escuela 11-358 "Capitán Emilio Carranza" ubicada en Orizaba 90, colonia Roma, delegación Cuauhtémoc, en el Distrito Federal, durante el ciclo escolar 1993-1994?

Justificación.

Durante mis años de experiencia en el servicio educativo me he encontrado situaciones donde los maestros consideran que la rigidez es el mejor camino para dar a la escuela su carácter de institución formadora y del otro extremo, enseñantes que asumiendo un papel maternal, permiten que los niños hagan lo que quieren, porque creen que esa es la mejor manera de guiar el proceso enseñanza-aprendizaje.

En el primer caso, los maestros se imponen con gritos, buscando el silencio, la quietud y que el niño siga sus movimientos; al que no obedece, le bajan calificaciones, los dejan sin recreo, les ponen notas de mala conducta, los retiran del salón o los mandan a la dirección de la escuela castigados, y los abruman con trabajos extraclase, los tienen de pie durante todo el periodo de actividades, los obligan a recoger papeles o los dejan parados en el patio al término del recreo.

En el segundo caso se encuentran los que con el pretexto de educar en la libertad, le brindan al niño una afectividad enfermiza y consideran que con eso cumplen con su deber.

En ambos casos se hace mucho daño al niño, pues por un lado se le reprime y se le impone una disciplina desde el exterior, que muchas veces el niño ni siente ni comprende.

Por el otro lado, el niño se siente desprotegido, al carecer del apoyo y dirección del adulto cuando más lo necesita, pues con el exceso de aprobación y mimos no logra confrontar sus hipótesis con la realidad y se forma una idea distorsionada de la vida.

Por lo tanto, partiendo de la postura de que la educación moderna no es la que deja al niño hacer lo que quiera, sino la que toma en cuenta su naturaleza, sus necesidades y le ayuda a

satisfacerlas sin discordar con sus propias exigencias sociales elementales, es necesario encontrar el justo medio, a partir del interés del niño.

Para ello la mejor estrategia puede ser el uso del juego, mediante el cual el niño puede adquirir nociones acerca del por qué de las regularidades en la vida y la razón por la cual existen los derechos y las obligaciones, sin necesidad de que se le someta a la violencia verbal, física o psicológica o que los adultos le priven de su dirección.

En un somero análisis del juego, nos percatamos de su importancia en la vida del niño desde su nacimiento. El niño antes de jugar con sus semejantes recibe la influencia de sus padres. Desde la cuna está sometido a múltiples regularidades y mucho antes del lenguaje, adquiere conciencia de ciertas obligaciones, circunstancia que llega a ejercer influencia sobre la elaboración de las reglas del juego.

El niño es un ser que interactúa en diversas instituciones como la familia, la escuela o la nación, que norman o estructuran el medio donde se desenvuelve. *(hasta aquí)*

Considerando por lo tanto que por esta vía se puede arribar fácilmente a la enseñanza de la norma de modo que no se viva como opresiva al darle un significado claro, se pretende lograr la participación y la colaboración del niño en el estudio a través del juego, de modo que al comprender las reglas, descubra un modo agradable de integrarse al conjunto humano por medio de los grupos e instituciones a que pertenece y con los que participa.

Por lo expuesto, se considera justificado el empeño de enseñar normas para la convivencia mediante el juego, porque de obtenerse los resultados que se anhelan, el primer beneficiado será el niño, en segundo lugar lo será el profesor y en tercer

lugar, la comunidad escolar, al rescatarse al niño del ámbito de la rutina, el tedio, la agresión o el abandono, que de igual modo lo anonadan y frustran, impidiendo que se logre el desarrollo armónico de la personalidad del niño mexicano.

De esta manera se estarían sentando las bases para forjar un ciudadano dinámico, productivo, eficiente en su desempeño en favor suyo y de la comunidad, lo que justifica plenamente una investigación seria con la metodología de las Ciencias Sociales del presente objeto de estudio.

Es parol

Objetivos:

- + Analizar las normas que le subyacen al nuevo modelo educativo mexicano.
- + Que el niño se apropie de la noción de Derechos y Obligaciones.
- + Que se desarrolle en el niño su sentido de pertenencia a grupos, la autoestima, el respeto por sus semejantes y los seres vivos.
- + Que el educando construya conocimientos respecto a la importancia de la colaboración y la participación en actividades de beneficio colectivo.

REFERENCIAS TEORICAS

Marco Socio-Histórico.

En la presente Propuesta Pedagógica no se pretende hacer individualmente descubrimientos "originales", sino difundir verdades ya descubiertas, para hacerlas base de acciones vitales, elementos de coordinación y de orden, intelectual y moral, para que una masa de hombres piense coherente y unitariamente la realidad.

Así, desde la perspectiva gramsciana:

"...el hombre sólo puede ser concebido como un hombre históricamente determinado (...) que se ha desarrollado y vive (...) en un determinado complejo o conjunto de relaciones sociales."¹

No existe según esto, una naturaleza humana en abstracto fija e inmutable como lo indica el pensamiento religioso y el de la trascendencia.

Lo que hay que hacer es negar la separación entre el hombre y la historia, negar la división del hombre por el hombre y conquistar la igualdad real entre los hombres que coincide con el grado de desarrollo alcanzado por el proceso histórico.

De este modo se llegaría al hombre nuevo, capaz de hacer frente a las exigencias de la producción industrial. Para ello debe prepararse para el trabajo y un modo de vida conforme al mismo.

Respecto a la sociedad, ésta sólo puede ser comprendida en su desarrollo histórico. Tal comprensión es necesaria para asimilar el por qué en cada formación social, grupos, clase o es-

(1) Antonio Gramsci. Notas sobre Maquiavelo... p. 108

trato surgen exigencias fundamentales para la autoconservación y la reproducción social, con lo que la colectividad debe entenderse como producto de una elaboración de voluntad y pensamiento colectivo, logrado mediante el esfuerzo individual concreto que implica la disciplina externa y la disciplina interior.

En cada época la sociedad ha necesitado que el particular se inserte en un sistema de exigencias y pide su sometimiento a él. Pero hay que prevenir casos en donde una sociedad deshumanizada puede seguir manteniendo el control sobre los habitantes y lograr que éstos participen voluntariamente en el nivel de vida cotidiana, en la reproducción de la propia deshumanización y explotación.

Es claro que lo que es válido para el desarrollo de la sociedad en su conjunto, lo es también para el particular, quien se encuentra en constante movimiento entre sus actividades cotidianas y sus actividades genéricas.

Para una relación más precisa del ámbito en el que se ubica este trabajo se recordará lo relativo al bloque histórico, su articulación interna, el examen de los elementos de la superestructura, la sociedad civil o dirección cultural y moral y la sociedad política o aparato de Estado y sus relaciones recíprocas y el vínculo orgánico entre estructura y superestructura.

La noción de bloque histórico se refiere a la articulación congruente de una situación histórica dada. En la medida en que evoluciona, también lo hacen la estructura y la superestructura que se constituyen alrededor del sistema hegemónico de la clase fundamental, misma que no lo es por tiempo indefinido.

La estructura y la superestructura surgen dentro de una situación histórica global, como un modo de producción dado que corresponde a una estructura social determinada, especializan-

do sus actividades, lo que le brinda homogeneidad y la dirección política o hegemonía sobre las otras clases.

Esta dirección de la sociedad se ejerce en sus diferentes niveles por una capa social orgánicamente ligada a la clase dirigente, los intelectuales, encargados de administrar el complejo superestructural.

La noción de bloque histórico, es pues, el estudio de las relaciones entre estructura y superestructura, que se debe considerar como punto de partida para el análisis de cómo un sistema de valores penetra, se expande, socializa e integra un sistema social, mismo que está integrado cuando se construye un sistema hegemónico bajo la dirección de una clase fundamental que confía su gestión a los intelectuales.

En su análisis del bloque histórico, Gramsci insiste en el carácter orgánico del vínculo que une estructura y superestructura, para quien sólo deben considerarse las superestructuras históricamente orgánicas que son necesarias a determinada estructura.

La organicidad de la superestructura se caracteriza por dos aspectos: por una parte, su permanencia, es decir, los movimientos orgánicos relativamente permanentes y por otra, su función de organización de la cultura en cuanto históricamente necesarias. Es precisamente por este carácter orgánico que todo intelectual se define en el seno de un bloque histórico determinado.

En el seno del bloque intelectual, la jerarquía es básicamente el reflejo del sistema hegemónico que se expresa en la diferencia esencial entre los intelectuales orgánicos de la clase dirigente y los de las clases subordinadas, reflejo a su vez de la relación entre estas clases en el nivel superestructural.

La función de los intelectuales en el seno del bloque his

tórico presenta un triple aspecto:

- su vinculación orgánica con el grupo que representa y su función en el seno de la superestructura
- las relaciones entre intelectuales del bloque histórico y los del antiguo sistema hegemónico (intelectuales tradicionales)
- la organización interna del bloque intelectual en el seno del bloque histórico.

El aporte original de Gramsci² atañe al estudio del vínculo orgánico entre estructura y superestructura, nudo del bloque histórico; le da una expresión concreta, social, a ese vínculo mediante los intelectuales.

La hegemonía gramsciana es primacía de la sociedad civil sobre la sociedad política. El terreno esencial de la lucha contra la clase dirigente se sitúa en la sociedad civil; el grupo que controla la sociedad civil es el grupo hegemónico y la conquista de la sociedad política remata esta hegemonía extendiéndola al conjunto del Estado.

La primacía económica de la clase fundamental es condición necesaria pero no suficiente para la formación de un bloque ideológico: es necesario que la clase dirigente tenga una verdadera política.

La hegemonía es un centro directivo que se afirma sobre los intelectuales a través de dos líneas principales:

1. Una concepción general de la vida, una filosofía que ofrece a los adherentes una dignidad intelectual, que provee de un principio de distinción y de un elemento de lucha contra las viejas ideologías que dominan por la coerción;
2. Un programa escolar, un principio educativo y pedagógico original que interese y de actividad propia en su dominio téc-

(2) n.n. Gramsci y el Bloque Histórico. p. 143.

nico a la fracción más homogénea y numerosa de los intelectuales: los educadores. Desde el maestro de primaria a los profesores universitarios.

El Estado aparece entonces más allá de la diversidad de las organizaciones que lo componen y de la dualidad de las funciones de dirección por cuyo intercambio asegura la hegemonía de la clase fundamental, como el conjunto de las actividades de ese grupo social particular que constituye la capa de los intelectuales.

Gramsci define de este modo el Estado:

"Estado = sociedad política + sociedad civil, vale decir hegemonía revestida de coerción"³

Estado en su significado integral, es en la definición gramsciana, dictadura + hegemonía y se le definiría por 3 características:

- por agrupar la superestructura del bloque histórico, tanto intelectual y moral como política;
- por articular su equilibrio a partir de estos dos elementos de la superestructura; finalmente y sobre todo porque su unidad deriva de su gestión por un grupo social que asegura la homogeneidad del bloque histórico: los intelectuales.

De esta manera, el gobierno político, el aparato coercitivo estatal asegura legalmente la disciplina de aquellos grupos que no concienten ni activa ni pasivamente y está preparado para toda la sociedad en previsión de los momentos de crisis en el comando y en la dirección, como en los casos en los que no se da el consenso espontáneo.

El Estado ético desaparece en beneficio del Estado-de-clase y de allí la coerción hacia las clases subalternas.

(3) Ibid. p. 28

La sociedad política posee caracteres bien definidos: agrupa el conjunto de las actividades de la superestructura que dan cuenta de la función de coerción.

En este sentido es una prolongación de la sociedad civil, pues su función es el ejercicio de la coerción, la conservación por la violencia del orden establecido; no se limita simplemente al campo militar, sino también al gobierno jurídico, a la coacción legal, siendo el derecho el aspecto represivo y negativo de toda la actividad positiva de formación civil desplegada por el Estado.

La función coercitiva del aparato estatal es administrada por un personal intelectual bien delimitado: la burocracia, que es la cristalización del personal dirigente; ejerce el poder coercitivo y hasta cierto punto se transforma en casta.

A la influencia de la sociedad política sobre la sociedad civil puede oponerse el fenómeno inverso; frente a la debilidad de la sociedad política, es posible que emerja de la sociedad civil nueva fuerza de coerción de la clase dominante.

El aspecto coercitivo de las relaciones entre la clase dirigente y las clases subalternas aparece bajo tres aspectos:

- el primero, en el que las clases subalternas juegan un rol decisivo para la victoria de la clase fundamental sobre estos grupos sociales, donde puede suceder que los grupos subalternos obliguen a la clase dirigente a sobrepasar sus objetivos e incluso sus posibilidades reales;
- la segunda hipótesis es la del transformismo, es decir, la preeminencia de la sociedad política sobre la sociedad civil; la clase dominante sólo se interesa en mantener su dominación en la pasividad política de los grupos subalternos, separándolos de sus élites y absorbiéndolos en su clase política
- el tercer caso que Gramsci considera es el de la dictadura pu

ra, con el uso exclusivo de la coerción física y violenta para dominar a la clase subalterna. Esta situación es peligrosa para la clase dominante en tanto implica falta de control sobre la sociedad civil, significando que el bloque histórico está en crisis.

En cuanto a la sociedad civil, Gramsci⁴ la interpreta como el complejo de la superestructura ideológica donde se pueden fijar dos grandes planos superestructurales:

- el primero, formado por el conjunto de los organismos vulgarmente llamados privados, que corresponden a la función de hegemonía que el grupo dominante ejerce en la sociedad;
- el segundo, el vínculo orgánico entre el intelectual y la clase social que representa, lo que aparece esencialmente en la actividad que ésta desarrolla en el seno de la superestructura para volver homogénea y hegemónica a la clase, no sólo en el campo económico, sino también en el social y en el político.

Los intelectuales no constituyen una clase propiamente dicha, sino que son grupos ligados a las diferentes clases. Cada grupo social tiene su propia capa de intelectuales o tiende a formársela.

No obstante, las categorías de intelectuales más importantes y las más complejas se constituyen a partir de las clases fundamentales en el nivel económico.

Así se plasman históricamente ciertas categorías especializadas para el ejercicio de la función intelectual, en conexión con el grupo social pero en especial con el más importante y sufren elaboraciones más extensas y complejas en relación con el grupo social dominante.

(4) Ibid. p. 13.

Este vínculo es particularmente estrecho, orgánico, cuando el intelectual proviene de la clase que representa. Si se toma en cuenta que la sociedad civil es una totalidad compleja puede ser considerada bajo tres aspectos complementarios:

- como ideología de la clase dirigente en tanto abarca las ramas de la ideología, desde el arte hasta las ciencias, pasando por la economía, el derecho, etc.
- como concepción del mundo difundida entre todas las capas sociales a las que liga de este modo a la clase dirigente, en tanto se adapta a todos los grupos, de allí sus diferentes grados cualitativos: filosofía, religión, sentido común, folklore;
- como dirección ideológica de la sociedad y se articula entre niveles esenciales: la ideología propiamente dicha, la estructura ideológica como estructuras que crean y difunden ideología y el material ideológico, es decir, los instrumentos técnicos de la difusión de la ideología, como son el sistema escolar, los medios de comunicación de masas, las bibliotecas, etc., lo que Gramsci denomina "estructura ideológica" de la clase dirigente y entiende como la organización material destinada a mantener, defender y desarrollar el frente teórico ideológico.

A nivel estratégico la importancia relativa de la sociedad civil en relación a la sociedad política es una cuestión esencial: para que la hegemonía sea sólidamente establecida es necesario que la sociedad civil y la sociedad política estén igualmente desarrolladas y orgánicamente ligadas. De esta manera la clase dominante podrá utilizarlas alternativamente para perpetuar su dominación. Según el predominio de uno u otro momento superestructural, el bloque histórico se traduce en la práctica en un sistema hegemónico o en una dictadura.

El análisis gramsciano de la hegemonía lleva a distinguir tres tipos de grupos sociales en el interior del bloque histórico: por una parte, la clase fundamental que dirige el sistema hegemónico; por otra, los grupos auxiliares que sirven como base social de la hegemonía y de semillero para su personal y por último las clases subalternas.

Cuando se presenta una aguda crisis de hegemonía que lleva a una ruptura frente a la cual, los protagonistas, las clases sociales y sus intelectuales orgánicos deben reaccionar rápidamente. En este caso, quien entra en crisis es la autoridad de la clase dominante y se produce la crisis de la ideología tradicional, de la cual las clases subalternas se han escindido.

Una crisis orgánica desemboca en un nuevo sistema hegemónico sólo si las clases subalternas consiguen incluso antes del estallido de la crisis, organizarse y construir su propia dirección política e ideológica.

Se ha de tener en cuenta que la estructura es pasado real precisamente porque es testimonio, documento incontrovertible de lo que se ha hecho y de lo que continúa subsistiendo como condición del presente y del porvenir y que la superestructura es el elemento motor del bloque histórico donde la sociedad civil juega un papel fundamental.

El estudio de la superestructura del bloque histórico puede ser tratado desde tres puntos de vista diferentes:

- el inmediato, hipotético debido a su carácter instantáneo.
- el referido al pasado, que como señala Gramsci, puede ser igualmente peligroso en la medida en que busque en el pasado una justificación tendenciosa de superestructura.
- el tercero es el que explica la importancia del concepto de bloque histórico a la vez que el peso acordado a la superes

estructura en la medida en que ésta es el reflejo del conjunto de las relaciones de producción.

El análisis de la superestructura indica la existencia de una jerarquía cualitativa entre los intelectuales que excluye de su seno a quienes no ejercen una función intelectual por ser los agentes subalternos sin una función de dirección, al formar parte de los empleados manuales e instrumentales en el aparato de dirección estatal y social.

Aquellos que participan de la hegemonía se ubican según el valor cualitativo de su función, desde el gran intelectual hasta el intelectual subalterno; en la cúspide, los creadores de la nueva concepción del mundo en sus diversas ramas: ciencia, filosofía, arte, derecho, etc., en tanto que en la escala inferior los encargados de administrar o divulgar esa ideología.

Gramsci⁵ los agrupa en creadores, organizadores y educadores y los combina con la distinción entre intelectuales de la sociedad política, sitio donde los educadores no juegan un papel importante.

Distingue la situación de los creadores a quienes privilegia en igual forma como privilegia en el seno de la ideología a la filosofía en relación con el sentido común.

La política es de hecho en cada ocasión, el reflejo de las tendencias de desarrollo de la estructura y los intelectuales son los intermediarios entre los dos momentos del bloque histórico.

El momento político juega un rol motor en tanto desarrolla la conciencia de clase de los grupos sociales y los organiza políticamente e ideológicamente.

Lo esencial del movimiento histórico se desarrolla en el

(5) Ibid. p. 111

seno de la superestructura y la estructura se convierte en el instrumento de la actividad superestructural.

Respecto a la ideología, es una concepción del mundo implícita en todas las manifestaciones de la vida intelectual y colectiva, pero, según Gramsci

"Sólo las ideologías 'orgánicas', vale decir ligadas a una clase fundamental son esenciales."⁶

Limitada en una primera instancia al nivel económico de esa clase, el desarrollo de la ideología se extiende a todas las actividades del grupo dirigente que crea una o más capas de intelectuales que se especializan en cada uno de los aspectos de la ideología: la economía, las ciencias, el arte.

En apariencia independientes, las distintas ramas de la ideología no son más que los diferentes aspectos de un mismo todo: la concepción del mundo de la clase fundamental, que da cabida a todas las actividades del grupo dirigente, incluyendo aquellas que, como es el caso de las ciencias, aparecen como las menos ideológicas.

La ideología recubre todas las actividades de la clase dirigente y por lo tanto, de toda la superestructura, desempeñando un rol esencial en el seno del bloque histórico.

Sin embargo, no posee la misma homogeneidad en todos los niveles: la difundida entre las capas sociales dirigentes es más elaborada que los trozos sueltos que es posible reconocer en la cultura popular.

En la cúspide, la concepción del mundo más elaborada: la filosofía. En el nivel más bajo, el folklore y entre ambos extremos, se encuentran el sentido común y la religión.

Toda filosofía histórica u orgánica debe prolongarse por

(6)Ibid.p. 18.

el sentido común y ser científicamente coherente. Todo movimiento filosófico orgánico debe mantenerse en contacto con las capas populares, con los "simples" e incluso encontrar en este contacto la fuente de los problemas a estudiar y resolver a fin de dirigir mejor ideológicamente a las clases subalternas, aunque la verdadera conexión entre filosofía y sentido común está asegurada en realidad por la política, que afirma la unidad ideológica del bloque histórico.

El folklore es una concepción del mundo no sólo no elaborada y asistemática, sino múltiple, más allá de lo diverso y yuxtapuesto, en el sentido de estratificado de lo más a lo menos grosero, constituyendo un aglomerado de fragmentos de todas las concepciones del mundo y de la vida que se han sucedido en la historia, de la mayor parte de las cuales sólo en el folklore se encuentran sobreviviendo documentos mutilados y contaminados.

Si se considera el bloque histórico en su conjunto, el sentido común aparece como el folklore de la filosofía de quien toma prestado un núcleo de buen sentido y el folklore que le suministra lo esencial de su sedimentación ideológica.

La esfera ideológica de la sociedad civil se extiende así sobre todas las estratificaciones sociales de la estructura del bloque histórico. Por lo tanto, siendo la filosofía

"...el estadio más elaborado de la concepción del mundo, (...) debe poseer el máximo de coherencia." 7

Es el nivel donde más claramente aparecen las características de la ideología como expresión cultural de la clase fundamental.

Establecido su vínculo con la estructura, las ideologías

(7) Ibid. p. 20

y las actividades políticas devienen el verdadero terreno donde los hombres toman conciencia de los conflictos que se desarrollan en el nivel de la estructura; esto les confiere un valor estructural y confirma la noción de bloque histórico, donde la fuerza material es el contenido y las ideologías la forma.

Por su ligazón con la clase dominante, la filosofía influye sobre las normas de vida de casi todas las capas sociales.

La filosofía es la referencia de todo el sistema hegemónico. El problema fundamental de toda filosofía que se ha traducido en movimiento cultural, en "creencia" es conservar la unidad ideológica de todo el bloque social.

Gramsci señala como organismos culturales de la estructura a la Iglesia, que en el bloque histórico precedente tuvo el casi monopolio de la sociedad civil y aún conserva una parte importante de esta esfera.

A la organización escolar, como segundo organismo, ya sea que esté bajo el control del Estado o bien de organismos privados e incluso las universidades populares, forman el conjunto de la sociedad civil donde se vuelve a encontrar la gradación de la ideología, esta vez bajo el control de la Universidad y de la Academia en la medida en que ejercen función nacional de alta cultura, como depositaria de la lengua nacional y por lo tanto, de una concepción del mundo.

La prensa y las editoriales constituyen la tercera de las grandes instituciones de la sociedad civil. Gramsci confiere una gran importancia a esta nueva institución que considera la más dinámica de la sociedad civil y cumple a la vez una función ideológica determinada abarcando todo el campo de la ideología

Entre la sociedad civil y la sociedad política, entre el consenso y la fuerza no existe una separación orgánica. Uno y

otra colaboran estrechamente.

Este es el caso de la formación de la opinión pública. El Estado, según Gramsci, cuando quiere iniciar una acción poco popular, crea previamente la opinión pública adecuada, es decir, organiza y centraliza ciertos elementos de la sociedad civil.

En este caso el vínculo entre sociedad civil y sociedad política deviene tan estrecho que llega a ser orgánico, apoderándose directamente del Estado, sin intermediación de organismos privados, de los medios para modelar la opinión pública: el monopolio televisivo, por ejemplo.

"Un sistema donde bastara (...) el consenso es 'utopía pura,' por (...) (presuponer) que todos los hombres son (...) iguales (e)(...)igualmente razonables y morales".⁸

Indicando que aceptan pasivamente las leyes, sin necesidad de coerción.

En cuanto a la dominación fundada exclusivamente en la fuerza, no puede ser sino provisoria y expresa la crisis del bloque histórico cuando la clase dominante, al no tener más la dirección ideológica, se mantiene artificialmente por la fuerza, por lo tanto la sociedad civil y la sociedad política están en constante relación, donde los intelectuales son las células vivas, como empleados del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político.

Plantear la cuestión de los intelectuales es plantear la cuestión del bloque histórico, si las relaciones son dadas por una adhesión orgánica en la cual el sentimiento pasión deviene comprensión y por lo tanto, saber. Sólo entonces la relación es de representación y se produce intercambio de elementos in-

(8) Ibid. p. 30

dividuales entre gobernantes y gobernados, entre dirigentes y dirigidos y sólo entonces se produce la vida en conjunto, la única que es fuerza social, es decir, que crea el bloque histórico.

La multiplicación de los cuadros intelectuales en la enseñanza, los partidos, las masas, etc., que conforman la burocracia de estado o de empresa, el parasitismo económico, ofrecen posibilidades de empleo a estas capas auxiliares estrechamente dependientes de la hegemonía de la clase dirigente.

El intelectual goza de una relativa autonomía respecto a la estructura socioeconómica y no es su reflejo pasivo, como consecuencia de su origen social, pues si bien una parte de ellos, en especial los grandes intelectuales, surgen directamente de la clase que representan, la mayoría proviene de las clases auxiliares aliadas a la clase dirigente.

Desde esta perspectiva, las escuelas son generadoras de ideas de valor, transmisoras de la ideología, lo que les convierte en sitio de lucha social e ideológica al contener espacios ideológicos y materiales para el desarrollo de pedagogías innovadoras.

Son lugares donde los educadores en su calidad de intelectuales orgánicos pueden luchar por intereses emancipatorios, sitios para crear tanto un discurso crítico alrededor de las formas que una sociedad democrática pudiera tener, así como las fuerzas socioeconómicas que evitan que tales formas emerjan.

La resistencia es una valiosa creación teórica e ideológica que ofrece un importante enfoque para el análisis de la relación escuela-sociedad amplia; provee un nuevo impulso teórico para la comprensión de las formas complejas bajo las cuales los grupos subordinados experimentan su fracaso educativo y dirige su atención hacia nuevas formas de entender y rees -

estructurar los modos de la pedagogía moderna.

Es por lo tanto necesario precisar qué es y qué no es la resistencia. Representa un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso de las escuelas y las conductas de oposición.

La resistencia no es contestataria, sino propositiva. Conlleva una problemática gobernada por supuestos que cambian el análisis de la conducta de oposición de los ámbitos teóricos del funcionalismo y de las corrientes principales de la psicología de la educación, por los del análisis político.

Las categorías centrales que emergen de la problemática de la resistencia son la intencionalidad, la conciencia, el significado del sentido común, la naturaleza y valor del comportamiento no discursivo.

Se debe impedir que el concepto de resistencia se tome por una conducta de oposición.

Contrariamente debe constituirse en un constructo analítico y un modo de investigación que contenga un momento de crítica y una sensibilidad potencial hacia sus propios intereses, es decir, un interés en el proceso de desarrollo de la conciencia radical y la acción colectiva crítica. Según Giroux:

"El valor pedagógico de la resistencia reside (...) en situar sus nociones de estructura e intervención humana, y los conceptos de cultura y autoafirmación, dentro de una nueva problemática..."⁹

De este modo se llegaría a la comprensión del proceso de escolarización, porque la escuela no sólo es sitio para la instrucción, sino que además politiza la noción de cultura y señala la necesidad de analizar la cultura escolar dentro de un te

(9) Henry A. Giroux. Teoría y resistencia en educación. p.148.

rreno cambiante de lucha y contestación.

Así, el conocimiento educativo, los valores y las relaciones sociales se sitúan en un contexto de relaciones antagónicas y vivenciales que requieren de un examen por estar contenidas en las culturas dominantes y subordinadas, como característica esencial de la vida en la escuela.

Su naturaleza contradictoria ofrece un sitio a los maestros para explorar cómo el conocimiento y los significados de los grupos subordinados se experimentan e interpretan dentro y fuera del discurso y por ello dentro y entre habladas y calladas de las culturas subordinadas se encuentra la crítica a la sociedad dominante.

En cuanto a la escolarización, es el sitio social para la construcción de subjetividades, disposiciones y sitio para que los estudiantes de diferentes clases sociales aprendan las habilidades necesarias para ocupar sus lugares específicos de clase en la división ocupacional del trabajo.

"Las relaciones de dominación y subordinación en educación difieren por el nivel de la escuela y por la clase de comunidad."¹⁰

En esta relación la cultura se divide en formas dominantes y represivas y categorías definitorias de lo que debe ser.

"...las culturas de la escuela pueden tomar formas complejas y heterogéneas (...) (que las sitúa) en una red de relaciones de poder de la cual no pueden escapar."¹¹

La clase dominante actúa contra los intereses de los estudiantes de las culturas subordinadas, al presentar a la escuela como institución designada para beneficiar a todos pues

(10) Ibid. p. 85.

(11) Ibid. p. 92.

malinterpretan la naturaleza y efectos de los procesos sociales y culturales.

En esto no se puede desligar política y pedagogía, cuya identidad se expresa en las acciones del individuo que tiene responsabilidades educativas en el recinto familiar.

Aunque en el cuerpo de este trabajo se expresa lo que es el intelectual, se precisa lo que aquí se entiende como tal.

A partir de la concepción gramsciana de que todos los hombres son intelectuales, porque no se puede separar el 'homo sapiens' del 'homo faber', se considera que el no intelectual no existe y que, el intelectual orgánico es el que emerge sobre el terreno a exigencias de una función necesaria en el campo de la producción económica.

Subyace en la lógica de la escolarización y del currículum oculto, un silencio acerca de las relaciones entre clase y cultura, pretendiendo olvidar que las escuelas son sitios culturales marcados por relaciones complejas de dominación y resistencia o de al menos, del significado político de resistencia.

Es preciso un cambio de énfasis, de una preocupación unilateral de reproducción cultural a una preocupación primaria de intervención cultural y de acción social.

Aunque el acercamiento en sí mismo no cambie la sociedad global, sí suministrará las bases para usar a la escuela como sitio importante para emprender prácticas contrahegemónicas.

Giroux dice al respecto:

"La educación emancipadora (...) no (tiene que) ajustar a los estudiantes a la sociedad existente..."¹²

Sugiere estimular sus pasiones, imaginación e intelecto, que sean movidos a desafiar a las fuerzas sociales, políticas

(12) Ibid. p. 254.

y económicas que tienen tanto peso en sus vidas, brindándoles una educación que les ayude a tener ese coraje cívico que tendrían si viviésemos en una verdadera democracia.

Se reconoce que esta clase de educación es esencialmente política y desembocaría en una genuina sociedad democrática con capacidad de respuesta a las necesidades de todos y no sólo de pocos privilegiados.

Marco Psicológico.

Para que las bases socio-históricas que orientan este trabajo se materialicen en las actividades que tienen lugar en el grupo escolar, es necesario saber el tipo de niño con el que se va a trabajar.

Se parte de que para la psicología genética el niño no sólo ofrece un gran interés en sí mismo, sino que explica al hombre, que aunque lo educa mediante múltiples transmisiones sociales, todo adulto creador comenzó por ser niño.

El crecimiento mental, el desarrollo de las conductas, son indisociables del crecimiento físico y la maduración de los sistemas nervioso y endocrino.

De modo general puede decirse que la diferencia entre los niveles preoperatorio y operatorio, es que el primero domina la asimilación de la acción, mientras que en el segundo la asimilación supera a las coordinaciones generales de la acción y en consecuencia a las operaciones.

"...cada período del desarrollo informa, en parte, de los siguientes."¹³

Además se puede admitir que existe una inteligencia anterior al lenguaje, aunque es difícil precisar el momento en que aparece.

En realidad se da una sucesión de estadios, cada uno de los cuales señala un nuevo progreso parcial, hasta el momento en que las conductas alcanzadas presentan caracteres que se reconocen como la "inteligencia".

Primero: los reflejos. 0 a 2 meses de edad.

Segundo: primeros hábitos. 2 a 4 y medio meses de edad.

(13) Jean Piaget. Psicología del niño. p. 17.

Tercero: coordinación entre la visión y la aprehensión. El niño atrapa. A los cuatro y medio meses de vida.

Cuarto: los actos se vuelven complejos. Surge la inteligencia práctica. Alcanza un objeto lejano o que va a desaparecer. Sucede a los 9 ó 10 meses de edad.

Quinto: busca nuevos medios por diferenciación de los esquemas conocidos. 11 meses a un año.

Sexto: es capaz de encontrar medios nuevos, no tan sólo por tanteos exteriores o materiales, sino por combinaciones interiorizadas que desembocan en una comprensión repentina o insight. 18 meses de edad aproximadamente. Termina el período sensomotor.

Los efectos propios de estos primeros estadios son que el yo sigue inconsciente de sí mismo, indiferenciado, pues toda la afectividad queda centrada en el cuerpo y la acción propias dando que sólo una disociación del yo y de los otros o del no yo, permite la descentración tanto afectiva como cognoscitiva.

Si se compara el subperíodo preoperatorio que va de los 2 a los siete años y hasta los ocho en el subperíodo de conclusión que comprende de los siete, los ocho y hasta los once años se asiste al desarrollo de un gran proceso de conjunto que puede caracterizarse como un paso de la centración subjetiva en todos los ámbitos, a una centración cognoscitiva, social y moral; es tan sorprendente, porque se produce y desarrolla al nivel del pensamiento. Ch. Bühler, citado por Piaget, dice:

"...alrededor de los tres años (se produce la) 'crisis de oposición' (...)(que) lleva al niño a oponerse (al) prójimo (para) conquistar su afecto y su estima."¹⁴

Esto sucede por la necesidad de afirmación e independencia

(14) Ibid. p. 116.

así como por toda clase de rivalidades y de respeto a los mayores, que se traduce en la elaboración del juego simbólico en sus aspectos afectivos y en las conductas afectivas y no lúdicas.

Al oponerse el niño a la persona del prójimo, trata de conquistar su estima y afecto.

La heteronomía se traduce en cierto número de reacciones afectivas; tiene lugar entre los siete y los ocho años. Desde el punto de vista afectivo, el poder de la consigna está ligado a la presencia física de quien la da; en su ausencia la ley pierde su acción y su violación sólo va unida a un malestar momentáneo.

El egocentrismo y la heteronomía dificultan el establecimiento de verdaderas relaciones sociales y la formación de grupos duraderos.

La autonomía se da entre los siete y ocho años y después cada vez más, la justicia se impone sobre la misma obediencia, y se convierte en una norma central, equivalente en el terreno afectivo a lo que son las normas de coherencia en el terreno de la cooperación y el respeto mutuo; existe un sorprendente paralelismo entre éstas y la estructuración de los valores morales

"Con los progresos de la cooperación social entre niños y los progresos operativos correlativos, el niño llega a relaciones morales nuevas..."¹⁵

Lo que sorprende en este largo período de preparación y luego de constitución de las operaciones concretas, es la unidad fundamental en cada subperíodo que enlaza en un todo las relaciones cognoscitivas, afectivas, sociales y morales.

La evolución afectiva y social del niño obedece a leyes del proceso general, ya que los aspectos afectivos, sociales y cog

(15) Jean Piaget. El criterio moral en el niño. p. 28

nocitivos de la conducta son en realidad indisociables. El juego para el niño es el ámbito de interferencia entre sus intereses cognoscitivos y afectivos; se inicia durante el subperíodo preoperatorio, por un apego al juego simbólico, que es una asimilación de lo real al yo y sus deseos, para evolucionar hacia los juegos de construcción y las reglas que señalan una objetivación del símbolo y una socialización del yo.

En los juegos con reglas, los niños de menos de siete años que las reciben de los adultos, por un mecanismo derivado del respeto unilateral, las considera sagradas, intangibles, de origen trascendental.

La adquisición y la práctica de las reglas del juego, responden a leyes muy simples, naturales, cuyas etapas pueden definirse de la siguiente manera:

Primero: simples regularidades individuales.

Segundo: imitación de los mayores con egocentrismo.

Tercero: cooperación.

Cuarto: interés por la regla.

"Desde el punto de vista de la práctica de las reglas, se pueden distinguir cuatro estadios sucesivos."¹⁶

Estos estadios son: el primero, motor e individual, con esquemas más o menos ritualizados. Tiene lugar entre los cinco y los 12 meses de edad. El segundo, corresponde al egocentrismo, se inicia en el momento en que el niño recibe del exterior el ejemplo de reglas codificadas, entre los dos y los cinco años.

El tercero, es el de la cooperación naciente, entre los 7 y ocho años de edad y el cuarto estadio corresponde a la codificación de la regla, entre los 11 y 12 años de edad.

"Naturalmente, no hay que tomar estos estadios por lo que

(16) Ibid. p. 20.

no son; la realidad se presenta bajo la apariencia de un contenido sin cortes(...) esta continuidad no es (...) lineal y su dirección general (se percibe esquematizando)¹⁷

Antes del juego en común, no existen reglas. Existen sólo regularidades y esquemas ritualizados que, al ser obra de un sólo individuo no provocan la sumisión a algo superior al yo que caracteriza la aparición de toda regla.

Durante el egocentrismo la práctica de la regla permite la descripción de los comportamientos intelectuales del niño, fenómeno que es del mismo orden que en el primer estadio.

El egocentrismo es una conducta intermedia entre las conductas socializadas y las puramente individuales.

En el estadio de la cooperación el pensamiento supera cada vez más a la afirmación sin pruebas y al egocentrismo intelectual.

En el cuarto estadio se dan las discusiones jurídico-morales que son semejantes al pensamiento formal en general.

Los niños poseen un código y llegan a disfrutar con discusiones jurídicas de simple procedimiento que pueden surgir en litigios.

En cuanto a la conciencia de la regla, el niño la alcanza de manera progresiva, vaga en el detalle, clara en líneas generales; se expresa en tres estadios:

Primero, donde la regla no es coercitiva, por ser puramente motriz. El segundo, que se inicia en el estadio egocéntrico y termina a mediados del estadio de la cooperación, entre los nueve y 10 años. El tercero, que comprende el final del estadio de la cooperación y el conjunto del estadio de la codificación de la regla.

(17) Ibid. p. 21.

"...la correlación (...) entre los tres estadios del desarrollo de la conciencia de la regla y los cuatro (...) de la práctica efectiva de las reglas (corresponde) a dos tipos de respeto por la regla..."¹⁸

Durante el estadio del egocentrismo el niño usa la regla como simple ritual que se puede modificar a voluntad intentando someterse a las leyes comunes, utiliza el lenguaje adulto y el sistema de conceptos generales y abstractos, conservando al mismo tiempo muchos modos de pensamiento simbólico y lúdico.

Bajo las reglas impuestas, el niño se las arregla durante mucho tiempo para mantener la fantasía de las decisiones propias.

Durante todo el estadio de la codificación de la regla, la conciencia de la regla se transforma completamente. A la heteronomía sucede la autonomía; la regla del juego se presenta al niño como el resultado de una libre decisión.

Las relaciones que existen entre la práctica y la conciencia de la regla, permiten establecer la naturaleza psicológica de las realidades morales.

Los juegos con reglas son instituciones sociales en el sentido de su permanencia en el curso de las transmisiones de una generación a la siguiente, independientemente de la voluntad de los individuos que las aceptan.

Algunos de estos juegos se transmiten con participación del adulto, pero otros siguen siendo específicamente infantiles.

Estos últimos juegos ofrecen la situación más favorable en su doble calidad de lúdicos y de exclusivamente infantiles, para dar lugar a un impulso de la vida social entre niños.

Se analiza la vida del niño desde que nace hasta los siete

(18) Ibid. p. 22.

te años de edad; se concluye que el niño realiza una gran cantidad de conquistas.

Como estas conquistas las hace por etapas, cada una de las cuales antecede a la siguiente, el niño se encuentra en proceso permanente de construcción de las nociones acerca de su propia persona y del medio externo en el que actúa.

La base de este proceso constructivo está en las acciones que el niño realiza. El desenvolvimiento gradual de las capacidades biológicas, psicológicas y sociales del niño, es lo que se conoce como proceso de desarrollo.

Para comprender con claridad sus diferentes aspectos se hace referencia a dos conceptos básicos: crecimiento y maduración.

Se parte de que la vida se inicia en el momento de la fecundación. El niño nace con un tamaño y peso específico. Se produce un aumento gradual de tamaño y peso hasta que el hombre logra la madurez biológica, aproximadamente a los 20 años. A ese proceso se le llama crecimiento.

En función de la edad, la estructura biológica que el niño hereda de sus padres se vuelve más compleja y especializada sobre todo en el sistema nervioso, debido a los cambios orgánicos y funcionales que en él ocurren.

Este hecho hace posible que el niño vaya conquistando normalmente sin que nadie le ayude, el control de todas las partes de su cuerpo para manipular y reconocer objetos, producir sonidos, que después se convierten en movimientos como gatear, sentarse, caminar, hablar. Este proceso se conoce como maduración por el que las destrezas motoras del niño se van perfeccionando debido a cambios en su sistema nervioso.

Como el desarrollo infantil está ligado al crecimiento y la maduración, se puede decir que el niño aprende solo y al mismo tiempo, todo lo que aprende favorece su crecimiento y madu-

ración.

Al mismo tiempo que se realizan las transformaciones de carácter biológico, el niño experimenta cambios continuos de orden psicológico y social.

Las actividades psicológicas como las sensopercepciones, el aprendizaje, el pensamiento, la inteligencia, la memoria, la imaginación y en general, todas aquellas derivadas del funcionamiento cerebral que le permiten al niño la adquisición de los conocimientos sobre sí mismo y el mundo en el que vive con los otros.

Aspectos del desarrollo. El desenvolvimiento de las capacidades biológicas, psicológicas y sociales, se realiza durante el desarrollo infantil en forma integral, sin cortes. Sólo para fines de estudio se divide el proceso en tres aspectos fundamentales: cognoscitivo, psicomotriz y socioafectivo.

El desarrollo cognoscitivo es el producto de la organización y modificación de las experiencias que el niño tiene frente al mundo que le rodea. Sus principales construcciones entre los dos y los siete años son: el conocimiento de los objetos, la noción de espacio, la representación simbólica del mundo, la adquisición de su lengua materna, la noción de tiempo y la noción de cantidad.

Por desarrollo psicomotriz se entiende la serie de movimientos corporales que el niño realiza estimulando su sistema nervioso; es simultáneo al desarrollo cognoscitivo dado que no es posible separar las conductas motrices de aquellas propiamente psicológicas ya que están unidas en un todo y sólo gracias al proceso de maduración neurológica progresiva que ocurre con el tiempo, esta fuerte relación se va independizando hasta el momento en que ambos procesos siguen su desarrollo sin la relación inicial, aunque nunca desaparece del todo.

El orden en que el niño adquiere las habilidades psicomoti

ces sigue una doble dirección que empieza con: el control de los movimientos de la cabeza hasta lograr el dominio de la locomoción vertical, el control de los movimientos de los hombros, brazos y antebrazos, hasta concluir con el control de los movimientatos de las manos, los dedos, las extremidades inferiores del tronco a los pies.

Las adquisiciones psicomotrices están relacionadas con el proceso de maduración neuromuscular y con las conquistas de tipo cognoscitivo como los conocimientos relativos a las nociones de la existencia de los seres y objetos del mundo exterior; el lenguaje, el espacio, el tiempo.

El desarrollo psicomotriz independientemente de su relación con el proceso de maduración, opera mediante la organización, asimilación y modificación de las experiencias infantiles que impulsan al niño hacia formas cada vez más diferenciada de comportamiento.

La educación psicomotriz o educación para el movimiento es una necesidad que debe satisfacer el desarrollo de: la coordinación motora, esquema corporal, el predominio lateral, el control quinesésico, las nociones espaciales y el equilibrio.

En el desarrollo afectivo social se involucra a las expresiones de alegría, felicidad, tristeza, desconsuelo, ira, enojo, vivencias afectivas relacionadas con la satisfacción o insatisfacción de las necesidades humanas.

Los adultos pueden controlar las expresiones emocionales y afectivas debido a la asimilación de las normas que regulan la convivencia social; han alcanzado por las influencias educativas formales e informales, el grado de socialización adecuado que le permite una integración a la sociedad más completa.

Un recién nacido expresa sus emociones en forma incontrolada debido a que en él se inicia el proceso de desarrollo. Só

lo con el tiempo, cuando gradualmente el nivel de maduración neurológica aumenta, cuando sus construcciones cognoscitivas se perfeccionan y las habilidades psicomotrices son cada vez mejores, el niño adquiere la capacidad de controlar sus expresiones afectivas debido a las influencias de su familia, la escuela y el grupo de iguales.

Las expresiones afectivas son de:

- . agrado - desagrado
- . alegría - tristeza
- . confianza - desconfianza
- . tranquilidad - ansiedad
- . bienestar - miedo
- . júbilo - cólera
- . simpatía - ira
- . cariño - angustia
- . satisfacción - insatisfacción
- . aceptación - rechazo

Estos son algunos de los extremos afectivos entre los que transcurre la vida infantil.

Para el presente trabajo el conocer al niño permite implementar acciones para que construya el conocimiento con respecto a sus relaciones interpersonales y sociales mediante la práctica de las normas para la convivencia.

En el siguiente apartado se abordarán teorías y procedimientos pedagógicos mediante los cuales se ha de producir el hecho educativo.

Marco Pedagógico.

Al incidir, en lo pedagógico, se toma en cuenta la estrecha relación que existe entre pedagogía y psicología y que además existen correlaciones con corrientes de orden filosóficos, político, social, económico, que hacen ver a la corriente educativa como afluente de una corriente más amplia, perteneciente a un vasto conjunto de elementos que se refuerzan o neutralizan de manera unitaria.

Por lo tanto, los progresos en pedagogía experimental están ligados a investigaciones interdisciplinarias. Requieren de ligarse a la psicología de la evolución infantil, gracias a la cual ha logrado avanzar hasta ahora con pasos seguros y rápidos, pues los nuevos métodos han crecido sobre las construcciones de la psicología genética.

Se parte aquí de las experiencias y prácticas en el aula, las posibilidades, necesidades y conflictos, para explorar las acciones permitidas, los obstáculos, las restricciones y los apoyos que brinda la sociedad amplia.

Se tiene presente que al incidir en un trabajo propositivo no se busca transformar las técnicas ni las palabras, sino las actitudes respecto a la educación, sobre la base de una teoría del desarrollo que la psicología genética pone al servicio de la pedagogía.

"...la educación (...) es una condición formadora necesaria para el desarrollo mental; educarse es, en el marco de la teoría operatoria, aprender a conquistar por uno mismo la verdad..."¹⁹

En tal proceso no importa el tiempo o los rodeos que se

(19) Jesús Palacios. La cuestión escolar. p. 73

tengan que hacer, dado que educar consiste en formar individuos con capacidad de autonomía intelectual y moral, que respeten en los demás estas mismas cualidades en virtud de la regla de reciprocidad que la hace legítima para ellos mismos.

Se tiene presente que nos encontramos frente a cambios acelerados y que las reformas generales

"...coinciden con las grandes conmociones que atraviesan un país o un conjunto de países..."²⁰

La educación no debe tender a hacer al niño de una u otra manera, sino posibilitarle elegir el modo en que quiere hacerse a sí mismo.

Ha de ser llevado de lo concreto a lo abstracto a través de un proceso de larga duración, sin que el pensamiento reflexivo adulto intervenga prematura e intempestivamente.

Se debe poner al niño en un medio tan variado y abundante como sea posible, situándolo constantemente en medio de hechos que activen su comportamiento y soliciten su acción y reflexión.

Lamentablemente la escuela sigue recurriendo a la razón pura con los niños que no son capaces de ejercerla y utilizarla por falta de posibilidades y de materiales adecuados; esto, implica que recargue cada vez más la memoria con conocimientos que no tienen fin.

Pese a esfuerzos burocráticos de modernización educativa, al interior de la escuela, el curriculum oculto aplica leyes escolares absurdas, programas rígidos e inadecuados, métodos brutalmente coercitivos, horarios inflexibles, exámenes destructores de toda individualidad, donde al niño le queda la disgregación y el vivir en dos realidades separadas, la escolar y la extraescolar, donde la conducta y los hábitos de la primera, no per

(20) Ibid. p. 26.

tenecen a los de la segunda.

Las asignaturas y los estudios son inadecuados a la capacidad de los niños. Son excesivas las lecciones, en un solo día, se recarga de materias el programa anual, el "pasto" intelectual es excesivo para niños que no lo necesitan ni lo pueden digerir.

Para quienes nos encontramos inmersos en la escuela, niños y maestros, la situación se hace caótica, con planes de estudio que se superponen, condiciones de trabajo nefastas, falta de espacio, de material, burocratismo en la organización y las relaciones, medios económicos insuficientes y derroche de los que existen, además de las fuertes divergencias entre las exigencias institucionales y las necesidades individuales y sociales.

En medio de esta problemática, tomando en cuenta que la educación debe darse en la libertad a través de la acción, por medio del juego, se pretende enseñar las normas para la convivencia, conforme a la evolución del niño.

Para ello el papel del maestro no debe entenderse más que como auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño, porque si la educación es algo abstracto que se concreta con la intervención del enseñante, se debe tomar en cuenta que la mayor parte de los razonamientos perdidos lo son más por culpa de los maestros que de los alumnos.

La escuela debe funcionar para el niño y por el niño y por lo mismo, debe prepararlo para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar su personalidad, formar su carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales que le son propios, mediante el trabajo manual y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación

y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano, como lo indica Marx al referirse a la esencia humana. Le señala como rasgos característicos el trabajo, la socialidad como historicidad, la conciencia, la universalidad y la libertad.

Pues un hombre sólo se considera independiente cuando es dueño de sí mismo y sólo lo es, cuando debe a sí mismo su existencia.

"Un hombre que vive por gracia de otro se considera a sí mismo un ser dependiente."²¹

Lo que la escuela necesita es un cambio completo no sólo en lo relativo a los programas, los métodos, sino en el concepto que se tiene de la escuela, del niño, del maestro y de los padres de familia.

La escuela debe realizar una función de alguna manera terapéutica, misma que es impensable en el marco de una relación directivista y autoritaria; este trabajo se propone la libertad como principio, medio y fin, porque la educación debe basarse en la libertad, realizarse en la libertad y tender a la libertad del educando.

En esta propuesta, se entiende por libertad, como lo expresa Giroux, necesariamente en unidad con el concepto de responsabilidad, es decir, responsabilidad contra arbitrio individual.

La libertad absoluta que estaría señalada por la supresión de toda clase de dependencia no es concebible. Cuando más podemos imaginar la libertad moral, como una cierta facultad de elegir el sistema de determinismo al que aceptamos someternos; determinismo de nuestra ética o de nuestros instintos.

(21) Agnes Heller. Sociología de la vida cotidiana. p. 162.

La libertad debe convertirse no sólo en sinónimo de equilibrio, sino también de felicidad, expansión natural y eficiencia, como oportunidad de libertad en educación, ya que una educación digna de tal nombre ha de dar a cada instante el máximo de valor y por consecuencia, de libertad.

"El sentimiento de libertad se asemeja al (...) de bienestar (...) acuerdo de las diferentes partes de uno mismo"²²

La educación moderna no es la que deja al niño que haga todo lo que quiere, sino la que tiene en cuenta la naturaleza y las necesidades del niño y lo ayuda a satisfacerlas, sin discordar con sus propias exigencias sociales elementales. Según Piaget, citado por Palacios:

"...educar es adaptar al niño al medio social adulto (...), transformar la constitución psicobiológica del individuo, en función del conjunto de aquellas realidades colectivas a las que la conciencia común atribuye cierto valor."²³

La escuela afecta las vidas de la población en unos años decisivos para el desarrollo y la maduración individual, dificultando a veces, en vez de facilitar el aprendizaje, entendido éste en su más amplio sentido.

El debate en torno a la escuela abierto desde hace tanto tiempo, sigue sin cerrarse. Las preguntas relativas a qué es la escuela y qué debe ser, a cuál es y cuál debiera ser su papel, a cuales son los objetivos de la educación y por qué medios pueden conseguirse.

"...las polémicas en torno a los métodos y los contenidos, a la disciplina y la libertad; las inquietudes sobre el futuro de la escuela y el papel que debe desempeñar en la so

(22) André Berge. La libertad en educación. p. 12

(23) Jesús Palacios. Op.Cit. p. 72.

ciudad (...)(son) inquietudes abiertas..."²⁴

Que la escuela está en crisis, es una evidencia que se mantiene constantemente.

En todos los niveles hay "algo que no funciona". De un año para otro los problemas son mayores y más amplios, claramente indican que la crisis está presente en la escuela y sus dimensiones superan los planes de enseñanza y los intentos de reforma.

Es necesario hacer la traslación del eje educativo; del adulto al niño, para alcanzar la complementariedad entre la autoridad del adulto y la cooperación de los niños.

Palacios expresa en palabras de Piaget que:

"...los maestros no siempre tienen la preparación psicopedagógica que su labor requiere(...) ignoran su papel y sus posibilidades (...) tienden a ser un grupo social replegado sobre sí mismo, a veces acomplejado y casi siempre carente de la valoración social que se merece."²⁵

Esto hace al enseñante estar alejado de las corrientes científicas, psicopedagógicas, de la atmósfera del trabajo experimental y de investigación.

Por eso es necesario abordar el tema referente al derecho a la educación que tiene el niño, lo que implica mucho más que el derecho a asistir a una escuela, mucho más que aprender a leer y a escribir y a realizar operaciones aritméticas elementales.

Afirmar el derecho del hombre a la educación equivale a afirmar el derecho del niño a desarrollarse normalmente en función de sus posibilidades y la obligación de la sociedad de transformar esas posibilidades en realizaciones efectivas y útiles.

²⁴) Ibid. p. 7

²⁵) Ibid. p. 86

Ello equivale a garantizar el pleno desarrollo del niño, que implica desde el desarrollo de sus funciones mentales, la adquisición de los conocimientos y valores morales correspondientes al ejercicio de esas funciones, hasta la adaptación a la vida social.

La obligación de educar comporta la de no destruir o entorpecer las posibilidades que el niño tiene y de las que la sociedad será la primera en beneficiarse, en lugar de permitir que se pierdan importantes facciones de las mismas o de ahogarlas.

La moral esencialmente heterónoma de la obediencia conduce a toda clase de deformaciones y es incapaz de llevar al niño a la autonomía de la conciencia personal, que es, en oposición a la moral del deber puro y simple, la moral del bien.

Por el contrario, en la medida en que se da más participación a la actividad del niño en el trabajo individual y en la libre investigación en común, el éxito de la autonomía moral es indudablemente favorecido por la autonomía intelectual constituida por la educación activa de la razón.

La autonomía contribuye a desarrollar a la vez la personalidad del alumno y su espíritu de solidaridad. Pero ni la autonomía ni la reciprocidad pueden lograrse en una administración pasiva y autoritaria, pues para su formación misma, ambas necesitan la experiencia vivida y la libertad de investigación.

Al efecto, el conocimiento del desarrollo del niño aporta no sólo datos cuantitativos o cualitativos, sino también una nueva concepción de lo que es el niño y su desarrollo. Este aspecto es de trascendental importancia en lo relativo a la acción educativa.

La evolución social del niño procede del egocentrismo, de la asimilación al sí mismo y de la indiferenciación caótica en

el grupo, a la reciprocidad, a la comprensión mutua y la diferenciación fundada en la organización disciplinada.

En este trabajo se da una especial importancia a la psicogenética, donde toda dirección del aprendizaje debe partir del proceso de desarrollo intelectual en el que se encuentra el educando, por consiguiente, la pedagogía operatoria que se desprende de esta corriente de pensamiento, tiene como base el principio de que el sujeto es autor de sus propios aprendizajes.

"La Pedagogía Operatoria quiere asegurar un desarrollo armónico y fecundo de los niños y por lo tanto, busca y elabora un modelo de relaciones sociales donde tenga cabida la reflexión y el placer."²⁶

Mediante el proceso constructivo se conduce al niño a descubrir el conocimiento, como una necesidad de búsqueda de respuestas a los problemas que plantea la realidad y a los que propone la escuela, para lograr el crecimiento intelectual, la cooperación social y el desarrollo afectivo; se trata de que el niño aprenda sabiendo qué hace, porqué y para qué lo hace.

La imaginación del maestro que adopta la Pedagogía Operatoria no termina en los límites del aula, porque aunque las funciones sociales e intelectuales del grupo clase se sometan a las estrategias necesarias para conseguir que los niños aprendan a ser autónomos, solidarios, etc., aún no son capaces de generalizar sus conductas ante cualquier situación.

Es importante señalar que aquí la acción está sustentada en la Pedagogía Operatoria y la base para incidir en la acción cotidiana del aula es la Didáctica Crítica, de la cual se dice que:

(26) Porfirio Morán Oviedo, citado en antología UPN Planificación de las actividades docentes. p. 68.

"... supone desarrollar en el docente una auténtica actividad científica apoyada en la investigación, el espíritu crítico y la autocrítica."²⁷

Esta opción didáctica rompe con atavismos de modelos anteriores, en la que el docente no se percibe más como un técnico responsable únicamente de la eficaz aplicación de procedimientos encaminados a procurar un mayor rendimiento académico.

En contraposición con las prácticas cotidianas inmersas en el instrumentalismo y en la pretendida neutralidad ideológica, se caracteriza por considerar de su competencia el análisis de los fines de la educación y por ya no considerar que su tarea central es la guía, orientación, dirección o instrumentalización del proceso de aprendizaje en el que sólo se involucra al docente y al alumno.

La Didáctica Crítica es aún una propuesta en construcción que se va configurando sobre la marcha y tiene presente las siguientes consideraciones:

Que las renovaciones o alternativas en el terreno didáctico no pueden ser vistas ya como implementación puramente tecnológica factible de ser aplicada sin grandes transtornos en un contexto educativo previamente organizado, en cuya estructura no se operan modificaciones.

Que las actitudes aisladas carecen de valor en tanto no se encuadren en un sistema de actitudes congruentes, que respondan a claros objetivos y valores asumidos conscientemente, resultan inoperantes.

En esta perspectiva las instituciones educativas deben proponer a los maestros un programa básico, que no es de carácter obligatorio donde los maestros tienen como obligación elaborar

(27) *Ibid.* p. 275.

su programa personal a partir de la interpretación de los linea
mientos generales.

Esta práctica que para algunos puede ser de excesiva liber
tad, es el rescate de una de las atribuciones de todo profesor.

En la Didáctica Crítica, el aprendizaje es un proceso dia
lético conforme al movimiento que recorre un sujeto al apren
der, que no es lineal, sino que implica crisis, paralizaciones,
retrocesos, resistencias al cambio, etc.

"...(el sujeto) no es un sujeto abstracto, sino un ser hu
mano en el que todo lo vivido (...) aún para ser negado
está jugando en su situación."²⁸

Cuando se opera sobre un objeto de conocimiento, no sólo
se está modificando el objeto, sino también al sujeto y ambas
cosas ocurren al mismo tiempo.

En este marco teórico se pretende llevar a cabo la instru-
mentalización didáctica del presente trabajo, tomando en cuen-
ta que cada modelo curricular responde a conceptos diferentes
de conocimiento, ciencia, hombre, educación y que la instrumen-
talización didáctica no puede asumirse como aséptica, descarga
da de connotaciones políticas e ideológicas.

(28) Ibid. p. 275.

Marco institucional.

Considerando que en toda innovación pedagógica se debe tomar en cuenta la realidad nacional e incidir en una autocrítica para clarificar ideas como la que refiere que la educación es un mecanismo de gran alcance para la nivelación social conforme al talento individual.

En México las desigualdades sociales y económicas gravitan fuertemente no sólo sobre la igualdad de acceso a las oportunidades educativas, sino también sobre la igualdad de perseverancia en la educación, sobre la igualdad de aprovechamiento en la escuela y sobre la igualdad de éxito social y económico en relación con la educación recibida.

La gratuidad de la educación pública ha actuado más como apaciguador social para los pobres que como medio para la realización efectiva de una justa distribución de la educación, incluso contra su intención política, la gratuidad actúa para subsidiar a los más favorecidos, como lo puntualiza Pablo Latapí al describir:

"El mito (...) de la política educativa mexicana (...) (es) adjudicarle a la educación un efecto mágico sobre la movilidad social (...) Para las masas no pasa de ser (...) factor 'esperanza'..."²⁹

Actualmente el país se encuentra en un proceso de cambio en el que se tiene un proyecto de modernización, que incluye al ámbito educativo, en la búsqueda de un destino que quieren alcanzar los mexicanos.

El estado mexicano busca la participación de todos cuando afirma que:

(29) Pablo Latapí. Mitos y verdades en educación...p. 23.

"...el propósito general de tan numerosas como diversificadas actividades participativas (...) es el de fomentar el consenso social..."³⁰

En tal razón, los maestros en su calidad de intelectuales orgánicos pueden luchar por intereses emancipatorios tanto para crear un discurso crítico alrededor de las formas que una sociedad democrática pudiera tener, como para identificar las fuerzas socioeconómicas que evitan que tales formas emerjan.

Desde 1989 en que se inicia el proceso de modernización educativa hay un creciente desconcierto entre el magisterio nacional respecto a los roles del alumno, del maestro, de los directivos escolares, la participación de los padres de familia, la planificación y la evaluación.

Esto ha motivado que analistas educativos expresen la inquietud respecto a la posibilidad de que el nuevo modelo educativo del país, pudiera quedar sólo en el nivel retórico sin un efecto real en las aulas, como lo expresó la profesora Elba Esther Gordillo Morales, secretaria general del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación en el Primer Congreso Nacional de los Trabajadores de la Educación:

"...los planes y programas (...) no han respondido a la preparación del maestro..."³¹

Es aquí donde el maestro debe precisar qué es y qué no es la resistencia y tener claro que ésta no es contestataria, sino propositiva, cuyo valor tiene que ver con el grado en que mueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva.

Los maestros se convierten en la piedra de toque del proceso educativo. Junto a las movilizaciones para la recuperación

(30) CONALTE. Hacia un nuevo modelo educativo. p. 73.

(31) Excélsior - XI - 1994.

de sus niveles salariales, debe fortalecer al magisterio para la tarea social, pues sin maestros convencidos, la profesión carecería de su función social básica.

El maestro no debe olvidar que es también imagen, que el respeto a los demás comienza por el respeto a sí mismo y que la imagen del maestro educa.

En la propuesta educativa del Estado se expresa la necesidad de:

"...revalorar el trabajo docente, de modo que el maestro asuma el papel protagónico que le corresponde en los procesos educativos..."³²

Se aclara que ser protagonista implica ser creativo, consciente, responsable y con capacidad de decidir y comprometerse por los resultados frente a los problemas de la práctica educativa.

También se refiere a la mejoría en las condiciones de vida del maestro en términos de:

"...promoción en el trabajo (para) hacer posible conciliar el sentido de servicio propio de la vocación educativa con mejores condiciones (de existencia)." ³³.

El desconcierto en que cae el magisterio nacional respecto al nuevo modelo educativo que pone en marcha el Estado, se debe en parte a problemas de formación docente, carencia de medios idóneos para incidir en el proceso enseñanza-aprendizaje, como son un salario suficiente para dedicar tiempo completo a la planeación, elaboración de instrumentos de evaluación y los adecuados auxiliares didácticos.

La Normal básica no dotó al maestro de elementos que le ca

(32) CONALTE. Op. cit. p. 133

(33) *Ibid.* p. 109.

paciten para el cambio; los cursos de actualización pedagógica que se implementan al interior de la escuela, se fincan en el tradicionalismo pedagógico; abundan en las aulas los ignorantes funcionales, que pueden tener licenciaturas y hasta maestrías, pero en disciplinas ajenas a la primaria, por lo que desconocen el proceso evolutivo de los niños de este nivel.

La Universidad Pedagógica Nacional avala lo aquí expresado al referirse en el documento denominado "Propuesta para el proyecto académico" fechado en la unidad Ajusco como resultado de la reunión académica nacional de la institución en 1983 al referirse al Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988 y al Sistema Nacional de Formación Docente (SNFD).

Expresa la UPN que en el primero ni se evalúa ni se emite política alguna a seguir y en el segundo caso, se reconoce que existe el problema de la formación de los profesores pero no se hace nada por superarlo. Y al respecto dice del SNFD:

"...es común que dicho sistema sea caracterizado como anárquico pues presenta una desorganización e incoherencia en su estructura y funcionamiento."³⁴

La UPN analiza los desfases existentes entre la educación Normal Básica y la primaria; los presenta como razones para que las reformas realizadas en la educación primaria no sean contempladas en el sistema normalista.

Para quienes nos encontramos inmersos en la escuela primaria, esta es la causa por la cual, mientras que el nuevo modelo educativo propone que el niño construya sus saberes, inspectores escolares, directores y maestros siguen centrando los conocimientos en el maestro.

En su análisis del SNFD, la UPN expresa que el sistema pa

(34) mss. Reunión Académica Nacional. UPN. Ajusco. p. 5

ra formar maestros presenta desfases aún en su misma estructura y señala como fuentes las declaraciones emitidas por el Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal y las que recoge el documento denominado "Formación de Maestros del Plan Nacional de Educación Primaria".

Es por esto que en la presente Propuesta Pedagógica se considera que el "Nuevo Modelo Educativo" que el Estado mexicano presenta dentro de la modernización de la educación, no ha tenido y posiblemente no tendrá el efecto esperado por quienes lo elaboraron.

Otro de los problemas es que el egresado de la licenciatura de educación primaria en la Universidad Pedagógica Nacional no es bien visto en las escuelas, dado que:

"...no existe armonía curricular entre la educación Normal de primarias y la (UPN), lo que plantea un problema de anarquía académica."³⁵

No conciben algunos maestros y directivos escolares que se construya el conocimiento mediante el juego o que por momentos se rompa el tradicional silencio que se considera característico del ambiente escolar.

Por otra parte, pese a que la organización y administración escolar se consideran estratégicas en el proceso educativo y decisivas para el logro de la modernización, muchos de los directivos escolares no presentan el perfil requerido por haber llegado al puesto debido a parentescos, compadrazgos o compromisos políticos, por lo que no dominan el ámbito de la primaria.

Al referirse al crítico estado de la educación en América Latina y el Caribe, el secretario general de la Organización

(35) *Ibid.* p. 6.

de Estados Americanos (OEA) César Gaviria en un foro sobre la Reforma Educativa, patrocinado por el grupo privado de reflexión Diálogo Interamericano y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) dijo que uno de los problemas en educación son sus:

"... sistemas de ascensos basados en criterio. que na tie nen que ver con conocimientos ni con calidad..."³⁶

En el nuevo modelo educativo mexicano se sitúa a la prima ria en la parte fundamental del sistema educativo, por lo que, tanto la educación inicial y preescolar como las posteriores a ella que le consolidan y amplían, han de articularsele adecuadamente.

Pero tal articulación no se ha dado al persistir problemas de inadaptación de egresados de preescolar al ingresar a la primaria y de este nivel a secundaria.

Las escuelas son generadoras de ideas de valor, transmisoras de la ideología al contener espacios ideológicos que las convierten en sitios de lucha social e ideológica y por lo mismo son el sitio adecuado para el desarrollo de pedagogías innovadoras.

Sin embargo, al compararla con la educación informal parecería que la influencia de la escuela primaria es muy pequeña, particularmente si se promedia con los menos de seis años que la mayoría de los mexicanos están en la primaria. Vid anexo 4, cuadro 1, p.96.

Pese a ello, el papel fundamental que le asigna la sociedad a la primaria indica que se trata de un espacio social que debe ser cuidado permanentemente, pues es mucho lo que la sociedad espera de ella.

Por otra parte se considera que en México la doctrina ofi

(36) Excélsior -16 - XI - 94.

cial de la educación es la pedagogía social que se sustenta en un nacionalismo con tonos populares, con políticas de redistribución de ingresos.

Si nos referimos a la historia, la educación en México nació siendo privada, se hizo pública con el liberalismo, su base ideológica.

"La historia educativa de México, muestra las vicisitudes de su desarrollo político."³⁷

Instrumento de dominación y dependencia durante la colonia, individualista y racionalista durante la etapa de la independencia; positivista, científicista y elitista en la época porfiriana; social, popular, de la Revolución a nuestros días.

Cada etapa de nuestra historia es reflejo de las luchas y objetivos nacionales que, en su momento, se consideraron esenciales y prioritarios.

En la actual propuesta educativa del Estado, la filosofía educativa no se considera como abstracción, sino como elemento estructurador que a través de la línea de formación hace concretos en la práctica docente los fines de la educación.

Tales fines se asumen en el interior de la práctica educativa, pero no se producen en su seno; vienen de la sociedad, de sus propósitos globales, de la interpretación que se da al mundo y a la vida, de las fuerzas que en ella operan, de las corrientes ideológicas.

La modernización educativa va más allá de lo meramente pedagógico, incidiendo en un cambio estructural en la concepción, organización y operación de la tarea educativa. Vid anexo 4, cuadro 3 p. 96

En ella hay la intención de un cambio total de lo que era

(37) Fernando Solana, et.al. Historia de la Educación... p. VII

enseñar en México y de lo que ahora debe ser enseñar, pero aquí de nuevo nos encontramos ante la dificultad de su aplicación por los problemas señalados.

Porque todo se hace real sólo en el desempeño del maestro, como lo expresan quienes se interesan en la educación:

"Uno de los pilares en el proceso 'enseñanza-aprendizaje' (...) es la preparación de nuestros recursos humanos a ni vel de excelencia."³⁸

Lo anterior es reconocido por el Estado al expresar:

"...es necesario atender su formación y actualización (del maestro) y ofrecerle estímulos congruentes (...) para mejorar la calidad de nuestros servicios educativos."³⁹

Propósitos loables que sólo llegarán a cristalizar si la educación se transforma en el aula y deja de existir sólo en el ámbito de la elocuencia y la retórica propio de los foros internacionales, como lo expresó Luis Todd, embajador y representante de México ante la UNESCO, durante el Primer Congreso Nacional de Educación que efectuó el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación; llamó a los maestros a hacer sentir al gobierno que la educación es la más alta prioridad nacional. ⁴⁰

Respecto al objeto de estudio de la presente propuesta pedagógica acerca de cómo enseñar normas para la convivencia, se parte de que la educación no es un producto natural, sino que surge de una necesidad de la sociedad, por lo que para el individuo, sea padre de familia o alumno, sólo son apetecibles los frutos, mas no el proceso para acceder a él.

(38) Excélsior- 16 - IX -94.

(39) CONALTE. Op. cit. p. 109.

(40) Excélsior - 9 -XI - 94.

Es por ello que el niño duda acerca de en qué rubro anotar a la educación, si en el de los derechos o en el de las obligaciones.

El Artículo Tercero Constitucional en el apartado VI señala que "la educación será obligatoria". A partir de allí queda claro que el niño no la recibirá porque quiera, sino porque los adultos deciden que educarse es lo mejor para él y es aquí donde chocan los que abogan por una libertad absoluta en las aulas.

Es por ello que al hablar de libertad, se debe saber con respecto a qué, pues la educación moderna no es la que deja hacer al niño lo que quiera, sino la que tiene en cuenta su naturaleza y necesidades y lo ayuda a resolverlas sin discordar con sus propias exigencias sociales elementales, pues la única libertad válida es la que se lleva a cabo con responsabilidad.

El juego puede ser de gran ayuda para conducir al niño a la elaboración de sus propios conceptos de valor, de moral, de pertenencia a un mundo regido por normas que permiten su desarrollo y el de sus semejantes en una consciente aspiración de democracia, de igualdad de oportunidades y de bienestar para todos.

En tal sentido, esta propuesta se nutre de la propuesta educativa oficial, que en sus criterios de direccionalidad del desempeño establece en torno a la identidad nacional, el encuentro del individuo consigo mismo, en base a un cada vez más profundo y extenso sentido de pertenencia y de identificación con su familia, con su entorno, con su lugar de origen, con su país y con grupos sociales mayores.

Implica que el individuo se reconoce y valora, cuidando su integridad física, apreciando las actividades que realiza, sus pertenencias, sus relaciones con el medio y circunstancias que

lo rodean.

Estos sentimientos los ha de reforzar con actitudes de defensa ante la justicia social; la verdad, la honestidad, la eficiencia en el trabajo, el respeto y el enriquecimiento de la herencia cultural y espiritual.

Se toma en cuenta que desde los primeros años del ser humano se elaboran sus estructuras sociales, producto de la educación paulatina de sus relaciones consigo mismo y con los demás en vistas de una mayor convivencia, al desarrollo armónico del individuo, y de la sociedad.

Conlleva el ejercicio de la participación y la responsabilidad, como capacidad de respuesta a acciones individuales y grupales ante la toma de decisiones para el constante mejoramiento económico, social y cultural del medio.

Implica una forma de educar y de educarse en el aula, en la escuela, en la comunidad, en la región y en el país, que requiere del diálogo permanente y de cambios substanciales en la relación maestro-alumno, alumno-alumno, alumno-maestro, maestro-maestro, maestro directivos, maestro-padres de familia y escuela comunidad.

Se incide en un proceso de equidad hacia el que hay que educar mediante el ejercicio cotidiano de igualdad de derechos de todos los hombres sin que prevalezcan privilegios de ninguna índole; reconocimiento y uso de las potencialidades de cada individuo para generar su propio desarrollo.

Se busca fortalecer la capacidad de decidir y exigir respeto por las propias decisiones, comenzando por lo personal y cercano, para avanzar gradualmente a planos cada vez más amplios y complejos.

La idea de independencia debe partir del círculo cercano de la familia y la comunidad local, al plano nacional, apren-

dizaje éste que en el pasado fue promovido en las lecciones de civismo y que en el presente se redimensiona.

Para el logro de tal direccionalidad, se deben desarrollar en los individuos y grupos las potencialidades referidas a sus tres centros de relación: consigo mismos, con otras personas y con su entorno, mediante métodos, valores y lenguajes, con los que interactúen con las diversas facetas de tales centros de relación y se condense dentro de esta perspectiva, la esencia de lo que debe ser aprendido y enseñado.

Los métodos se consideran aquí como el conjunto de procedimientos para hacer o saber algo; sirven como medio para capacitar al humano para el manejo de pensamientos y objetos de una manera adecuada. Guían predominantemente la relación con el mundo exterior físico. Pueden ser de pensamiento o de acción y se utilizan como herramientas para la apropiación de la cultura nacional y universal.

Los valores surgen en relación con uno mismo al definir juicios y actitudes.

Los lenguajes son herramientas básicas estructuradas que utiliza el individuo para pensar y comunicar a través de palabras, gestos, movimientos, objetos, símbolos. Además de ser medios que guían la educación hacia las finalidades y experiencias de aprendizaje, adquieren matices propios de acuerdo a la situación en que se gestan, cumpliendo el papel de expresar cosas y descifrarlas en forma inteligible.

Aprovechados creativamente sirven para organizar actividades concretas en término de las finalidades y líneas propuestas. A partir de este contexto se pondrá en acción en el aula, mediante la correspondiente propuesta didáctica, lo que se ha conceptualizado en el transcurso del presente trabajo.

Propuesta didáctica.

Se aborda aquí el cómo orientar al niño para que genere sus conceptos de valor, moral, colaboración, participación en la solución de situaciones problemáticas, de autoestima y aprecio por los demás.

De qué manera se pretende que la necesaria disciplina escolar se genere por consenso, no por coerción, posibilitando que el niño produzca conocimientos acerca de sí mismo y de sus relaciones con los demás y con su entorno.

Se toman en cuenta como recomendaciones didácticas: la organización de los alumnos, los materiales que pueden emplearse, los espacios y las medidas de higiene y prevención de accidentes.

Las actividades deben reunir requisitos como: constituir esencialmente un juego con contenido didáctico. Ser seleccionado de acuerdo a contenidos del programa para el primer grado de primaria. Ser atractivo para el alumno. Corresponder al desarrollo sociopsicológico del alumno y que al mismo tiempo contribuya a un mayor grado de socialización del educando.

Organización de los alumnos:

- Aprovechar el mobiliario que se puede cambiar de lugar para organizar equipos o para despejar el área para utilizar todo el espacio del salón de clases y trabajar con todo el grupo al mismo tiempo cuando sea necesario.
- Aprovechar el patio de la escuela cuando la actividad lo requiera.

Medidas de higiene y prevención de accidentes:

Además de registrar el impacto de este tipo de actividades en el desempeño y en sus relaciones con la comunidad, se promoverá ante los padres de familia una alimentación sana y se adopta

tarán las medidas pertinentes para evitar el riesgo de accidentes en el transcurso de las actividades.

Se les enseñará a caminar entre obstáculos dentro del salón de clases y a desplazarse con orden al subir y bajar escaleras en la escuela, evitando que los alumnos hagan bromas que puedan lesionar a sus compañeros, así como el correcto empleo de útiles o herramientas que se lleguen a necesitar.

Objetivo general:

Que la educación tenga lugar en un ambiente con calor humano, con responsabilidad, como condición para la libertad de acción y de pensamiento en la adquisición por parte del niño de los métodos, valores y lenguajes que le darán el perfil de desempeño señalado a la primaria, cuyo punto de partida es el primer grado.

Objetivo particular:

Que al término del proceso el niño presente habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes que indiquen su conciencia de ser un sujeto de derechos y obligaciones.

Metodología:

La presente planeación toma en cuenta que la complejidad ha de ser creciente, conforme al avance de los educandos, tomando en cuenta su desarrollo, maduración, intereses y posibilidades.

Las sesiones serán de 15 minutos, tres veces por semana y se incorporarán a las actividades que promueve la adquisición de métodos, conocimiento y manejo de lenguajes y valores.

Las actividades se iniciarán con el juego "El nombre propio", seguirán los de "Los nombres", luego con "Adivinanzas" "La tintorería", "Biografías", "Mi amigo secreto", "Juegan al doctor", "Encontrar un objeto siguiendo instrucciones", "El zoológico".

Siguen los juegos "Yo puedo", "Los paquetes" y "La frutería", para finalizar con un evento en la segunda quincena de mayo, en el que se exhibirán actividades relevantes en las que participarán alumnos para poner de relieve que es posible llevar vida al salón de clases y promover la adquisición de métodos, valores y lenguajes en un ambiente agradable, mediante la libertad con responsabilidad, donde el niño es un elemento activo y el maestro un observador atento y dispuesto a orientar en el momento en que el niño lo pida.

Las características de la presente Propuesta Didáctica son las siguientes:

Se destaca el valor del juego como recurso didáctico para propiciar el proceso enseñanza-aprendizaje, especialmente, en la construcción del conocimiento de las normas para la convivencia.

Se parte de que el niño "aprende jugando"⁴¹ y de que su ingreso al primer grado de primaria lo ubica en la edad del juego.

El juego es el modo que el niño tiene de familiarizarse con el mundo circundante, de explicarse a sí mismo, de percibir y asimilar impresiones y acontecimientos.

En el juego empieza a desempeñar papeles que ejecutará cuando llegue a adulto, porque en el juego se ejercitan y vigorizan sus energías psicofísicas.

Para él no existe nada más conveniente y nada más a propósito para su edad que el juego, que es una razonable utilización de su tiempo y constituye una preparación para tareas futuras.

En sus juegos imita a los adultos cuando las acciones o

(41) Schultz-Wild, et.al. El libro de la madre... p. 300.

sus actitudes le parecen seductoras o deseables; así se prepara lentamente para sus tareas de adulto.

También mediante juegos, desde el jardín de niños el pequeño que convive con otros niños en grupos de pocos educandos aprende fácil y rápidamente que los otros niños también tienen sus derechos y sus razones y que él mismo está obligado a realizar ciertas tareas; aprende a comportarse en relación con otros, por lo tanto, es más fácil enseñar a los niños de primer año de primaria las normas para la convivencia mediante el juego.

En cuanto a los tipos de juego para los niños de primaria, los hay para el desarrollo de su destreza motriz, en los que se requieren materiales como aros, triciclos, patines, pelotas entre otros.

Los que sirven para estimular su fantasía requieren de papeles de grandes superficies, colores, pinceles, material arcilloso, etc.

Para adquirir soltura y acostumbrarse a su vida encaminada a convertirse en adulto, el juego es simulando comercios, casa de muñecas, teatro de marionetas, disfraces.

Para jugar en comunidad, se usa la lotería, la oca, damas, el coyote, serpientes y escaleras, dominó, ajedrés, naipes y otros más.

Para estimular el pensamiento lógico, están los rompecabezas, crucigramas, tripas de gato, palabras escondidas, laberintos, juegos de arquitectura (con piezas de diferentes colores, formas, tamaños, etc.).

Para vigorizar su sentido musical, coros con silbidos, silbato, armónica, flautas.

Sin embargo, para el objeto de este trabajo, es de aclarar que lo que realmente educa en el juego no son los resulta

dos, sino el proceso mediante el cual se ponen en acción aptitudes y capacidades referidas al afecto y motrices e intelectuales del alumno, que inciden en el desarrollo integral de su personalidad, siendo este el rasgo característico del juego como estrategia didáctica.

En la práctica docente no sólo ayuda a la socialización de los alumnos, sino que contribuye a que la clase se desenvuelva en un clima de libertad, fomentando y despertando en los niños el deseo de participar, indagar, crear. El salón de clases se llena de alegría y espontaneidad, condición básica para que se produzca el hecho educativo.⁴²

Primero, porque el niño tiende a imitar a los adultos en sus juegos.

Segundo, porque al ser el juego la principal actividad del niño, le sirve para advertir cómo es el mundo que le rodea y logra compartir y cooperar con sus compañeros.

Tercero, el juego estimula los procesos de comunicación tanto orales como escritos, incide en prácticas de cálculo, mediciones y otras actividades propias del lenguaje matemático, hace que modifique su conducta con respecto a sí mismo, a los otros y que logre actuar con soltura, coordinación y precisión.

Cuarto, ante lo agradable de cualquier juego, se estimula la imaginación creadora del niño, su capacidad de invención al ser el juego infantil, medio de expresión, instrumento de conocimiento, medio de socialización, regulador y compensador de afectividad, un efectivo instrumento de desarrollo de las estructuras del pensamiento. Es un medio esencial de organización de la personalidad.

Respecto a lo que puede jugarse, el profesor de primer

(42) Cfr. Francisco Aquino. Cantos para jugar. p. 12

primer año de primaria puede elegir juegos a condición de que sean adecuados a los intereses y necesidades infantiles, que permitan la participación activa y creadora de los educandos, que sean variados, amplios y ofrezcan la mayor riqueza de posibilidades e incidan en la cooperación, el respeto hacia sí mismo y hacia los demás, para que la educación sea conforme a "la naturaleza infantil"⁴³

No se debe olvidar la capacidad del niño para inventar sus juegos, proponer reglas y respetarlas. Este es el paso obligado hacia el establecimiento de relaciones sanas al interior del grupo escolar y en el conocimiento de las normas para la convivencia.

Los juegos que se observan a la hora del recreo muestran el incipiente respeto por las reglas y el interés por participar. Los niños se mueven con total libertad y espontaneidad, situación que aprovechada adecuadamente, permite más formalidad al interior del grupo.

Sin embargo, el juego espontáneo o dirigido, con reglas o sin ellas, no debe constituir un fin en sí mismo, sino un medio para que los niños ordenen su confuso y conflictivo mundo y encuentren algún sentido a sus vidas, por lo que el maestro debe prestar especial atención al hecho de que los educandos aprendan normas para la convivencia a partir de que descubran lo que para ellos son los valores, mismos que les permitirán hacer mejores elecciones, tomar decisiones, para convertirse en las personas que quieren ser.

Las estrategias para la enseñanza de las normas para la convivencia no deben ser elementos aislados del programa escolar, como si fuese simple pasatiempo, sino que deben conver -

(43) *Ibid.* p. 22.

tirse en factor para que los niños desarrollen valores, por lo que el proceso debe convertirse en una parte viva de la clase

Las estrategias para enseñar normas para la convivencia, pueden usarse en cualquier grado o nivel. Para fines de aplicación de la presente propuesta, el cronograma de actividades es el siguiente:

Tipos de juegos.	Meses.
Espontáneos. Con reglas sugeridas por los niños.	Septiembre. Septiembre, octubre.
Referidos a la enseñanza de las normas para la convivencia.	Septiembre, octubre, noviembre, diciembre, enero, febrero, marzo, abril, mayo.
Evento de exhibición.	Mayo, segunda quincena.

Para evaluar el proceso, el maestro ha de observar de manera sistemática los avances y dificultades de los alumnos en el logro de su socialización.

Analizará y comparará los resultados de los aprendizajes con las metas establecidas y determinará con los alumnos, sus familias y la comunidad escolar el impacto de los aprendizajes en la vida escolar, familiar y social.

Identificará los factores que influyen positiva o negativamente en los aprendizajes de los alumnos.

Articulará los frutos de la evaluación con el diagnóstico que alimenta las etapas subsiguientes. La secuencia de actividades prevista es la siguiente:

- Iniciar con un juego libre, para diagnosticar el grado de socialización del niño conforme al perfil de egreso de pre-

escolar, sus hábitos, actitudes, aptitudes y capacidades.

- Cada sesión será de 15 minutos dentro del tiempo dedicado a actividades curriculares.
- El maestro será observador atento del desempeño de sus alumnos; iniciará un registro minucioso de los avances, estancamientos o retrocesos en el proceso de desarrollo del niño.
- Antes de cada sesión de trabajo, ha de preparar el ambiente del salón de clases.
- Se tomará en cuenta el desarrollo de las habilidades, destrezas, las disposiciones de colaboración, de solidaridad, de participación, sin exigir al niño mayor esfuerzo del que su desarrollo le permita.

Otra razón por la cual se eligen juegos libres al inicio, es que los niños al ingresar por primera vez al primer grado de primaria no saben leer. Paulatinamente se introducen los signos gráficos en los juegos y será hasta por el mes de octubre en que comienzan a leer y escribir, cuando se han de escoger juegos con reglas escritas.

El profesor ha de contestar las numerosas preguntas que los niños hacen, aclarar dudas y sugerir actividades, sin imponer su criterio respecto a valores o moralidad, de modo que los propios niños avancen en el descubrimiento de la normatividad.

Se ha de pedir a los niños que no memoricen las reglas al leer, lo que les llevará a una lectura de comprensión y el juego resultará espontáneo.

Estas actividades son muy enriquecedoras debido a que despiertan la creatividad y el afán de los niños por saber, sin que la escuela les resulte incómoda.

El proceso para la enseñanza de las normas para la convivencia debe seguir los siguientes pasos:

- I. Selección escrupulosa de los juegos que se llevarán a la acción durante el año.
- II. En el momento oportuno, los niños leen el material escrito en pequeños párrafos, para que todos participen.
- III. Análisis de lo leído e interpretación.
- IV. Discusión grupal acerca de las reglas del juego, número de participantes, tiempo requerido y espacio donde se efectuará.
- V. Si el juego es en equipo, selección y organización de los integrantes.
- VI. Lectura dramatizada. Se realizará más de una vez, para que los niños ubiquen las reglas del juego.
- VII. Determinar el tipo de juego conforme a la naturaleza de las reglas.
- VIII. Memorizar las reglas que subyacen al juego (no el contenido).
- IX. Efectuar el juego.

Los resultados dependen en gran parte de que el maestro no inhiba la creatividad y estimule el impacto de la educación en el ámbito social, potenciando las relaciones de colaboración con los demás, actuando como interlocutor confiable e informado hacia sus compañeros, sus alumnos, la comunidad.

Los participantes no toman el papel de personajes. Son individuos que se satisfacen en su relación con los demás, en situación de competencia (cuando hay ganadores y perdedores) o fomentan la amistad si se elimina la competitividad.⁴⁴

Las reglas que subyacen incluso en los denominados juegos sin reglas, son importantes para que el niño llegue al conocimiento de que él es importante, pero que los demás también lo

(44) Leland W. Howe. Cómo personalizar en educación. p. 25.

son y que para que haya una convivencia armoniosa y pacífica, es necesario establecer la correspondencia que existe entre derechos y obligaciones.

Tomar conciencia de la existencia de las reglas, es por lo tanto, la forma como se puede llegar al conocimiento de las normas para la convivencia, por lo que las actividades deben conducir al niño a ser:

- + real: sin posturas tensas, sin competencias, sin críticas aún en el juego con reglas.
- + imaginativo: que maneje las reglas del juego e invente otras que lo hagan más interesante.
- + ecuánime: que no se enoje ni se envanezca al perder o al ganar.

La duración se debe respetar para no convertir el salón de clases en el lugar donde se juega a la "escuelita".

El tema: es el asunto del juego, sus reglas y la clase de material que se empleará.

La importancia del juego como recurso didáctico para la enseñanza de las normas para la convivencia radica en que en el juego se forma una personalidad extravertida, participativa y solidaria, colaboradora, apta para la creatividad y para la toma de decisiones que hace al niño un ser participativo, crítico, reflexivo, capaz de construir su propio conocimiento, con el que funciona eficazmente la Pedagogía Operatoria.

Las normas para la convivencia serán para el niño algo necesario en un mundo cuya base de existencia son los derechos y las obligaciones.

Para que el juego no sea motivo de conflictos donde unos pueden y otros no, se desalentará la competencia y se promoverá la participación; el maestro sólo será observador atento y guía eficiente para que los niños descubran sus valores.

La evaluación será continua, para conocer cómo se llevó a cabo el proceso, de qué manera se integró el niño, cómo respondió ante las necesidades individuales y grupales, hasta qué grado mostró sentimientos de solidaridad, de cooperación, cuándo surgió la creatividad o la innovación y cómo la conciencia de las reglas lo llevó a mostrar la necesidad de reconocer derechos y obligaciones.

En lo general, se considera aquí que el juego no sólo es de uso necesario en el primer grado de primaria o sólo en la enseñanza de las normas para la convivencia, sino para todos los grados de la primaria y en todas las asignaturas.

Vid anexo 5 p. 97.

Aplicación de la estrategia didáctica.

Universo de estudio.

La estrategia didáctica que se desprende de la fundamentación teórica de la presente Propuesta Pedagógica, se aplicó durante el ciclo escolar 1993-1994 en el grupo "A" del primer grado de primaria en la escuela 11-358 "Capitán Emilio Carranza", ubicada en Orizaba 90, colonia Roma, delegación Cuauhtémoc en el Distrito Federal.

Integraban el grupo 25 niños, seis hombres y 19 mujeres, todos de seis años cumplidos al ingresar en septiembre procedentes del jardín de niños vecino de la primaria. Vid anexo 1, foto 1, p. 89.

Conforme a datos aportados por los padres de familia, un paterfamilia es comerciante, dos madres solteras son trabajadoras domésticas, 12 son empleados, tres profesionistas y uno de ellos es vendedor ambulante. Vid anexo 6, p. 98.

Respecto a los problemas presentados por los niños que se corrigieron con la socialización mediante la enseñanza de las normas para la convivencia a través del juego, son la actitud verbalmente agresiva de dos niños, contra maestros y compañeros. Uno, no respetaba las pertenencias de los otros, uno, que hacía pucheros y lloriqueaba, tres, tenían malos hábitos de higiene personal, dos eran bravucones con sus compañeros, uno tenía hábitos nerviosos, siete no hacían la tarea y dos eran exclusivamente activos.

La preocupación principal fue cómo propiciar la convivencia entre estos niños sin caer en un clima de competencia, ni hostilidades o incomprensión.

Se brindó apoyo constante no sólo a los niños con problemas, sino a todo el grupo, para darles confianza y establecer

en la clase un clima apto para satisfacer las necesidades del niño de aceptación, amor, respeto recíproco entre ellos.

Se encontró que no se debe dedicar breves períodos durante la semana a la enseñanza de las normas para la convivencia y que una vez finalizado, profesor y alumnos vuelven a hacer lo que siempre han hecho, sino que se ha de establecer una relación vivencial con los tiempos en que se trabaja para la adquisición de métodos, valores y lenguajes.

Las acciones concretas de trabajo se desarrollaron de la siguiente manera:

Juego 1. "Nombre propio y gustos". Reglas: se divide la clase en grupos de cuatro a 12 niños. Se sientan en círculos, de modo que cada niño pueda ver y hablar sin quedar oculto.

Un voluntario inicia diciendo su nombre y contando lo que le gusta hacer en pocas palabras. La siguiente persona dice el nombre o nombres de quien le precede y lo que le agrada hacer y así sigue el juego hasta que el iniciador repite todos los nombres y gustos de sus compañeros. Se le ayuda a quien no logra recordar el nombre y gustos de algún niño, pues no se trata de una competencia, sino de una oportunidad para iniciar relaciones saludables.

Con este juego se establecieron relaciones amistosas. Los retraídos y agresivos iniciaron un proceso de integración al grupo. Se evaluó dejando que los niños repitiesen el juego. Hubo animosidad e incluso se introdujeron variantes ideadas por los niños.

Juego 2. "Los nombres". El grupo se sienta formando un círculo. Cada niño dice su nombre sin apellidos. El maestro los escribe en el pizarrón y comienza con su nombre. Siguen los niños, dicen sus nombres y el maestro los escribe. Cuando ha escrito el nombre de todos, el maestro se integra al círculo y

explica el juego: el primer niño dice su nombre, el segundo, dice el nombre del maestro, del compañero y el propio. Así se sigue hasta que los niños no pueden recordar todos los nombres.

El maestro puede sugerir que intenten leer la lista del pizarrón para recordar un nombre olvidado. En caso de que todavía ningún niño pueda hacerlo, leerá el maestro y así sigue el juego por dos o tres veces más.

Con este juego se logró interesar a los niños en los signos escritos. Que supieran que cada nombre se puede recordar, si se expresa por medio de letras. La evaluación consistió en un registro minucioso de las actitudes de los niños en el juego, de su participación y del intento de leer los nombres cuando se les olvidaron.

Juego 3. "Adivinanzas". Con suficiente material escrito a disposición, el maestro muestra un portador de texto y pregunta al grupo: ¿Este, qué será?; ¿De qué se tratará?; ¿Para quién será?; ¿Para chicos o para grandes?; ¿Por qué creen?; ¿Será divertido?, etc.

Hace lo mismo con varios portadores distintos. Si los niños lo solicitan o no tienen idea de qué material se trata, el maestro permite que lo exploren o lo hojeen.

- . El maestro presenta varios portadores de texto y pregunta dónde se puede encontrar una información determinada.
- . El maestro elige cinco o seis portadores y los muestra a los niños. Niños y maestro de espaldas, juegan a las adivinanzas. El maestro lee un párrafo de uno de los portadores y dice ¿Dónde leí esto? Permite que los niños opinen y digan el porqué de su respuesta.

Mediante este juego los niños se iniciaron en el uso y la interpretación del material escrito y se dieron cuenta de que vivimos inmersos en un mundo con indicaciones escritas y que

lo escrito no sirve sólo para resolver asuntos de trabajos y tareas escolares, sino que además es importante para recordar o comprender situaciones cotidianas.

Durante la evaluación, los alumnos identificaron varios portadores de texto, otros preguntaban lo que quería decir un texto que les era desconocido y otros más clasificaron textos relativos a determinados asuntos.

Juego 4. "La tintorería"

Objetivo: se pretende que los niños descubran algunas de las funciones de la escritura como:

- registrar datos (característica de la ropa)
- anotar que se recibió un objeto.

Para este juego se utilizan prendas de vestir de los niños (suéteres, bufandas, pañuelo, etc.) El maestro explica cómo funciona una tintorería; les muestra y lee las boletas que en ella se entregan a los clientes cada vez que dejan ropa y después propone el juego. Los niños se organizan: unos son los que etiquetan, otros atienden, los demás son los clientes que llevan su ropa a lavar. Los primeros inventan un nombre para la tintorería; hacen el cartel correspondiente y preparan las boletas con dicho nombre.

Cuando los clientes llevan la ropa, el tintorero escribe en la boleta las características de las prendas entregadas. El cliente lee la boleta y comprueba si el tintorero anotó bien. El maestro participa: ¿Qué dejó usted señora para limpiar? Fíjese si lo anotaron bien, porque después... cuando lo venga a buscar a lo mejor le dan otra cosa. ¿Preguntó cuando tiene que venir a recoger su ropa?, ¿Por qué no le pide que anote el día en que va a estar lista?

Después los clientes van a recoger su ropa a la tintorería. Los tintoreros tendrán que interpretar las boletas y bus-

car la ropa por las características específicas de estas. Luego se cambian los papeles. Los clientes pasan a ser tintoreros y viceversa.

Mediante este juego los niños avanzaron mucho en el conocimiento de la lecto-escritura, además de divertirse, participar, proponer, aclarar, escribir, leer. Hubo colaboración, ayuda mútua y respeto por el trabajo propio y el de otros. La evaluación consistió en un registro atento de los desempeños de los alumnos, la modificación de sus hábitos y actitudes; su actitud respecto a los derechos y las obligaciones, el manejo del dinero, etc.

Juego 5. "Biografías".

Objetivo: ayudar a los alumnos a conocerse mejor.

Actividades: se divide el grupo en equipos de tres elementos. Deciden quien comienza. El que inicia cuenta en un minuto cuanto puede acerca de sí mismo. Los otros dos participantes también emplean un minuto para contar sus biografías y en conjunto los participantes dos y tres, dicen al participante número uno lo que le oyeron decir. Después los participantes uno y tres repiten el proceso para el participante número dos y los participantes uno y dos, para el número tres.

Este juego les encaminó hacia el "nosotros"; sirvió para que se conocieran más, para aumentar la confianza y el respeto y para establecer relaciones sanas entre los niños y entre éstos y los adultos.

A partir de este juego, en el aula se estableció un clima de mayor confianza y participación, solidaridad y respeto.

Juego 6. "Mi compañero secreto".

Actividades: se inicia con una rifa con papeles doblados, donde está escrito el nombre de un compañero. Ese será su compañero secreto durante la semana. Sobre el escritorio del maess

tro deben dejar en el transcurso de la semana, por lo menos 5 cosas bonitas anónimamente, escribiendo sólo el nombre del compañero secreto. Al finalizar la semana, en ceremonia "especial" se descubren como compañeros secretos.

En este juego se evaluaron los hábitos, actitudes y el respeto al compromiso que se estableció entre los niños. El medio fue la observación y el registro de las acciones relevantes durante su ejecución.

El éxito radicó en que, los niños que se habían mostrado agresivos con sus compañeros y el maestro, discretamente depositaron su regalo para el amigo secreto, se mostraron muy efusivos y participativos. Se operó en ellos un cambio de actitud.

Juego 7. "Juegan al doctor".

Objetivos: que descubran la necesidad de mantener la estabilidad de la escritura para conservar el significado.

Conozcan el contenido de dos diferentes tipos de portadores de textos: las recetas médicas y las etiquetas de productos en vasados.

Actividades: los niños llevan a la escuela frascos, cajas, semillas, botones, etc., para formar con ese material una farmacia.

Los niños piensan nombres para los medicamentos. Escriben esos nombres en las etiquetas; el maestro favorece la discusión sobre cómo deben escribirse los textos. Pegan las etiquetas sobre los frascos y cajas.

Los niños se ponen de acuerdo para organizar en lugares determinados del aula: la farmacia, el consultorio del doctor, la sala de espera. Pueden poner carteles que indiquen dónde está instalado cada uno de estos servicios.

Los niños se organizan en pacientes, médicos y farmacéutico. El paciente consulta al médico y éste receta. El enfermo va

a la farmacia. El farmacéutico le vende la medicina. Como puede ser que se equivoque, el maestro permanece atento e interviene en el momento oportuno: fíjate si te dió bien la medicina. Pregunta al doctor ¿Qué recetó usted?, ¿Qué escribió aquí?

Estas actividades se repiten muchas veces durante el año.

El medio para evaluar este juego fue la observación y el registro de los cambios de actitudes que se notaron en los niños en el desarrollo de las actividades.

Les sirvió para madurar en sus relaciones y en el uso correcto de los signos gráficos. Les permitió avanzar en la lecto-escritura y para tener claro que leer y escribir no es sólo asunto para la escuela, sino para la vida.

Juego 8. "Encontrar un objeto siguiendo instrucciones escritas".

Objetivos: que los alumnos reflexionen acerca de la importancia de la claridad y la precisión en la comunicación escrita para que sea comprendida por los lectores.

Actividades: se forman cuatro equipos. El equipo uno y un representante del equipo dos se ponen de acuerdo acerca del objeto a esconder, el lugar donde será escondido y las instrucciones para su búsqueda. El representante del equipo dos las anotará en el pizarrón para ser leídas por los integrantes de todos los equipos, pero únicamente el equipo dos será el que busque el objeto; los demás equipos actuarán como observadores.

Si el objeto es encontrado o no, el maestro cuestionará a los alumnos sobre:

- los acuerdos tomados para esconder el objeto y redactar las instrucciones
- las dificultades que se presentaron para interpretarlas.

Una vez hechos los comentarios, los equipos tres y cuatro desarrollarán actividades como las que efectuaron los equipos

uno y dos tomando en cuenta los comentarios previos.

Resultados: los autores de los escritos detectaron y corrigieron sus errores mediante el auxilio del maestro. Surgió el afán de investigar, el deseo de colaborar y el interés por mejorar la escritura para facilitar a los demás la lectura a fin de evitarles problemas al buscar los objetos.

El espíritu de competencia propio de esta etapa del desarrollo del niño llegó a generar situaciones conflictivas que fueron desvanecidas con la orientación del maestro, aclarándoles que estos juegos no son de competencia, sino de participación y solidaridad.

Juego 9. "El zoológico".

Objetivo: que el niño incremente su autoestima y el respeto hacia los demás.

Actividades: escoge el animal que más le gusta del zoológico. Hace una lista de animales en el pizarrón. De esa lista escoge el animal que va a representar, luego escribe para contestar lo siguiente:

¿En qué me parezco más a ese animal? (Su forma de mirar, como se mueve, lo que representa, etc.) Se harán representaciones de animales que se integrarán en una ronda.

En este juego fueron motivo de observación y registro, las actitudes y disposiciones de colaboración, la responsabilidad, los hábitos de higiene, de respeto por las opiniones propias y las ajenas.

Los niños silenciosos y taciturnos comenzaron a expresarse y participar. Quienes tenían baja autoestima, imaginaron ser tigres, leones, elefantes. Quienes se escondían tras compañeros de mayor complexión, salieron al frente y asumieron papeles que desempeñaron con gracia y elegancia al hacer las representaciones frente al grupo y finalmente frente a toda la

comunidad escolar. Con este juego además de elevar su nivel de autoestima y respeto por los demás, sirvió para acrecentar su dominio de la lectura y la escritura.

Juego 10. "La frutería".

Objetivo: que niños y maestro convengan acerca de otorgar a palabras conocidas un significado diferente.

Actividades: cada niño escoge para sí el nombre de una fruta y lo escribe como puede en una tarjetita que luego adhiere a su ropa. El maestro destaca la importancia de estos textos para que él pueda recordar los nombres de la fruta elegida por cada alumno.

Todos se forman en círculo. El maestro explica: cuando yo diga el nombre de una fruta, quien tenga ese nombre da media vuelta; cuando oigan "frutería" todos se cambian de lugar rápidamente, formando nuevamente la rueda para seguir el juego.

Con este juego se fortaleció la lectura, la escritura y se logró un mayor nivel de participación.

Juego 11. "Las conferencias".

Objetivos: favorecer la expresión oral y contribuir a valorar la importancia de la colaboración y del trabajo en común.

Por equipos trabajan en temas que eligen o el maestro propone. Unos hacen entrevistas, otros dibujan o recortan, algunos investigan sobre el tema, etc.

Completado el trabajo, uno o varios miembros del equipo (según lo acuerden) dan "la conferencia" al resto del grupo.

La actividad puede organizarse también en forma colectiva.

El grupo decide qué tarea determinada de corresponde a cada equipo: dibujar, escribir, hacer entrevistas, quien o quienes harán la exposición al grupo. Lo importante es que cada uno participe como pueda: dibujando, escribiendo, investigando, exponiendo. Finalizarán las actividades mediante una representa-

ción grupal.

Como se puede ver en los once juegos presentados para propiciar la enseñanza de las normas para la convivencia mediante este tipo de actividades, la intención es orientar al maestro en la conducción del proceso del aprendizaje considerado como el resultado de la reflexión que cada individuo realiza para comprender y usar el saber de manera creativa. Vid anexo 2, p.93

El principal interés de la presente Propuesta Pedagógica, es la socialización del niño, pero las actividades llevan al educando forzosamente hacia el desenvolvimiento oral y escrito debido a la necesidad de la comunicación con sus iguales y con los adultos. Vid anexo 3 p. 95.

El criterio con el que se seleccionaron los once juegos fue el de tomar en cuenta al niño como centro de su universo, el "yo" como punto de partida hacia el "nosotros" para llegar a lo que es común a ambos.

La característica fundamental de la propuesta es la flexibilidad de su aplicación. El maestro, dependiendo de las características de sus alumnos, determina, elige o crea las actividades adecuadas para cada momento de su tarea. En este caso, el orden de los juegos en ocasiones tuvo que invertirse o se repitieron durante el año de acuerdo con las necesidades del grupo.

Esta flexibilidad se opone a las implicaciones de un método al definirse como una secuencia de pasos ordenados para obtener un fin.

Si se prescinde del sentido etimológico del término "metodología", al usarse aquí para indicar la búsqueda de las causas que determinan un proceso y obrando conforme a esta base, se puede afirmar que esta Propuesta Pedagógica responde a una metodología que propicia la construcción del conocimiento.

Reflexiones sobre la aplicación
de la propuesta didáctica

Las actividades llevadas a cabo dieron diversos resultados en los diferentes niños que integraron la muestra.

Lo común en todos fue su nivel de integración al grupo clase, la identificación que se produjo entre ellos y el nivel de confianza con los adultos.

Al final del ciclo se pudo saber qué hacer para no vivir la norma como opresiva, aunque es necesario destacar la importancia que en esto tiene la actitud del maestro, primero, porque aunque las funciones sociales en el grupo clase consigan que los niños aprendan a ser autónomos, solidarios, responsables, éstos aún no son capaces de generalizar sus conductas en cualquier situación y segundo, porque son muy dados a imitar, el maestro se convierte para ellos en el modelo a seguir.

Por lo tanto, el maestro ha de ser un ejemplo de rectitud, puntualidad, respeto, solidaridad, además de poner en práctica las mejores opciones pedagógicas, pues de lo contrario, pueden tenerse magníficas propuestas que rescaten al juego como apoyo didáctico para revitalizar la labor docente y seguir en el aula respirando un ambiente opresivo, triste y cargado de desaliento y agobio, con muchos niños castigados y los gritos del preceptor demandando orden y silencio.

El cambio de actitud en el aula se reflejó en el cambio de actitud de los niños, que comenzaron a llegar con puntualidad a sus clases, a manejarse con soltura, limpieza, orden y a mostrar respeto y deseos de ayudar; comenzaron a cuidar sus pertenencias y las de sus compañeros, a expresarse y proponer solución a problemas comunes.

El nivel de comprensión de los niños respecto a la organi

zación de su entorno se detectó conforme a su actitud respecto los seres y las cosas, denotando su comprensión de que las normas le protegen de la violencia, el menosprecio, la intranquilidad y la indiferencia que les puede venir del exterior, pero también protegen a los demás.

Algunos niños mostraron dificultad para llegar a este conocimiento al quebrantar constantemente algunas normas de convivencia o reglas en el juego. Hubo necesidad de ponerlos al frente de los equipos a dirigir las acciones para que se dieran cuenta que no se puede jugar si no se hace caso de las reglas.

Respecto a las posibles relaciones de la propuesta con problemas de enseñanza-aprendizaje de otras asignaturas, el juego puede permear todas las actividades y servir para la enseñanza de todos los lenguajes, valores, métodos que se dan en la primaria.

En la aplicación de la propuesta el juego sirvió principalmente para socializar al niño, elevar su nivel de autoestima y el nivel de estimación y respeto por los demás, pero además, para comunicarse oralmente y por escrito con sus semejantes, para medir, contar y encontrar medios para su ubicación espacial, de manera que se trabajó en Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía, Historia, Civismo. Vid anexo 5p.97.

Obstáculos: el primero y posiblemente el más grave, es que en la escuela no se conciba al juego como un detonante del proceso enseñanza-aprendizaje y se le considere como una pérdida de tiempo.

Esto lleva a que los padres de familia creen que sus hijos deben recibir una educación "seria", porque llegan a creer que el juego es para los jardines de niños y que en la primaria debe ser diferente.

La dirección de la escuela recibe presiones de parte de las maestras responsables de los grupos paralelos que guían el proceso mediante el método onomatopéyico, para que las acciones se uniformen de modo que quien incide en el proceso enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva constructivista, "enseñe" de manera tradicionalista.

Sólo el trabajo pudo demostrar que se estaba caminando por la ruta correcta y los padres de familia finalmente dieron su apoyo a favor de la presente propuesta.

Conclusiones.

Considerando que el producto de la división del trabajo es el hombre unilateral, sin sitio para la omnilateralidad como la actividad vital del hombre, es imprescindible que la educación se organice de manera que impida la separación de los hombres en esferas extrañas y opuestas; el hombre debe poseer una formación polivalente.

Por lo mismo, la educación no debe ajustar a los estudiantes a la sociedad existente, sino estimular sus pasiones, su imaginación e intelecto, para que enfrentando a las fuerzas políticas y sociales, busquen respuestas a las necesidades de todos y no de unos cuantos privilegiados.

Esto exige al maestro desarrollar una auténtica actividad científica apoyada en la investigación, el espíritu crítico y la autocrítica, de modo que los docentes en su calidad de intelectuales orgánicos luchan por intereses emancipatorios.

De esta manera las escuelas, al generar ideas de valor, ser transmisoras de la ideología y constituir sitios de lucha social e ideológica se conviertan en el lugar indicado para el desarrollo de pedagogías innovadoras.

Para que la modernización educativa actualmente en marcha en el país se pueda llevar al aula, es preciso que el Sistema de Normales se haga cargo de la formación del docente para el cambio y que el Estado prepare al maestro en servicio para que se encuentre en aptitud de asumir tal responsabilidad, porque de lo contrario, por más esfuerzos que se hagan, el magisterio mexicano seguirá perdiendo el tiempo en tentativas, en perjuicio de la sociedad.

La teoría psicogenética que subyace al modelo educativo del Estado mexicano, la Pedagogía Operatoria y la Didáctica Crítica

que se insinúan en los libros de texto gratuitos seguirán siendo un recurso retórico para que los especialistas se luzcan al presentar el modelo educativo mexicano en los foros internacionales donde se hable de educación, pero que tiene pleno rechazo al interior del curriculum oculto que permea la acción educativa en las escuelas.

En los programas de educación básica referidos a la primaria se rescata el juego como recurso para que el niño llegue al conocimiento, pero en la realidad ello no tiene lugar dado que se considera que éste ya ha llegado al momento de dejar de jugar y de que se ponga a aprender en serio.

Es importante señalar que el juego en sí mismo no reporta necesariamente conocimiento. Para que esto suceda debe reestructurarse, hacerle modificaciones, definiendo un propósito que propicie en el menor la reflexión sobre las acciones que ha realizado a lo largo del juego a fin de que éste deje en su ser algo más que el "placer de jugar", razón por la que aquí no se plantean actividades totalmente lúdicas.

Anexos.

Presentación.

Las estrategias que permitieron construir el conocimiento de las normas para la convivencia mediante el juego llevaron al niño a actividades vivenciales.

El profesor se abstuvo de moralizar o imponer su punto de vista, para permitir en los alumnos el surgimiento de actitudes y disposiciones críticas, fomentar las disposiciones personales de respuesta en el interior del aula.

Por los resultados obtenidos se reconoce al juego como lo que la escuela debe rescatar para que el quehacer escolar se revitalice en favor de acciones donde los niños construyan sus saberes.

Al trabajar en el primer grado grupo "A" se lograron avances significativos, no sólo en la socialización del niño, sino en su apropiación de métodos, lenguajes y valores.

Se reconoce que en las fotografías no se abarca lo sutil de los cambios operados en la personalidad del niño que tuvieron lugar a partir de su apropiación de las normas para la convivencia, llegando a la noción de la relación dialéctica de los derechos y las obligaciones.

Veinte niños lograron apreciar y actuar sus propios valores. Tres se iniciaron en la búsqueda de solución a sus problemas de relación con los demás y a dos hubo necesidad de ayudarlos a cultivar la autoestima, el respeto a sus semejantes y el cuidado de su entorno.

Al cumplirse los objetivos que se planteó la presente Propuesta Pedagógica y el investigador responsable, se considera que los resultados reportan un éxito pleno, en beneficio de la educación y del desarrollo integral del niño.

Cuadro 1. Seguimiento del proceso de apropiación del conocimiento y manejo de la escritura.

1993

Septiembre	Octubre	Noviembre
t A o	Eani	El bato
Au	tani	la luma
AOA	Cuni	ta lata
AO	hiria	El lomat
AE	arian	la bacoa
AO	taian	al bacoa
oAo	kaiai	al taEUo
AO	trtan	el loro
Au	Yanin	ta lera

1993

1994

Diciembre

Enero

el vaporla lunala lotael tomateal bacónal bacónal quesoel lorola leñael barcola lunalas botasel tomatela vacala manzanalos tacosel lorola leche

Cuadro 2. Comunicación escrita de los niños con motivos emocionales y de tradición en México.

Tarjeta de Navidad

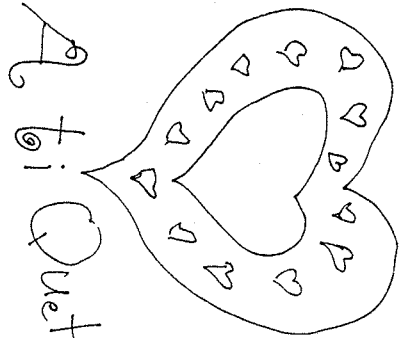
Día de la amistad

De las Navidades

Te desea Anayeli

Estimada Anayeli:
te manda esta
carta tu amiga
Anayeli

"12 A"
Anayeli



A ti Quetzali

Este día tan hermoso lindo
y alegre que se festeja
en febrero. "12 A" Joanna
febrero de 1994

Anexo 5.

Juegos que sirven para relacionar contenidos de otras asignaturas.

•40 38. •
 •41 •58
 43. •42 •59 •37 36. •35 •34
 44. 57.
 45.
 47. •46

VENADO 32. 31. •30 •29

AGUACATE 28. •27

26. •25 •24

56. •60 •61 •62 •63 •64
 48. •49 •55 54. •65
 50. •51 •53 66.
 52.

VAINILLA

67.
 1. — 2.
 3. •4 •5

INSTRUCCIONES:
 • Une con una línea los números del 1 al 67 y aparecerá el mapa.
 ¿Lo reconoces?

20. 19.
 18.
 21. 16. •17
 14. •15
 12. •13
 •10 •11
 8. •9

23. 22.

MAGÜEY

23. 22.

20. 19.
 18.
 21. 16. •17
 14. •15
 12. •13
 •10 •11
 8. •9

23. 22.

GUAJOLOTE 7. •6

INSTRUCCIONES:
 • Colorea, dibuja, escribe nombres, recorta y pega para completar el mapa de lo que México dio al mundo.
 1. Colorea los dibujos y escríbelos su nombre.
 2. Dibuja en los espacios vacíos las figuras que hacen falta e ilumínalos.
 3. Recórtalos y pégalos en el mapa y así sabrás lo que México dio al mundo.

CHILE

CHAYOTE

CAMOTE

ZAPOTE

PAPAYA

Anexo 6.

Cuadro 2. Ocupación de los padres de familia del grupo Primero "A" de la primaria 11-358 (1993-1994) (1)

Ocupación	Padres o tutores	%
Profesionistas	3	12
Empleados	12	48
Comerciantes	1	4
Vendedor ambulante	1	4
Trabajo doméstico	2	8
Otros	6	24
Total	25	100

(1) Fuente: entrevista con los padres de familia de los alumnos del Primer Grado, Grupo "A" de la primaria 11-358 "Capitán Emilio Carranza".

BIBLIOGRAFIA

- 1) Aquino, Francisco. "Cantos para jugar". Editorial Trillas, México, 1990. pp. 112.
- 2) A. Giroux, Henry. "Teoría y resistencia en educación". Ed.s. XXI, México, 1990. pp. 301.
- 3) Berge, André. "La libertad en educación". Ed. Kapelusz. B. Aires, 1959. pp. 113.
- 4) Castillo Farreras, José. "Las costumbres y el derecho". Ed. FCE/SEP México 1973. pp. 184.
- 5) Freinet, C. "La educación moral y cívica". Ed. LAIA/Barcelona 1979. pp.84.
- 6) De Leonardo, Patricia. "Nueva sociología de la educación". Ed. El Caballito/SEP México 1989. pp 154.
- 7) F. Hill, Winfred. "Teorías contemporáneas del aprendizaje". Ed. PAIDOS, B.Aires 1971. pp 347.
- 8) Frondisi, Risieri. "¿Qué son los valores?". FCE México 1958 pp. 158.
- 9) Gramsci, Antonio. "El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce". Juan Pablos, Ed. México 1986. pp 259.
- 10) Gramsci, Antonio. "Introducción a la filosofía de la praxis" Ed. La Red de Jonás (PREMIA) México 1985. pp. 111.
- 11) Gramsci, Antonio. "La alternativa pedagógica". Ed. Distribu

- ciones Fontamara, S. A. México 1983. pp. 253.
- 2) Gramsci, Antonio. "La formación de los intelectuales". Ed. Grijalbo, México 1967. pp. 157.
- 3) Gramsci, Antonio. "Los intelectuales y la formación de la cultura". Juan Pablos, Ed. México 1975. pp. 181.
- 4) Gramsci, Antonio. "Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno". Juan Pablos, Ed. México 1986. pp. 334
- 5) Heller, Agnes. "Sociología de la vida cotidiana". Ed. Península, Barcelona 1987. pp. 423.
- 6) Latapí, Pablo. "Política educativa y valores nacionales". Ed. Nueva Imagen. México 1979. pp. 235.
- 7) Moreno, Montserrat, et. al. "La pedagogía ooperatoria". Ed. LAIA, Barcelona 1989. pp. 367.
- 8) Oria Razo, Vicente. "Política educativa nacional". Imagen Editores. México 1970. pp 335.
- 9) Palacios, Jesús. "La cuestión escolar". Ed. LAIA, Barcelona 1984. pp. 667.
- 20) Piaget, Jean. "El criterio moral en el niño". Ed. ROCA. México 1985. pp. 123.
- 21) Piaget, Jean. "La formación del símbolo en el niño". FCE. México 1980. pp. 401.

22) Piaget, Jean. "Psicología del niño". Ed. Morata, S.A. Madrid, 1981. pp 174.

23) SEP "Desarrollo del niño y aprendizaje escolar". UPN México, 1987. pp.367.

24) SEP "Guía para el maestro del primer año". México 1992. pp. 143.

25) SEP "Grupo escolar". UPN México 1987. pp. 246.

26) SEP "Planificación de las actividades docentes". UPN México 1989. pp. 300.

27) Solana, Fernando, et. al. "Historia de la educación pública en México". FCE/SEP. México 1981. pp. 645.

28) Schultz-Wild, Lore, et.al. "La madre y el niño". Barcelona 1992. pp. 496.

29) W. Howe, Leland, et.al. "Cómo personalizar la educación". Ed. Santillana, S.A. Madrid 1975. pp. 476.

Periódicos.

30) Periódico Excelsior. Año LXXVIII-Tomo VI. México, 9 Nov.1994 No. 28,244. Reportaje de Miguel Barba. "Pide a Maestros Hacer que el Gobierno Sienta como Alta Prioridad la Educación, Luis Todd".

31) Periódico Excelsior. Año LXXVIII-Tomo VI. 16 de Nov. de 1994

México. No. 28,251. Nota periodística. "Educación, Requisito para el avance de AL: OEA".

32) Periódico El Universal. Año LXXIX . Tomo CCCXI. No. 28,150, México 24 Oct. 1994. Reportaje de Javier Rodríguez Lozano, "Ningún cambio radical en contenidos, con la reforma educativa: SNTE".