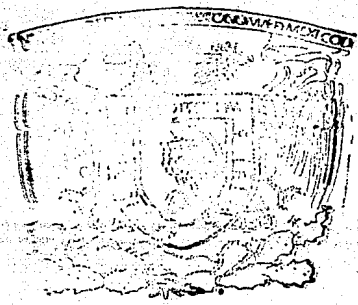


12  
20y

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA  
COLEGIO DE PEDAGOGIA

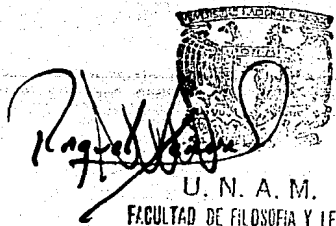
ANALISIS CRITICO DEL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR  
DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

T E S I N A  
que para obtener el título de  
LICENCIADA EN PEDAGOGIA  
presenta  
ETTY HAYDEE ESTEVEZ NENNINGER



★ OCT. 13 19871 ★  
**SECRETARIA DE  
ASUNTOS ESCOLARES**

*Handwritten signature or initials.*



U. N. A. M.  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
Jefatura de la División del  
Sistema Universidad Abierta

Ciudad Universitaria, octubre de 1987.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## CONTENIDO

INTRODUCCION	1.
PRIMERA PARTE	
I. <u>Marco Teórico</u>	5.
I.1. Finalidades de la educación preescolar	5.
I.2. El desarrollo del niño	12.
I.2.1. Psicología Genética	12.
I.2.2. El estadio preoperacional de Piaget, el personalismo de Wallon y la edad de los complejos de Freud	16.
I.2.3. El papel del medio y la cultura	20.
I.3. Relación entre desarrollo y aprendizaje	22.
I.4. Los contenidos de la enseñanza en preescolar	24.
SEGUNDA PARTE	
II. <u>Análisis del programa de Educación Preescolar de la SEP</u>	29.
II.1. Caracterización del programa	29.
II.2. Análisis del programa	32.
II.2.1. Las funciones de la educación preescolar	32.
II.2.2. La afectividad y el carácter en el niño preescolar	39.
II.2.3. Objetivos y contenidos de desarrollo	43.
II.2.4. La instrumentación del programa	47.
CONCLUSIONES	51.
Apéndice	55.
Bibliografía	61.

## INTRODUCCION

Esta tesina presenta un análisis del programa de Educación Pre-escolar de la Secretaría de Educación Pública (SEP). El objetivo es examinar críticamente el programa, reconociendo tanto sus aciertos como sus limitaciones, y realizar algunas sugerencias con la intención de mejorarlo.

La realización de este trabajo se justifica en razón de lo siguiente:

-son escasas las construcciones teóricas que se han desarrollado sobre el nivel preescolar y elemental de la educación en México, a pesar de que en torno a este nivel educativo se han producido las más diversas teorías educativas y pese a que constituye el origen mismo de lo pedagógico. En cambio, en nuestro país la discusión teórica ha evolucionado más en torno a la educación superior.

-no están definidos en forma clara los fines y la función de la educación preescolar. Al no existir una clara respuesta a las preguntas qué es la educación preescolar y qué función tiene, se dificulta definir conceptualmente qué debe entenderse por contenidos de la educación en este nivel. Son diversas las posiciones sobre este último punto. Sin embargo, hay consenso en torno al siguiente hecho: lo que se supone deben conocer y aprender los niños en preescolar no se corresponde con materias o asignaturas y no es objeto de calificación, como sucede en los demás niveles educativos. Esto es así debido a que las finalidades y funciones del nivel preescolar son de otra naturaleza. Por tanto, el modelo a seguir en este nivel debe guiarse por la delimitación que se haga sobre dichas finalidades. La explicitación de los fines y las funciones educativas permite, por otra parte, evaluar la coheren-

cia interna de un programa.

-en nuestro país la educación pública preescolar fue instituída en último término dentro de la organización del sistema educativo; aún no es considerada como obligatoria y es el nivel con menor cobertura nacional. Estos hechos también evidencian la necesidad de desarrollar una concepción sobre la función de la educación preescolar.

El programa de Educación Preescolar de la SEP se practica en lo que comúnmente conocemos como jardines de niños de la SEP y es el que cubre a un mayor número de preescolares en el país. Sin embargo, éste no es el único programa de preescolar que existe en el sistema educativo nacional, pues cuando menos se aplican otros cuatro programas de este nivel elaborados por dependencias gubernamentales o descentralizadas: el programa del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), el programa del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y dos más elaborados en la SEP.

El análisis del programa de Educación Preescolar de la SEP lo sustentamos en diversas premisas conceptuales de orden filosófico, didáctico y psicológico, siendo ésta última el principal eje de apoyo del trabajo. Todo ello constituye el primer capítulo o marco teórico de la tesina. Con base en esta perspectiva teórica, en la segunda parte se analizan varios aspectos generales del programa: finalidades educativas en cuanto a la función que se le asigna al preescolar y en cuanto a los valores sociales que se manejan; teoría psicológica que lo fundamenta; concepción de objetivos y contenidos; y, finalmente, algunos aspectos relacionados con la viabilidad del programa.

La última parte contiene las conclusiones del trabajo: por una parte, una síntesis de las críticas realizadas al programa, así como de sus aciertos más importantes y por otra, algunas reflexiones y sugerencias con el fin de que sean superadas las limitaciones del programa mencionado.

Nos proponemos demostrar que la función del nivel preescolar es formativa y que lo es de modo más significativo en el terreno de la afectividad y el carácter que en el terreno intelectual. Esta es la edad durante la que se edifican los cimientos de la personalidad y es una etapa en la que todavía aparecen muy mezclados los aspectos intelectuales con los emocionales, siendo éstos últimos los que marcan la pauta del comportamiento infantil. Por tanto, el aprendizaje en preescolar debe atender al desarrollo mismo del niño y no tanto a la adquisición de conocimientos o habilidades específicas. En otras palabras, los contenidos de la enseñanza en este nivel deben ser vistos como contenidos de desarrollo y no como contenidos de asignaturas.

Desde este punto de vista, resulta muy limitada la fundamentación psicológica del programa de la SEP ya que los aspectos de la afectividad y el carácter no son motivo de una conceptualización sistemática. Sólo se teoriza sobre el aspecto intelectual del desarrollo, para lo cual se recurre a la teoría de Jean Piaget. Con esto de ninguna manera intentamos desconocer la importancia de la teoría cognoscitiva de Piaget, por el contrario, como se verá más adelante, ésta forma parte de nuestro cuerpo teórico.

El programa de la SEP carece de una teoría que englobe los distintos aspectos del desarrollo de la personalidad, mientras que

su organización general favorece la formación de tipo intelectual. ¿Por qué se le dá más importancia a este aspecto y no a otros? Intentaremos responder esta pregunta a partir del análisis de las finalidades educativas implícitas en el programa, ya que no se precisa en forma clara cuál es la función del preescolar ni se reflexiona sobre las finalidades de este nivel educativo. Por lo que se dice y cómo se dice inferimos que el énfasis puesto en el aspecto cognoscitivo obedece a que se considera al preescolar como un nivel propedéutico en el que es necesario preparar al niño intelectualmente para el aprendizaje en la primaria. De hecho, se parcializan los fines del preescolar y se reduce su función. En relación con las finalidades trataremos de establecer cómo se concibe en el programa el papel social de la educación. Partimos de que difícilmente existe una propuesta didáctica ideológicamente neutra, menos aún si se trata de un programa educativo que forma parte de un sistema nacional de enseñanza, como es el caso que aquí nos ocupa.

Este trabajo no pretende agotar el examen de los puntos en cuestión ni de otros aspectos de interés en el programa de la SEP. Por el contrario, pretende ser parte de un debate abierto que rescate el sentido teórico-práctico de la didáctica y someta a verificación práctica y a evaluación permanente todo programa de estudio.

## PRIMERA PARTE

### I. Marco Teórico

#### I.1. Finalidades de la educación preescolar

Cuando se trata de evaluar un programa educativo deben distinguirse dos niveles en el análisis: uno se refiere a la cuestión filosófica, es decir, a las finalidades educativas. ¿Qué es la educación?, ¿cuál es su función? y ¿para qué? son algunas de las preguntas que cabe hacer en este nivel. En un segundo momento -que se deriva y está en relación estrecha con el anterior-, podría preguntarse ¿qué y cómo enseñar?, es decir, el problema psicopedagógico que está más relacionado con los contenidos y los medios para el desarrollo de la actividad educativa. Ambos niveles orientan la labor educativa en su conjunto, pues, de acuerdo con Graciela Hierro:

Una filosofía de la educación que únicamente analizara los fundamentos últimos, constituiría un ejercicio abstracto sin valor práctico y condenada al fracaso concreto. Por otra parte, una filosofía de la educación que sólo tomara en cuenta los contenidos, carecería de un rumbo definido que podría conducir el proceso a un eclecticismo sin orientación. (1)

Este marco teórico se guía por lo antes dicho en relación con el nivel preescolar. Sin embargo, antes de referirnos a este nivel es necesario hacer algunas consideraciones de tipo general sobre el problema de las finalidades educativas. Partimos de re-

(1) HIERRO, GRACIELA. Naturaleza y fines de la Educación Superior. págs. 17 y 18.



conocer que este es un asunto muy controvertido para el cual no existe una respuesta única y definitiva. ¿En qué sentido puede hablarse de finalidades válidas para todos los niveles educativos?

Una de las formas de reflexión más difundida acerca de los fines educativos es la que parte de las preguntas básicas ¿qué clase de individuo es deseable obtener a través de la educación? y ¿por qué? Como un primer nivel de respuesta, los fines se refieren a las cualidades, excelencias y facultades del cuerpo y del carácter que se busca cultivar a través de la educación (2) y el por qué de todo ello está en función del tipo de sociedad también deseada. Por tanto, los fines implican valores y principios que se expresan como el deber ser de la actividad educativa.

Filósofos y pensadores de todos los tiempos han dado respuesta a estas cuestiones desde diversos puntos de vista y los fundamentos de la educación han sido objeto de cuestionamiento permanente. El mismo concepto "educación" se define de distintas maneras ya que, como lo documenta Peters, (3) existe una cantidad muy amplia de usos y de significados de la palabra educación. Según este autor la educación puede entenderse como la familia de procedimientos que culminan cuando la persona adquiere un concepto y una forma de vida considerada valiosa o deseable. Como puede observarse, el concepto educación tiene un aspecto normativo y los fines educativos dependerán, en última instancia, del tipo de normas, es decir, de lo que se entienda por "ser educado" o por "vida valiosa".

(2) FRANKENA, W.R. Tres filosofías de la educación en la historia: Aristóteles, Kant, Dewey. Págs. 1-22.

(3) PETERS, R.S. Filosofía de la educación. págs. 25-29.

Para responder al contenido específico de estas cuestiones adoptamos el criterio general expresado por Bertrand Russell:

La educación que deseamos para nuestros hijos depende de nuestros ideales acerca del carácter humano y de nuestras esperanzas respecto a su incorporación a la humanidad. La educación que desea un militarista no puede parecerle bien a un pacifista... La diferencia fundamental es la siguiente: no puede existir acuerdo entre quienes utilizan la educación como un medio para arraigar ideas definitivas y quienes piensan que debe producir una total independencia de criterio. (4)

La idea de Russell nos sitúa en el centro del planteamiento innovador de la escuela nueva o activa, la cual desde sus inicios se caracterizó por repudiar la educación basada en el conformismo social porque producía espíritus amoldados a imagen de la sociedad. Los primeros grandes reformadores de la educación, Rousseau entre ellos, reivindicaron la individualidad infantil pero separaron muy tajantemente al individuo de la sociedad. En cambio, para los educadores modernos la educación del hombre no puede realizarse al margen de lo social por lo que resolvieron de manera muy distinta el problema de la relación entre la sociedad y el individuo.

De acuerdo con Henri Wallon, (5) reconocemos en Decroly a uno de los primeros educadores que plantea un enfoque adecuado para estas cuestiones. Según Decroly, la educación no debe estar ligada a una concepción invariable de tipo humano ni a un determinado sistema fijo de sociedad. Planteó que es necesario reconocer la variabilidad del hombre y del medio social y que es necesario, igualmen-

(4) RUSSELL, BERTRAND. Ensayos sobre Educación. pág. 10.

(5) Citado por Trang-Thong en Qué ha dicho verdaderamente Wallon. pág. 62.

te, considerarlos uno en función del otro.

También encontramos en Jean Piaget este enfoque sobre el sentido relativo de la educación. Para Piaget el problema central de la pedagogía es el siguiente:

Si se desea formar individuos aptos para la invención y capaces de impulsar el progreso de la sociedad de mañana, de acuerdo con la necesidad que cada día se hace sentir con más fuerza, está claro que una educación del descubrimiento activo de lo verdadero es superior a una educación que sólo consista en amaestrar los individuos para que deseen de acuerdo con verdades simplemente aceptadas. (6)

Con base en la perspectiva de los autores mencionados podemos concluir que la educación debe cumplir con una función formativa tanto en lo que se refiere al carácter como al intelecto de los individuos, de tal modo que adquieran independencia de criterio, capacidad y determinación de ejercer la crítica del orden social instituido y de participar en su transformación. No se trata, por tanto, de una educación con fines de adaptación pasiva y absoluta a la sociedad, sino de una enseñanza que en sí misma es parte del progreso social al promover una adaptación relativa y consciente. En palabras de Gramsci, se trata de un "conformismo propuesto" que deja de ser un verdadero conformismo pues parte de la actividad humana consciente; el aspecto crítico del individualismo del hombre queda salvaguardado y le permite destruir un conformismo autoritario. El "conformismo impuesto", en última instancia, significa una actitud de contemplación y no de acción ante el mundo, ante la realidad que rodea al hombre. (7)

(6) PIAGET, JEAN. Educación e Instrucción. Pág. 33.

(7) BROCCOLI, ANGELO. Antonio Gramsci y la educación como hegemonía. págs. 118-122.

En resumen, nos inclinamos por un criterio relativo acerca de las finalidades educativas, pues no es conveniente definir en términos universales y absolutos un ideal humano y un ideal social. Más bien, nos hemos referido a ello en el sentido de cualidades deseables de adquirir pero que son relativas y cambiantes, ya que atienden a una realidad, como la moderna, cada día más dinámica y compleja.

Ya establecidos los criterios generales sobre el problema de las finalidades educativas, es posible referirnos al nivel particular de los fines en preescolar.

Existen diversas posiciones sobre las finalidades y las funciones que debe tener la educación preescolar.

Es muy común que se reduzca el propósito de la educación preescolar a satisfacer ciertas necesidades del siguiente nivel educativo, es decir, que se le considere únicamente como un nivel propedéutico para la primaria. Por ejemplo, que los niños adelanten en el aprendizaje de la lecto-escritura como objetivo principal del jardín de niños. De este modo, se dejan de lado las funciones educativas que por sí mismo tiene el preescolar, las cuales tienen características únicas -cuyo desarrollo no es posible plantear en los siguientes niveles educativos--, e insustituibles ya que es necesario cumplir con ellas durante la edad preescolar pues, como lo explicaremos más adelante, no tiene objeto hacerlo en otro momento.

También se da el caso de que se confunde la función del preescolar con algún aspecto del desarrollo infantil, lo cual parciali-

za las finalidades de un programa en este nivel. Por ejemplo, hay quienes enfatizan el desarrollo de la inteligencia, otros la adquisición de hábitos como el de la disciplina, o incluso hay quienes consideran que el preescolar debe ser ante todo un espacio en donde el niño se encuentre en libertad absoluta de jugar.

Cuando se trata de elaborar un programa educativo es importante precisar y hacer explícitas sus finalidades, pues ello permite analizar la concepción sociológica y los conceptos éticos que se manejan (ideal de sujeto que se pretende formar). Muchas veces, los fines no se plantean explícitamente, sino que permanecen de alguna manera implícitos y es tarea del análisis filosófico dilucidarlos. Asimismo, permite evaluar el funcionamiento de los objetivos y metas de aprendizaje de un programa ya que estas últimas se establecen en función de los fines generales. (8)

La propuesta que se desarrollará en esta tesis es la siguiente: la finalidad de la educación preescolar es contribuir decisivamente a la formación de la personalidad y el carácter del niño por ser ésta, precisamente, la edad durante la que se establecen sus bases. Se trata de un período en el que la personalidad y el carácter son incipientes, están en formación o en vías de constituirse; es un período de intensa vida afectiva y en el que la inteligencia continúa muy unida a las emociones y los sentimientos del niño. Por tanto, en el nivel preescolar la didáctica debe verse en relación muy estrecha con el conocimiento psicológico del niño. Definida en estos términos la finalidad de la educación pre-

(8) Es importante no confundir en un programa sus fines educativos con la especificación de las metas y objetivos de esa educación, es decir, el para qué enseñar con el qué enseñar.

escolar, puede entonces afirmarse que la función principal del jardín de niños es formativa en términos de la personalidad y el carácter. Esto implica al conjunto de elementos que participan en la configuración de la personalidad infantil: la afectividad, la inteligencia y la motricidad. La adquisición de conocimientos y los avances intelectuales en el niño preescolar se realizan como algo connatural a su formación, al desarrollo de su personalidad. Esta función formativa está relacionada con la función de socialización que cumple el jardín de niños (9). Es decir, la formación del carácter y la personalidad se realiza en el contexto de una nueva forma de experiencia social que el niño empieza a vivir al ingresar por primera vez a la escuela. Se trata de nuevas formas de relación con los otros, relaciones con niños de la misma edad y con adultos que no son sus padres. Al participar en diversos grupos de trabajo y de juego, el niño adquiere nuevas obligaciones y derechos en relación con los demás; asimismo, se enfrenta a nuevas normas y actividades rutinarias, etc. Esta nueva situación de socialización en la escuela contribuye decisivamente a la evolución psicológica del niño ya que le permite, pero a la vez le exige, un nuevo nivel de diferenciación de su persona en relación con los demás y constituye un nuevo paso en el camino hacia su individualización.

(9) Formación y socialización son dos aspectos muy relacionados de un mismo proceso: según Henri Wallon el carácter del ser humano tiene su origen en la emoción y la afectividad, que al recibir la influencia del medio humano dan nacimiento a múltiples actitudes que expresan las primeras manifestaciones psíquicas del niño, sus primeras actividades de relación, que es una relación con las personas. La formación del carácter en el niño se realiza en las diversas relaciones con su medio (socialización), lo cual es posible gracias a su maduración. Estas definiciones serán desarrolladas más adelante. Cf. Trang-Thong, Qué ha dicho verdaderamente Wallon, págs. 101-105.

## I.2. El desarrollo del niño

Es obvio que las distintas concepciones que existen sobre la función de la educación preescolar se fundamentan en diversas teorías psicológicas que explican el desarrollo del niño. Incluso, se puede dar el caso de que se coincida sobre el objetivo del desarrollo de la personalidad del niño, pero en el fondo se esté en desacuerdo al entenderse de distinta manera qué es la personalidad y cómo impulsar su desarrollo. En última instancia lo que importa precisar con claridad es cómo se concibe el desarrollo del niño en esta etapa.

### I.2.1. Psicología Genética

Existen diversas teorías sobre el desarrollo del niño que aportan conocimientos valiosos en áreas específicas. Sin embargo, este trabajo se apoyará principalmente en Henri Wallon y en Jean Piaget, a quienes se les ubica dentro de la psicología genética, que estudia el psiquismo en su origen y desarrollo. (10)

Hemos optado por estos autores conscientes de que la perspectiva conceptual que manejan representa una alternativa a la línea conductista y a la posición positivista que todavía es muy común encontrar en las orientaciones psicopedagógicas.

Como sabemos, el conductismo skinneriano reduce la conducta a sus manifestaciones objetivas, rechaza el método introspectivo y considera los reflejos condicionados como elementos básicos de la conducta. Al criticar la corriente conductista, Piaget dice que:

(10) En nuestro país, Wallon, psicólogo francés, ha sido poco difundido en comparación con Piaget e incluso cuando se habla de psicología genética, muchos autores sólo mencionan a Piaget.

permanece orientada hacia un asociacionismo empírico, lo cual reduciría todo conocimiento a una adquisición exógena a partir de la experiencia o de las presentaciones verbales o audiovisuales dirigidas por el adulto. (11)

En cuanto a los psicólogos positivistas puede decirse que aplican el método experimental como un estudio "puramente factual del comportamiento" y consideran las leyes y las teorías psicológicas como correlaciones entre hechos observables. (12)

Para Wallon la psicología no se reduce a las manifestaciones observables de la conducta. Considera que los problemas fundamentales de la psicología son los problemas de la "vida mental", de la "consciencia", de la "personalidad" o mejor dicho de la "persona concreta". Para él la persona concreta es un ser a la vez biológico y social en razón de que el psiquismo es "una forma de integración particular" que se produce a expensas de esos dos campos, del mismo modo que los fenómenos biológicos constituyen una integración particular de las reacciones físicas y químicas. (13)

En otras palabras, para Wallon la conducta tiene una base fisiológica. No por ello debemos convertirla en un mero reflejo del cerebro, pues si bien éste es una "condición", no es lo que determina la totalidad de las reacciones humanas. De ser así, la psicogénesis tendría un desarrollo automático. Como veremos más adelante, es el medio lo que permite a la función manifestarse cuando ésta alcanza su maduración. (14)

(11)PIAGET, JEAN. ¿A dónde va la educación? pág. 89.

(12)CLANET, C., LATERRASSE, C., VERNICHAUD, G. Dossier Wallon-Piaget. pág. 46.

(13)Ibidem, pág. 15.

(14)Ibidem, pág. 16.



Wallon estudió el desarrollo de la personalidad del niño desde una perspectiva global, es decir, concibiendo la personalidad "en el sentido del ser total, físico y psíquico, y tal como se manifiesta por el conjunto de su comportamiento" (15). Cuando Wallon analiza en forma aislada un aspecto del comportamiento del niño lo hace para valorar el peso específico que tiene dicho aspecto en relación con el comportamiento predominante del niño. Piaget, por su parte, se propuso aislar el elemento intelectual con fines de análisis y aclaró que en la realidad toda actividad intelectual se presenta en relación estrecha con la vida afectiva y el medio en el que se desenvuelve el niño (16). Como se analizará más adelante, ambos autores se complementan, sin querer decir con esto que coinciden en todas sus formulaciones.

La psicogénesis puede estudiarse en tres niveles: el de los seres vivos, en el de la filogénesis o de la especie humana y en el nivel de la ontogénesis o desarrollo individual. Wallon aborda los tres niveles, por lo que su estudio sobre el origen y desarrollo psíquico del niño está vinculado con el desarrollo del ser humano como especie. Esto significa que la formación del ser humano es explicada en relación con la cultura de la que forma parte y en la cual se desarrolla. Wallon lo dice así:

Las relaciones entre la historia de las civilizaciones y la psicogénesis son estrechas, pero no hay identidad. Todo individuo sufre la marca de la civilización que regula su existencia y se impone a su actividad. (17)

(15) WALLON, H. Los estadios en la psicología del niño. pág. 32.

(16) PIAGET, JEAN. Seis estudios de psicología. pág. 54.

(17) WALLON, H. Fundamentos dialécticos de la psicología. pág. 107.

Los estudios de Piaget se ubican en el nivel de la ontogénesis y se refieren, principalmente, al origen y desarrollo de la inteligencia.

De acuerdo con Wallon, en la evolución del niño puede encontrarse una característica fundamental: lo emocional y lo intelectual operan lo uno a partir de lo otro y viceversa. Existen en el niño conductas emotivas que "sólo son superadas por un desarrollo intelectual" y, asimismo, ciertos "saltos cognoscitivos son apuntados por conductas de tipo emocional".(18)

La noción de estadio, en Wallon, se refiere a estadios generales que hablan de la personalidad global del niño, y no están organizados en forma muy sistemática ni jerarquizada. Para Wallon un estadio no sucede pura y simplemente al que le ha precedido. Cada estadio está caracterizado por una actividad predominante y en el siguiente estadio será reemplazada por otra. Por esta razón, se observan en un estadio anticipaciones funcionales y elementos que aparecieron en estadios anteriores. El estadio es un momento del desarrollo en el que el niño establece con el medio cierto tipo de relaciones que en dicho momento son dominantes y que da al comportamiento del niño un estilo particular (19). Por tanto, la psicogénesis está estrechamente relacionada a los modos sucesivos de relación con el medio (humano y físico). De acuerdo con este autor, los estadios de desarrollo son cinco y se suceden según un ritmo denominado de alternancia funcional. Desde el nacimiento hasta la adolescencia cada fase del desarrollo está dirigida hacia la creciente edificación del sujeto mismo y hacia el establecimiento de sus relaciones con el mundo que lo rodea. Los roles dominan-

(18) WALLON, H. Los orígenes del carácter en el niño. Tercera parte.

(19) Hemos optado por la noción de estadio de Wallon porque parte de una visión de conjunto y unitaria sobre el psiquismo infantil, mientras que la noción de estadio en Piaget se refiere sólo a las estructuras de la inteligencia.

tes de los estadios son por un lado la construcción del yo y por el otro la exploración del mundo exterior, primero en forma sensoriomotriz y posteriormente cada vez más abstracta.

### I.2.2. El estadio preoperacional de Piaget, el personalismo de Wallon y la edad de los complejos de Freud.

Aunque sobre todo nos interesa demostrar que los estudios de Wallon y Piaget se complementan, resulta esclarecedor compararlos con un tercer autor contemporáneo que también estudió al niño en esta etapa: Freud. A pesar de sus diferencias y pese a que sus enfoques sean distintos (Piaget se centró en lo intelectual, Wallon se propuso un estudio integral del comportamiento con énfasis en la afectividad y Freud estudió la afectividad a partir de la sexualidad), los planteamientos de dichos autores nos permiten atribuirle a la edad preescolar un papel decisivo en la constitución de la personalidad y en la formación del carácter.

A continuación se sintetizan las ideas de los tres autores respecto a la edad preescolar:

#### PIAGET:

De los 2 a los 7 años, en el desarrollo intelectual del niño presenciamos el período de las representaciones preoperatorias o de preparación funcional de las operaciones. La inteligencia se transforma de sensorio-motriz o práctica a pensamiento propiamente dicho, bajo la influencia del lenguaje y la socialización. Son los inicios del pensamiento que se caracteriza por el egocentrismo, no en el sentido de una hipertrofia del yo sino en el de un centramiento en el propio punto de vista. Se trata de una indiferenciación entre el yo y la realidad exterior que desemboca en la primacía del punto de vista propio. Hasta alrededor de los 7 años, el niño sigue siendo prelógico y suple la lógica con el mecanismo de la intuición: imágenes o imitación de lo real, a medio camino entre la experiencia efec-

tiva y la "experiencia mental".

Basta prolongar esa acción interiorizada en el sentido de la movilidad reversible para transformarla en "operación" (en el sentido de que cada operación comporta una operación inversa, como la sustracción con respecto a la suma). Este período operatorio se alcanza a partir de los 7 años, por lo que al período anterior se le llama preoperatorio.

El pensamiento egocéntrico se expresa en el animismo (el niño cree que el mundo de la naturaleza está vivo, consciente y dotado de un propósito del mismo modo que él), el artificialismo (tendencia del niño a creer que los seres humanos crearon los fenómenos naturales), y el realismo (para el niño todas las cosas son igualmente reales, las palabras, las imágenes, los sueños, los sentimientos, etc).  
(20)

#### WALLON:

El período de los 3 a los 6 años corresponde al estadio del personalismo y tiene como actividad dominante la edificación del yo, razón por la cual también se le conoce como estadio centrípeto. Se caracteriza por la diferenciación paulatina que se va operando entre el yo y el otro, es decir, la distinción que hace el niño entre sí mismo y los demás. Inicialmente, el niño está fusionado con su entorno, se confunde con lo que le rodea, no tiene conciencia de su ser individual en relación con las demás personas y objetos. Alrededor de los tres años empieza a adquirir la consciencia de sí a través de la cual el niño logra diferenciarse de los otros. No se trata de transitar del individualismo a lo social, sino, por el contrario, de no confundirse más con el medio, lo que se traduce en el plano de lo psíquico en la constitución del yo y el otro. Estas son las bases del carácter. La constitución simultánea del yo y el otro significa que la individualización marcha paralelamente con la socialización. Cualquier progreso en la conciencia del yo lleva consigo un progreso concomitante en la aptitud para imaginar la sociedad. Es un período de intenso desarrollo afectivo, en el que el niño vive atraído fuertemente por su potente deseo de auto-

nomía y su profundo apego a la familia. Esta situación puede generar conflictos de los que resulten complejos o actitudes de insatisfacción duraderas (21). Este estado tiene más importancia para la formación del carácter que para el desarrollo de la inteligencia. No es uniforme, presenta fases alternadas pero complementarias, cada una dirigida a su manera hacia la afirmación e independencia del yo. Son tres fases:

1) De oposición y de inhibición; actitud de rechazo a todo lo que venga de los otros y de defensa de su autonomía. El punto de vista propio es diferenciado del de su compañero, es la definición del yo y el tu pero basada en el capricho del momento. La delimitación se añade a la simple oposición.

2) A esta fase de defensa y reivindicación sucede otra en la cual el yo tiende a hacerse valer y a recibir aprobaciones. Es una edad de narcisismo en la que el niño quiere ser reconocido y admirado en todo lo que hace, en la que se esfuerza por desplegar sus gracias y hacer valer sus méritos.

3) Muy pronto sus propios méritos ya no le resultan suficientes y se esfuerza por atribuirse el de otros por medio de la imitación de un personaje, de un papel, de un ser preferido y de quien siente celos, más que imitar simples gestos, actos o movimientos.

La personalidad del niño no está suficientemente separada de su entorno familiar y permanece confundida con el lugar que ocupa o que le es otorgado en el seno de la familia. Es sólo hasta la edad escolar que el niño aprenderá a disponer más libremente de sus relaciones con los otros y que su personalidad dejará de estar como incluida en cada una de las situaciones donde se encuentra implicado con respecto a los otros. (22)

#### FREUD:

Edad en la que se resuelven o no los conflictos que marcarán la afectividad posterior del niño. Es la edad de la formación de los complejos (23): en los primeros años in-

(21) TRANG-THONG. Qué ha dicho verdaderamente Wallon. págs. 65-71 y 86.

(22) WALLON, H. "L'age préscolaire", en el volumen Lecture d'Henri Wallon. Choix de textes, de Helene Gratiot-Alphandery. págs. 307-309.

(23) Un complejo es un vínculo indisociable entre: por una parte, pulsiones (impulsos instintivos) de objetivos diferentes cada una de las cuales pretende gobernar y, por otra, prohibiciones de orden cultural que se oponen a la realización de algunas de esas pulsiones. Ver Jean-Paul Charrier, El inconsciente y el psicoanálisis, págs. 59-60.

fantiles, entre los 4 y 5 años, se establece la relación del complejo de Edipo, en la cual los niños se hallan afectuosos y sexualmente atraídos al progenitor del sexo opuesto, mientras que en sus relaciones con el del mismo sexo predominan la hostilidad y los celos, aunque también se presenta un sentimiento de admiración y de afecto (ambivalencia afectiva). Asimismo, se presentan sentimientos de culpabilidad, en general inconscientes, que provienen de la hostilidad que se experimenta hacia el progenitor del mismo sexo (24). En relación con esta situación se presenta el complejo de castración (el niño teme ser castrado por su padre y la niña imagina que ya lo fue). Esto ocurre durante la fase de la primacía fálica (alrededor de los 5 años), caracterizada por el hecho de que permanece ignorado el genital femenino y sólo es reconocido el masculino, por lo que la antítesis de los sexos equivale a la del poseedor de un pene y al castrado. Todas las variaciones y consecuencias del complejo de Edipo, así como el complejo de castración, son muy importantes para la vida anímica y la formación del carácter. (25)

Consideramos que las tres formulaciones se complementan, aunque de manera relativa y en el siguiente sentido: se corresponde el peso de lo afectivo (Wallon y Freud) con el carácter pre-operatorio de la inteligencia en esta etapa (Piaget). En el período pre-operacional, la razón de ser de la realidad está en función de las necesidades y propósitos del niño. El nivel mental del niño en esta etapa lo conduce a suponer que todo el mundo piensa de la ma-

(24) Según Jean-Paul Charrier este complejo no tiene nada de anormal, es una etapa necesaria en el desarrollo de la personalidad y sólo es traumatizante si no se supera el conflicto entre la agresividad y el afecto. Por lo común, este conflicto se reabsorbe, por una parte, como consecuencia del decrecimiento de las pulsiones sexuales durante el período de latencia que sigue a la fase fálica y, por otra parte, mediante un proceso de identificación con el padre del mismo sexo, por medio del cual el niño aprende a adoptar actitudes masculinas, o femeninas la niña, y conquista de ese modo su independencia respecto del padre del sexo opuesto. Cf. El inconsciente y el psicoanálisis del mismo autor, pág. 62.

(25) FREUD, SIGMUND. La sexualidad infantil y la organización genital infantil, en Obras Completas, Vol. 1. Y la Autobiografía, capítulo 3.

nera en que él lo hace y que todos tienen iguales sentimientos y deseos. Es decir, su inteligencia funciona muy mezclada con su afectividad. O, como dice Wallon, las cosas sólo tienen realidad en la medida en que interesan su afectividad.

Las características de la vida pensante del niño son coherentes con los rasgos de su vida afectiva. Así, el egocentrismo mental del que habla Piaget se relaciona con el hecho de que la necesidad fundamental del niño en esta etapa es la edificación de su yo, según Wallon. La mentalidad del niño aún no apta para comprender la realidad del mundo, ilógica y demasiado diferente de la de los adultos (Piaget), es coherente con su narcisismo emotivo, con la falta de lógica en sus relaciones con los demás (atracción-rechazo) y con el estado incipiente de su personalidad (Wallon).

### I.2.3. El papel del medio y la cultura

El estudio del niño implica el estudio simultáneo del medio en el que se desarrolla. Para conocer al niño y educarlo, es necesario tomar en cuenta la realidad social y cultural en la que vive pues es a partir de relacionarse con ella, desde su nacimiento, que se ha desarrollado como ser humano.

Entre el niño y el medio se establece una relación simbiótica que se inicia desde la vida intrauterina del bebé. Según explica Wallon, esta relación de simbiosis liga al niño con sus condiciones de existencia y evoluciona de acuerdo con las modificaciones de estas condiciones y según la maduración del niño. Antes del nacimiento es una simbiosis fisiológica entre el niño y su madre; durante los tres primeros meses de vida extrauterina se trata de

una simbiosis principalmente alimenticia, a la cual se sigue otra simbiosis que es de carácter afectivo. A partir de entonces, es la emoción lo que une al niño con su entorno y es a través de esta relación con los adultos que lo cuidan, especialmente la madre, que se empiezan a desarrollar sus capacidades expresivas y estas expresiones emotivas, a su vez, hacen posible su maduración orgánica y nerviosa. Wallon lo dice de esta manera: "si por un lado las aptitudes del hombre lo hacen apto para vivir en sociedad, por otro necesitan del medio social para desarrollarse" (26). Se trata de una relación de dependencia y de complementación mutua entre lo biológico y lo social, entre lo individual y lo colectivo; en donde el niño como ser biológico desarrolla sus potencialidades al entrar en contacto con el medio social, pero donde la influencia del medio sería nula frente a facultades que todavía no han madurado o son defectuosas. No se trata de que la herencia biológica determine al medio social ni de que el medio determine a la herencia, sino de una relación donde ambos factores tienen el mismo peso.

Desde este punto de vista, la educación resulta ser una relación natural entre el niño y el medio. Desde que nace, el niño está en condiciones de aprender y de recibir la influencia de los adultos. Por tanto, desarrollo y educación marchan juntos desde el nacimiento del niño. Las posibilidades que ofrece el medio son tan amplias y diferentes como culturas existan, entendiendo la cultura en un sentido general como los procesos de producción, generación y apropiación de formas de vida, pensamiento y arte. La formación del ni-

(26) Citado por Trang-Thong en Qué ha dicho verdaderamente Wallon. pág. 68.



ño será diferente de acuerdo al lugar y al momento en el que se desarrolle. Por ejemplo, determinadas aptitudes pueden debilitarse o desaparecer a causa de un medio que les resulte desfavorable o adverso, o una misma aptitud puede desarrollarse de manera diferente según varíen las condiciones del medio. En resumen, el niño no sólo es niño en la medida en que atraviesa determinado período de desarrollo (concepto universal de niño), sino que es un ser social concreto, es decir, que adquiere características particulares que lo diferencian de los demás en función de la cultura en la que le tocó vivir.

En correspondencia con la teoría psicológica hasta aquí expuesta, se presentará a continuación una concepción sobre el aprendizaje. Todo ello confluye en nuestra propuesta sobre los criterios que es conveniente adoptar en torno a los contenidos en preescolar, lo cual se expone como última parte de este marco teórico.

### I.3. Relación entre desarrollo y aprendizaje

En el punto anterior se estableció que existe una estrecha relación entre desarrollo y educación desde que el niño nace, y que la educación es una necesidad vital para el niño. Es necesario precisar esta idea en el plano del aprendizaje escolar.

¿De qué manera debe concebirse la relación entre el desarrollo y el aprendizaje escolar? Es obvio que no se trata de una relación entre dos procesos autónomos e independientes, pues el aprendizaje sí influye en el desarrollo del niño. Tampoco se trata simplemente de una relación en donde el desarrollo y el aprendizaje se identifican y son procesos simultáneos, pues esto implica reducir el papel del aprendizaje a la mera instrucción y a la adqui-

sición de hábitos y reducir también el desarrollo a la acumulación de reacciones.

Consideramos que el aprendizaje es un proceso que va más allá de la simple instrucción pues a través del mismo es posible modificar pautas de conducta, en el sentido de pautas que modifican la personalidad del sujeto. Por conducta no nos referimos sólo a conductas observables, medibles, sino a todas las formas en que la conducta humana puede expresarse: fenómenos mentales, manifestaciones corporales y actitudes que se sitúan en relación con el mundo externo.

Entonces, si se busca que el aprendizaje sea un factor de desarrollo, no es posible que marche a la par con el desarrollo. Para que el aprendizaje impulse el desarrollo debe adelantársele. Esto supone distinguir al menos dos niveles de desarrollo en el niño: nivel de desarrollo efectivo (nivel ya alcanzado) y nivel de desarrollo potencial (en proceso de alcanzarse o lograrse) (27). A partir de esta distinción es posible encontrar la relación entre desarrollo y capacidad potencial de aprendizaje. En otras palabras, si no se marca la diferencia entre el nivel de desarrollo alcanzado y el área de desarrollo potencial del niño, entonces la enseñanza nunca podrá impulsar el proceso de desarrollo sino que irá a la zaga. Una enseñanza guiada sólo por el desarrollo ya producido es inútil pues se trata de una etapa ya superada por el niño. La enseñanza debe tomar en cuenta el desarrollo alcanzado para partir de él, pero debe orientarse con base en los procesos que están ocurriendo aún, que están en proceso de maduración y desarrollo. Sólo así puede hablarse de una buena enseñanza que se adelanta al desarrollo al crearse mediante el aprendizaje "el

(27) LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY. Psicología y pedagogía. págs. 23-29.

área de desarrollo potencial". (28)

Consideramos que tan importante es el desarrollo alcanzado como el desarrollo potencial. El aprendizaje jamás comienza en el vacío sino que va precedido siempre por una etapa definida de desarrollo alcanzado por el niño antes de entrar a la escuela. Por tanto, el jardín de niños debe tomar en cuenta esto para no desvincularse de lo que el niño realmente es, sabe y conoce en el momento de ingresar al preescolar. Cabe subrayar en este punto que se trata de un aprendizaje enmarcado en el proceso de socialización del niño, lo cual, como se dijo al inicio de este trabajo, es una de las funciones de la educación preescolar.

A manera de conclusión en este punto, el aprendizaje no es en sí mismo desarrollo, pero una correcta operativización del mismo conduce al desarrollo del niño.

#### I.4. Los contenidos de la enseñanza en preescolar

En el análisis de los contenidos en preescolar distinguimos dos niveles. Uno, el nivel teórico, que nos permite definir una concepción de contenidos y otro, el nivel de los contenidos como tales. La especificación de los contenidos depende en última instancia de cómo se conciban éstos. Hasta el momento, la discusión teórica ha sido muy pobre y poco esclarecedora. Más bien, cuando se habla de contenidos se les entiende en un sentido limitado ya que se les reduce a una lista de temas y actividades, dejando de lado su fundamentación. Es decir, no existe una orientación clara para los -

contenidos en preescolar.

En cambio, es ya una tradición que los contenidos de la enseñanza en el nivel de primaria y en secundaria se organicen por asignaturas y los conocimientos que los estudiantes deben adquirir constituyen los temas de las asignaturas. En preescolar no sucede así. No se trata de delimitar en forma precisa los conocimientos que el niño debe adquirir, más bien, los contenidos deben obedecer a las necesidades de desarrollo en esta etapa, por lo que conviene plantearlos como contenidos de desarrollo y no como contenidos de asignaturas. Esto significa que los contenidos constituyen los diversos aspectos formativos que deben ser desarrollados por el niño en este período de su vida.

De acuerdo con esto y según las finalidades y funciones que hemos establecido para el nivel preescolar, los contenidos de la enseñanza en este nivel deben establecerse tomando en cuenta:

1) las características que adquiere el desarrollo del niño en esta etapa, lo que se traduce en enfatizar los contenidos referentes a la formación del carácter y la personalidad. En este sentido, Wallon señaló a las educadoras que en la educación preescolar enseñar al niño no es lo más importante, pues de lo que se trata es de:

brindarle la oportunidad de expresarse, con el fin de que escape de las opresiones que pueda sufrir más o menos obscuramente en su vida cotidiana o en su vida familiar. Las formas de expresión deben ser esencialmente espontáneas, aunque pueden ser suscitadas por un material apropiado... Sus realizaciones pueden ser pequeñas obras que satisfagan o que estimulen sus gustos, su amor propio, pero también simples detalles, movimientos y actos que respondan a las situaciones, a las escenas, a los papeles reales o imaginarios". (29)

(29) WALLON.H. "L'âge préscolaire". En el volumen Lecture d' Henri Wallon. Choix de textes, de Gratiot-Alphandery. pág. 309. Subrayado nuestro.

En otras palabras, el jardín de niños puede permitirle al niño salir de las relaciones duales y conflictivas que vive en su familia (atracción-rechazo, deseo de autonomía y a la vez necesidad de identificarse con sus padres), no sólo por su participación en una nueva colectividad en la que puede establecer relaciones más variadas. También se trata de que las maestras ofrezcan a los niños posibilidades muy variadas de expresión personal, pues de este modo el niño puede exteriorizar sus emociones conflictivas en un contexto diferente al ambiente familiar. (30)

Esto no quiere decir que se le reste importancia a los contenidos del desarrollo intelectual y del desarrollo de la motricidad. Dichos aspectos se conciben como elementos constitutivos de la personalidad del niño, como elementos inherentes a su formación. En preescolar el niño conoce más como actividad formativa que como adquisición de conocimientos e información. En esta edad el conocimiento está inserto en cualquier actividad que el niño realiza; los aspectos de la realidad que va conociendo y cómo los conoce, son factores constitutivos en su formación (31). Esto puede

(30) En investigaciones posteriores podría examinarse la posibilidad de enriquecer la propuesta de Wallon a partir del enfoque psicoanalítico. Según dicho enfoque, en el ambiente escolar los niños pueden revivir temores, celos, agresividades, en compañías más objetivas, con lo que es posible una "desdramatización" y, en consecuencia, una reducción de las "tensiones angustiantes". La multiplicidad de roles en una clase conducida por un maestro que posee una comprensión analítica de las reacciones infantiles, podría tener una profunda acción educativa que se puede calificar de terapéutica. Los autores de este enfoque advierten que lo anterior es posible siempre y cuando el maestro tenga experiencia analítica y esté en condiciones de mantener el control de las tensiones que se manifiestan en los intercambios del grupo escolar. Cf. Psicoanálisis y Educación de Georges Mauco, págs. 130-190. Buenos Aires, Ed. Lohlé, 1969.

(31) MORENO, LETICIA. Educación Preescolar y Conocimiento, págs. 1 y 2.

comprobarse si se analiza la actividad predominante del niño entre los 4 y los 6 años: el juego. Esta actividad, según lo han demostrado varios autores, entre ellos Piaget, desempeña un papel muy importante en el desarrollo psicológico del niño. Cuando el niño juega a representar el papel de adulto (jugar al "papá y la mamá"), empieza a descubrir y entender la lógica de las relaciones entre los hombres, son sus primeros intentos por representar la realidad del mundo que todavía le resulta muy ajena. Asimismo, - cuando el niño juega, por ejemplo, con unas sillas como-si estuviera viajando en un avión, está desarrollando la capacidad de representación simbólica. El niño ha elegido un objeto para representar simbólicamente al objeto ausente, lo que constituye el comienzo de la capacidad de actuar en el plano mental, capacidad que inicialmente sólo ocurría con el apoyo de objetos reales. Piaget dice que este tipo de juegos constituyen una actividad real del pensamiento, pero cargada de egocentrismo pues su función consiste en satisfacer al yo al transformar el niño la realidad en función de sus deseos. Más adelante, el niño puede quedar satisfecho sólomente con un símbolo verbal; la palabra "avión" (según el ejemplo empleado) se convertirá para el niño en la representación mental de todos los atributos de un avión. Por tanto, el desarrollo del juego del como-si y del lenguaje representan los pasos intermedios entre la actividad sensorio-motriz y los últimos estadios del pensamiento como tal. Ambos pasos aparecen impregnados por la necesidad fundamental del niño en esta etapa: la edificación de su yo. En este sentido, el juego también puede verse como un medio que tiene el niño para expresar, de manera natural, sus deseos, inquietudes, temores.

2) Para establecer los contenidos en preescolar también debe tomarse en cuenta la realidad socio-cultural a la que pertenecen los es-

colares. El niño al ingresar al preescolar se encuentra en cierto nivel de desarrollo cuyas características obedecen al medio social y cultural en el que ha vivido. En sus actividades cotidianas el niño ha adquirido de una manera natural y espontánea una serie de conocimientos y hábitos; se le han transmitido valores, ha desarrollado destrezas y habilidades, ha tenido muchas experiencias sociales, etc. Todo esto constituye una fuente indiscutible de motivación para el niño, ya que en torno a estas experiencias extraescolares giran, en gran parte, las necesidades del niño al ingresar a la escuela. Por tanto, las educadoras deben tomarlas en cuenta para establecer los puntos de interés de las actividades, los temas, etc. Este es el material, el contenido, de todo aquello que el niño está en condiciones de expresar y que, además, necesita hacerlo.

El carácter peculiar que adquieren los contenidos de la enseñanza en el nivel preescolar también se refleja en la forma de organizarlos, que se caracteriza por ser muy flexible. Aunque son necesarios los temas específicos, los contenidos no deben limitarse a ello. El despliegue mismo de la iniciativa del niño proporciona contenidos y formas de organizarlos que deben tomarse en cuenta. Asimismo, la selección de actividades y temas no debe estar cargada de las nociones del adulto, pues limita que el niño tenga una primera comprensión espontánea y creativa de la realidad que le rodea.

Con lo dicho hasta aquí sobre los contenidos se ha retomado el planteamiento innovador de la escuela nueva tratando de depurarlo en función de los avances en psicología genética. Dicho planteamiento puede sintetizarse en la idea de que la organización curricular (selección y organización de contenidos, actividades y medios didácticos) debe partir de tomar en cuenta el punto de vista del niño en cuanto a: respetar su espontaneidad, atender a sus etapas y necesidades de desarrollo y apoyarse en sus intereses y experiencias extraescolares.

## SEGUNDA PARTE

### II. Análisis del Programa de Preescolar de la SEP

#### II.1. Caracterización del programa

El programa se editó en 1981 y se aplica desde septiembre de ese mismo año. Consta de tres libros:

-El libro 1 o Planificación General del programa contiene las líneas teóricas que lo fundamentan, los ejes de desarrollo basados en las características psicológicas del niño durante el período preescolar y la forma como se conciben los aspectos curriculares (objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación).

-El libro 2 o Planificación Específica comprende diez unidades temáticas en las que se sistematiza la planificación general desde el punto de vista operativo.

-El libro 3 o apoyos metodológicos es concebido como un "auxiliar" para la educadora, ya que comprende orientaciones y criterios para trabajar las actividades del libro 2 en forma relacionada con los ejes de desarrollo del niño contenidos en el libro 1.

En la introducción del programa se dice que la visión conceptual del libro 1, conjuntamente con la operativa del libro 2, evita la mecanización del trabajo y permite a la educadora ver el sentido tanto de sus acciones, como de las del niño, dentro de la totalidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

El programa pedagógico es concebido como el instrumento técnico que permite abordar y orientar la práctica docente en la educación preescolar. Ha sido escrito para la educadora con el fin de que le



sirva para planear y orientar su práctica diaria y permitirle diferentes alternativas de participación.

El programa ha sido diseñado para niños de 4 a 6 años aunque la política del gobierno dé prioridad a la inscripción de niños de entre 5 y 6 años de edad. Al final del primer libro se plantean criterios generales para el trabajo con niños de 4 a 5 años.

A continuación se transcribe parcialmente el índice de cada libro:

## LIBRO I

### INTRODUCCION

#### FUNDAMENTACION PSICOLOGICA

El enfoque psicogenético en la educación preescolar

La construcción del conocimiento en el niño

Características del niño durante el período preoperatorio

Implicaciones pedagógicas de este enfoque

#### OBJETIVOS GENERALES DEL PROGRAMA

#### LOS CONTENIDOS

Temario general de las unidades

#### LAS ACTIVIDADES

Ejes para la organización de las actividades

Esquemas de los ejes de desarrollo

Orientaciones metodológicas para cada uno de los ejes de desarrollo

Sobre la organización de las actividades

#### LA EVALUACION

#### LA PARTICIPACION DE LOS PADRES EN EL DESARROLLO DEL PROGRAMA

**LIBRO 2****TEMARIO GENERAL DE LAS UNIDADES**

Núcleo organizador: el niño y su entorno

**UNIDADES**

EL VESTIDO

LA ALIMENTACION

LA VIVIENDA

LA SALUD

EL TRABAJO

EL COMERCIO

LOS MEDIOS DE TRANSPORTE

LOS MEDIOS DE COMUNICACION

FESTIVIDADES NACIONALES Y TRADICIONALES

**LIBRO 3****INTRODUCCION**

PREOPERACIONES LOGICO-MATEMATICAS: CRITERIOS METODOLOGICOS

DESARROLLO AFECTIVO SOCIAL: CRITERIOS METODOLOGICOS

FUNCION SIMBOLICA: CRITERIOS METODOLOGICOS

ESTRUCTURACION DEL TIEMPO Y ESPACIO (OPERACIONES INFRALOGICAS):

CRITERIOS METODOLOGICOS

## II.2. Análisis del programa

### II.2.1. Las funciones de la educación preescolar

En el programa no existe teorización sobre la cuestión de los fines educativos; objetivamente no se le da importancia a esto. La finalidad y las funciones del preescolar no se exponen en forma clara y precisa, por lo que resulta necesario analizar lo que se dice y cómo se dice para aclarar los fines implicados. En vez de plantearse explícitamente, están sugeridos, insinuados, y es necesario deducirlos a partir de analizar la clase de individuo que se pretende formar (aspecto ético), en relación al concepto de sociedad y a los valores sociales (aspecto político-social) que se manejan en el programa. Como se dijo en el capítulo anterior, cuando se habla de fines educativos y de su fundamentación también se habla de valores y principios, es decir, lo que se piensa deseable de adquirir y transmitir mediante el proceso educativo en un determinado contexto histórico-social.

El programa plantea que en el cumplimiento de los objetivos se atiende "al desarrollo integral" del niño pero no se explica para qué y por qué, es decir, cómo diferenciar el objetivo del desarrollo integral en el nivel preescolar del resto de los niveles educativos, ya que es posible plantear el mismo objetivo para la primaria o para la secundaria.

Por otra parte, pese a que se insiste en la necesidad del desarrollo integral, entendiéndose por ello, en el programa, un proceso de desarrollo en el que confluyen el aspecto afectivo-social, el cognoscitivo y el psicomotor "en forma indisociable", la organización general del programa enfatiza el aspecto intelectual del desa-

rollo. Esto marca una primera contradicción e incoherencia en el discurso del programa y constituye además un manejo superficial del concepto de "desarrollo integral".

El programa dice:

El enfoque psicogenético elegido como opción teórica para fundamentar este programa es hasta el momento el que nos brinda las investigaciones más sólidas sobre el desarrollo del niño y principalmente, para nuestros fines, sobre los mecanismos que permiten saber cómo aprende el niño y derivar de ello una alternativa pedagógica. (1)

En efecto, esta es la línea que se sostiene a lo largo del programa y es la base teórica que sirvió de guía para su estructuración. Por esta razón, pese a que en algunos momentos se dice que:

los aspectos socio-afectivos pasan a ser prioritarios en función de que a partir de ellos se construye la base emocional que posibilita el desarrollo integral, (2)

en realidad estas afirmaciones no tienen gran peso en la organización general del programa.

La necesidad de la socialización del niño preescolar se plantea con relación a las necesidades del desarrollo cognoscitivo y no se analiza el papel que tiene la socialización en la formación de la personalidad y el carácter del niño en esta etapa de su desarrollo:

...la cooperación y otras interacciones sociales y emocionales desempeñan un papel de primera importancia en la formación moral e intelectual del niño, ya que favorece el paso del pensamiento egocéntrico hacia uno cada vez más flexible, creativo y comprensivo. (3)

(1) Vol. 1, págs. 14 y 15. Subrayados nuestros.

(2) Vol. 1, pág. 21.

(3) Vol. 1, pág. 20.

Por el énfasis puesto en el desarrollo intelectual del niño, puede inferirse que una de las finalidades del programa es de carácter propedéutico, es decir, se busca el desarrollo "integral" del niño para que pueda ingresar y cursar exitosamente la primaria. Esto significa concebir el nivel preescolar en función del siguiente nivel educativo, pues se le considera como la antesala donde se prepara a los niños para ingresar a la primaria, tanto en el terreno del aprendizaje (preparación para la lecto-escritura y las matemáticas, principalmente), como en el plano de la adaptación social al medio escolar. Esto es coherente con lo que se dice en la introducción del primer volumen al referirse a los objetivos de la educación preescolar:

Considerando que, de acuerdo con los lineamientos actuales de la política educativa, este año de educación preescolar pasa a formar parte del currículo de Educación Elemental, los objetivos de la educación preescolar son la base sobre la que se establece una continuidad con los de la escuela primaria. En el cumplimiento de los mismos se atiende la especificidad del desarrollo integral del niño en esta edad y se sientan las bases para sus aprendizajes posteriores. Con estos objetivos se asume la posibilidad de abatir, en parte, la deserción y reprobación escolar a nivel primario. (4)

Reducir la función de la educación preescolar a un carácter propedéutico significa devaluar las funciones educativas que por sí mismas tiene el preescolar y que son independientes de las finalidades de la educación primaria, aunque puedan estar relacionadas.

Por otra parte, cuando en el programa se argumenta sobre la necesidad de que el niño se incorpore gradualmente a la sociedad, se

dice que para ello es necesario el "aprendizaje de las reglas y valores sociales" como un proceso en el que los adultos son portadores de esas reglas externas. Sin embargo, como lo señalamos antes, está ausente la discusión sobre el aspecto político-social y el aspecto ético de la educación. Al respecto, es posible analizar una serie de elementos manejados en forma aislada en el programa pero que dan la pauta para caracterizar la forma en que se presenta la educación en relación a la sociedad y al Estado.

Se habla del Estado, a través de la administración educativa, como un Estado nacional que intenta llevar la educación preescolar al mayor número de niños en el país. En la presentación del programa se dice:

La importancia que la educación preescolar tiene como primer peldaño de la formación escolarizada del niño es puesta en claro por la actual administración educativa al considerarla como uno de sus programas prioritarios y como una de las metas por alcanzar para 1982. Así, en el libro de Programas y metas del sector educativo 1979-1982 (SEP) se propone "ofrecer un año de preescolar o su equivalente al 70% de los niños de 5 años".

"Cubrir esta meta ha implicado considerar, además de los Jardines de Niños... la apertura de varias alternativas a través de las cuales llevar la educación preescolar a otros sectores de la sociedad... como las comunidades indígenas, las urbano-marginales, las rurales marginadas y rural-urbanas. (5)

Asimismo, se habla de un Estado paternalista que todo lo da y que concibe a la escuela como el único espacio en el que el niño puede recibir conocimientos adecuados y satisfacer adecuadamente sus necesidades. Al mismo tiempo, se menosprecia el papel de la

familia en la educación de los niños y se desestima su medio social. En la fundamentación psicológica del programa se afirma que:

Se trata de favorecer el desarrollo de los niños que en muchos casos han crecido en ambientes limitados en cuanto a oportunidades de juego, relaciones con otros niños y acciones sobre objetos variados. El desarrollo de este programa intenta suplir algunas carencias que provienen del medio familiar y sociocultural en que han crecido muchos de nuestros niños. (6)

Se habla del medio familiar sólo en el sentido de las carencias sin reconocer la importancia que tienen las experiencias extraescolares en el desarrollo del niño. En ningún momento se plantea la necesidad de tomar en cuenta las experiencias comunitarias, familiares, culturales, etc. del niño, con el fin de estudiarlas y aprender de ellas. Sólo se acude a la comunidad para observar y registrar la información que la escuela considera necesaria para el aprendizaje de los niños. Por ejemplo, cuando se trata de ver cómo trabaja un carpintero o un panadero. Pero no se considera el hecho de que el niño ha obtenido conocimientos, nociones y valores del medio en el que vive (por ejemplo, la noción de lo malo y lo bueno, de lo justo y lo injusto, etc); tampoco se toman en cuenta sus experiencias extraescolares como puntos de interés y motivación para el aprendizaje futuro.

Se habla de lo social como algo naturalmente establecido y como un producto terminado al que los individuos sólo necesitan conocer y adecuársele:

En lo que respecta a la construcción que el niño va haciendo del conocimiento social, es necesario considerar

que éste se caracteriza principalmente por ser arbitrario, dado que proviene del consenso socio-cultural establecido. Dentro de este tipo de conocimiento se encuentra el lenguaje oral, la lecto-escritura, los valores y normas sociales, etc, que difieren de una cultura a otra.

El aprendizaje de las reglas y valores sociales también debe considerarse como un proceso que el niño construye en sus relaciones con los adultos. (7)

Por otra parte, se pretende que el niño inicie en la escuela el conocimiento del contexto social que lo rodea, pero se le presenta un medio social o comunidad demasiado abstracta y pura como si no existieran problemas como el de la desigualdad social o el de la carestía de la vida, que, obviamente, son realidades que los niños viven cotidianamente. Se acude a situaciones pretendidamente "reales" que a nuestro juicio resultan situaciones más bien artificiales. Por ejemplo, en algunas unidades del libro 2 se tratan temas como el vestido y la alimentación por representar elementos del "entorno del niño", pero veamos cómo se manejan estos aspectos desde el punto de vista social. En la unidad titulada El Vestido se dice:

A medida que sus experiencias (del niño) se extienden a otros aspectos de su entorno vital, va incorporándolos a su conocimiento sobre el medio social. Por ejemplo, la forma particular de vestir de hombres y mujeres, la diferencia del vestido según las variaciones climáticas, los tipos de trabajo que así lo ameritan, etc. También comienza a entrar en contacto con ciertos aspectos de la producción tales como las materias con que se elaboran o la forma de hacerlos, el comercio, etc.

En esta unidad se enfatizan las diferentes formas de vestir en relación a la edad, sexo, y actividades de la gente, así como a las condiciones climatológicas y costumbres de la región. En las actividades se consideran aque-



llos aspectos relacionados con el vestido tales como: la producción industrial y artesanal, el comercio, las operaciones de compra-venta, y el cuidado e higiene que requiere el vestido. (8)

Como puede observarse, el "medio social" se refiere principalmente a categorías tales como sexo, edad, clima, costumbres e higiene, como si se tratara de una costumbre el hecho de que las personas de escasos recursos vistan de determinada manera, o como si se tratara de que el artesano, por ejemplo, vista determinada ropa en razón de que es adecuada para su "tipo de trabajo".

Al mismo tiempo, en el programa se transmiten determinados valores sociales que configuran el modelo de vida de las clases sociales de un nivel económico alto. Por ejemplo, también en la unidad sobre El Vestido se proponen actividades tales como "construir la tienda de ropa" y "jugar a la compra-venta" en las que obviamente se está haciendo referencia a tiendas del tipo de Liverpool y El Palacio de Hierro. Parte de las actividades consisten en:

elaborar materiales escritos como notas de pago, letreos con el nombre de la tienda y de las diferentes secciones de ésta por ejemplo: "Ropa para damas", "Caballeros", "Niños", "Probadores", etcétera.

Jugar a la compra-venta (medirse la ropa, elegir cuál van a comprar, guardar en bolsas las mercancías, "escribir" la nota de compra, etc. (9)

Como sabemos, en los mercados sobre ruedas y tianguis donde la población de escasos recursos suele comprar su ropa, no existen ni notas de pago, ni secciones, ni probadores. Esto es una prueba más de que no se observa la situación socio-cultural de los niños y de

(8) Vol. 2, pág. 27 y 28.

(9) Vol. 2, pág. 32.

que el discurso tiende a un manejo impositivo de modelos de vida.

En resumen, se presenta a la escuela como el espacio que salvará al niño de las limitaciones de su medio familiar, como la única opción educativa adecuada para que el niño acceda al conocimiento del medio social y a la participación en el mismo y como la única vía para atender y promover el desarrollo de los niños preescolares. De esta manera se legitima el papel social de la escuela como vehículo de adaptación social desde la lógica del Estado, la cual tiende a asegurar la eficiencia del sistema.

## II.2.2. La afectividad y el carácter en el niño preescolar

El programa en su conjunto fue estructurado con base en varios ejes de desarrollo en razón de que "constituyen las líneas básicas del desarrollo del niño en el período preescolar" (10). Dichos ejes son los siguientes:

- afectivo-social
- función simbólica
- preoperaciones lógico-matemáticas
- construcción de las operaciones infralógicas ( o estructuración del tiempo y el espacio).

En otras palabras, los ejes de desarrollo son los contenidos del programa, son los aspectos que el programa se propone desarrollar en los niños. Como puede verse (11), se trata de aspectos cognoscitivos fundamentalmente.

Para definir las líneas básicas del desarrollo del niño, el programa se fundamentó exclusivamente en la teoría de Jean Piaget so-

(10) Vol. 1, pág. 55.

(11) Cf. el esquema completo de los ejes de desarrollo del programa en el apéndice de esta tesina.

bre el desarrollo cognoscitivo. Partimos de reconocer que Piaget se dedicó, principalmente, al estudio de la construcción del conocimiento y de la inteligencia y, por tanto, es en este campo de estudio donde debemos reconocer sus aportes. Pero, al mismo tiempo, pensamos que su teoría no es suficiente si se trata de fundamentar psicológicamente un programa de educación preescolar cuyo objetivo general es el desarrollo integral del niño. Este es el caso del programa que se analiza en esta tesina.

En su fundamento psicológico, el programa establece que:

Durante el proceso de desarrollo del niño en el marco de su educación, los aspectos afectivo-sociales tienen un papel prioritario, ya que si el niño no tiene un equilibrio emocional, su desarrollo general se verá entorpecido. (12)

Sin embargo, este es un planteamiento formal en el programa pues no tiene peso efectivo ni en su estructura global ni en su cuerpo teórico.

En el plano conceptual, el programa carece de una teoría sobre la afectividad y el carácter. Se mencionan los nombres de Wallon y Freud pero no se considera ningún aspecto de sus formulaciones. Se reseña ampliamente la teoría de Piaget, lo cual contrasta con un pobre e inconsistente planteamiento sobre la afectividad. Dicha reseña trata dos temas:

1) La construcción del conocimiento. En este apartado se explica que el niño, a través de las experiencias que va teniendo con los objetos de la realidad, construye progresivamente su conocimiento, el cual, dependiendo de las fuentes de donde proviene, puede considerarse bajo tres dimensiones: físico, lógico-matemático y so-

cial, que se construyen de manera integrada e interdependiente una de otra. Después se expone en qué consisten cada una de las dimensiones mencionadas. Es en este contexto que se menciona, sólo de paso, que ninguna de las acciones en el plano intelectual, físico o social puede darse dissociada de la afectividad y que los aspectos "socio-afectivos" son importantes en función de que a partir de ellos se construye la base emocional que posibilita el desarrollo integral del niño.

2) Las características del niño durante el período preoperatorio. Como puede apreciarse a continuación, en este apartado se describen únicamente aspectos del desarrollo cognoscitivo:

Puede considerarse como una etapa a través de la cual el niño va construyendo las estructuras que darán sustento a las operaciones concretas del pensamiento...

A lo largo del período preoperatorio se va dando una diferenciación progresiva entre el niño como sujeto que conoce y los objetos de conocimiento con los que interactúa...

Este camino representa un proceso de descentración progresiva que significa una diferenciación entre su yo y la realidad externa en el plano del pensamiento...

A continuación señalamos los aspectos sobresalientes que caracterizan esta etapa del desarrollo... Adquieren especial relevancia en el programa ya que con base en ellos se fundamenta la organización general del mismo.

Estos aspectos son: la función simbólica, las preoperaciones lógico-matemáticas y las operaciones infralógicas ... (13)

Enseguida el programa amplía la información sobre cada uno de estos aspectos del desarrollo intelectual, de acuerdo con los estudios de Piaget. Durante su exposición, en ningún momento se les relaciona con los aspectos del carácter y la afectividad del niño. Una vez finalizada la reseña de Piaget, aparece un pequeñísimo a-

partado sobre "Implicaciones pedagógicas de este enfoque" en el que se dice lo siguiente:

El enfoque psicogenético que fundamenta este programa considera que tanto la inteligencia como la afectividad y el conocimiento, se construyen progresivamente a partir de las acciones que el niño desarrolla sobre los objetos de su realidad. (14)

Es decir, se incluye el término afectividad pero como un mero formalismo, como algo añadido en el último momento, pues no se le toma en cuenta durante la caracterización del período que transcurre entre los 4 y los 6 años de edad.

Esta carencia limita el programa ya que, de acuerdo con los estudios de Wallon, lo que caracteriza este período del desarrollo infantil es la importancia que tiene la afectividad en la formación del carácter.

Para concluir este punto, consideramos que la ausencia de una teoría sobre la afectividad es coherente con el interés que expresa el programa por lograr la eficiencia del nivel preescolar en función de una enseñanza eficiente en la primaria. Es decir, para los fines de hacer que el niño aprenda a leer y escribir en la primaria, es importante que en preescolar se le prepare para ello, por lo que -lógicamente- los aspectos de la formación del carácter y la vida afectiva pasan a un segundo plano. Por último, podría parecer contradictorio el hecho de que el programa esté inspirado en una educación activa como la que propone Piaget y que, al mismo tiempo, digamos que el programa está orientado hacia una aceptación acrítica de la sociedad. Pensamos que no existe tal contradicción ya que, de

acuerdo con el propio Piaget, aún cuando la educación se propone la finalidad de formar espíritus conformistas que vayan por el camino ya trazado de las verdades adquiridas, aún entonces es posible que la transmisión de las verdades establecidas se efectúe mejor por medio de una asimilación activa, que por procedimientos de simple reiteración. (15)

### II.2.3. Objetivos y Contenidos de desarrollo

La concepción de objetivos de aprendizaje expresada en el programa es una de sus partes más acertadas. Los objetivos se conciben como "objetivos de desarrollo en tanto éste es la base que sustenta los aprendizajes del niño" (16). El programa reconoce que esta es una opción pedagógica diferente a la perspectiva conductista, la cual es común encontrar en planes y programas de estudio. Al referirse al conductismo en educación preescolar, dice:

En esta concepción de aprendizaje, el niño es considerado como un ser pasivo cuyo proceso de conocimiento está dirigido desde fuera por los adultos. Así, se considera que los estímulos actúan sobre el niño provocando en él una respuesta automática...de tal modo que, en términos de aprendizaje, el reforzamiento que los adultos hagan de la conducta del niño es la técnica que permite la respuesta esperada.

Esta relación mecánica y disociativa entre los elementos que intervienen en el aprendizaje, impide analizar sus vínculos y respetar su dinámica como un proceso integral ... (17)

En efecto, el enfoque psicogenético es una opción pedagógica diferente respecto a la naturaleza del proceso de aprendizaje. Como lo dice acertadamente el programa, el enfoque piagetiano no sólo

(15) PIAGET, JEAN. Educación e Instrucción. pág. 33

(16) Vol. 1, pág. 43.

(17) Vol. 1, págs. 13 y 14.

toma en cuenta los aspectos externos al individuo y los efectos que en él produce, sino que también analiza el proceso interno que ocurre en cada individuo. Esto es, cómo se construye el conocimiento y el desarrollo de la inteligencia a partir de la interacción del sujeto con su realidad.

Al argumentar, por otra parte, que el objetivo general del programa se dirige a favorecer el desarrollo integral del niño tomando como fundamento las características propias de esta edad, se dice que:

Partir de este objetivo general implica un análisis de cada una de las áreas de desarrollo: afectivo-social, cognoscitivo y psicomotor. Esto no significa que estén desintegradas, porque el desarrollo debe ser comprendido como un proceso en el que de manera indisociable confluyen estos aspectos. (18)

Sin embargo, como se señaló antes, la afectividad y el carácter no son motivo de un análisis sistemático ni de un análisis que integre los diferentes aspectos del desarrollo del niño y de la forma en que se influyen uno al otro. Al precisar sus objetivos, el programa sólo dice lo siguiente respecto al objetivo del desarrollo afectivo-social:

- Que el niño desarrolle su autonomía dentro de un marco de relaciones de respeto mutuo entre él y los adultos y entre los niños mismos, de tal modo que adquiera una estabilidad emocional que le permita expresar con seguridad y confianza sus ideas y afectos.
- Que el niño desarrolle la cooperación a través de su incorporación gradual al trabajo colectivo y de pequeños grupos, logrando paulatinamente la comprensión de otros puntos de vista y en general del mundo que le rodea. (19)

(18) Vol. 1, pág. 43. Subrayados nuestros.

(19) Ibidem

¿Hasta qué punto es posible que el niño desarrolle su autonomía si, de acuerdo con lo expuesto en el marco teórico de esta tesina, ésta es una etapa en la que el niño vive de manera muy conflictiva el deseo de autonomía ya que al mismo tiempo siente aún un gran apego a su familia? ¿De qué manera es posible lograr la autonomía del niño en un período en el que su personalidad no está suficientemente separada de su entorno familiar y permanece en gran medida confundida con el lugar que ocupa en el seno familiar? Y, en última instancia ¿cómo se entiende la autonomía en esta etapa? Del mismo modo, podría resultar válido plantear como objetivo que el niño comprenda el punto de vista de los otros. Sin embargo, resulta una idea muy general que requiere precisarse en función de que durante esta etapa en el niño permanece todavía un tanto confusa y ambigua la distinción entre los sentimientos e ideas propios y los sentimientos e ideas de los otros.

En otras palabras, tal y como están definidos los objetivos del programa en el área afectivo-social, en realidad corresponden a niveles de desarrollo que se logran después de los 6 años, durante el estadio que sigue al del personalismo y que Wallon denomina estadio del pensamiento categorial.

Respecto a los contenidos del programa, antes dijimos que equivalen a los llamados "ejes de desarrollo". Es decir, si entendemos los contenidos en un sentido más amplio que el referido a los temas de aprendizaje, los contenidos se corresponden con los aspectos del desarrollo que el programa pretende favorecer en los niños. Nos parece acertado que las actividades y los temas de aprendizaje del programa (libro 2) estén orientados por necesidades de desarrollo. Sin embargo, en la definición específica de los ejes de desarrollo se expresa de manera más concluyente la limitación prin-



principal del programa, es decir, un énfasis casi exclusivo en las actividades intelectuales:

...las actividades que deben desarrollarse en las unidades y "situaciones" que las integran, se organizan en base a los ejes de desarrollo:

- afectivo-social
- función simbólica
- preoperaciones lógico-matemáticas
- construcción de las operaciones infralógicas  
(o estructuración del tiempo y el espacio) (20)

Como puede observarse, tres de los cuatro ejes se refieren a adquisiciones de tipo cognoscitivo. En esta parte del programa se presenta un esquema en el que se dice en qué consiste la secuencia del proceso de desarrollo de cada uno de los ejes. En dicho esquema, la descripción que se hace del eje "afectivo-social" es muy escueta y pobre, mientras que el resto de los ejes se describen en forma muy detallada cada uno en particular. Por ejemplo, en el eje "función simbólica" se presentan por separado las cinco formas de expresión de esta capacidad representativa (según Piaget): expresión gráfica, juego simbólico, lenguaje oral, lenguaje escrito-lectura, algunas de las cuales, a su vez, presentan varias ramificaciones. (21)

Cuando se señalan las orientaciones metodológicas en relación con el desarrollo afectivo-social, se dice que:

La forma como se favorece el desarrollo afectivo-social del niño no depende de actividades específicas sino del marco de relaciones humanas dentro del aula y en general en el Jardín de Niños ....

(20) Vol. 1, pág. 54.

(21) Ver el esquema completo de los ejes de desarrollo del programa en el apéndice de esta tesina.

...para apoyar positivamente el desarrollo general del niño, debe brindársele cariño, comprensión y respeto... Este respeto, al cual el niño tiene derecho, se basa principalmente en la comprensión y conocimiento de sus capacidades y limitaciones, de sus características como persona que siente, piensa y desea... (22)

Nos parece correcta esta orientación pero limitada en sus alcances ya que no se dice cuáles son las características de la vida afectiva en el niño preescolar. Reconocemos la importancia de las relaciones humanas en la escuela, pues es un factor que determina el ambiente en el aula. Sin embargo, consideramos que sí puede hablarse de actividades específicas que favorecen el desarrollo afectivo-social del niño, sobre todo si reconocemos que en esta etapa el niño vive de manera vital la necesidad de expresar sus emociones, temores y conflictos. Algunas de las actividades que pueden favorecer y estimular la expresión y verbalización espontáneas de los niños son las siguientes: juego, teatro, mímica, expresión corporal, danza, cuento (no sólo el transmitido por la maestra, también el cuento inventado por los alumnos) y dibujo. Conviene que se le permita al niño realizar dichas actividades de manera espontánea, libre (a la manera del texto libre de Freinet), improvisada, aunque no excluimos que puedan efectuarse también de manera planificada y dirigida. Cabe mencionar en este punto que el programa de la SEP propone algunas de estas actividades pero referidas al desarrollo de la función simbólica. (23)

#### II.2.4. La instrumentación del programa

En esta sección se analizarán algunos aspectos de la parte operativa del programa desde el punto de vista de su viabilidad.

(22) Vol. 1, pág. 65.

(23) Vol. 1, págs. 68-69.

La explicación que se hace acerca de las actividades muestra que el programa en su parte operativa es congruente con la teoría de Piaget. Las actividades son concebidas como el medio a través del cual se promueve que el niño construya en forma espontánea el conocimiento. De acuerdo con Piaget, no se trata de darle al niño los conocimientos, la información, sino de que el niño descubra por sí mismo las diversas operaciones intelectuales a través de las manipulaciones espontáneas de los objetos. Veamos lo que dice el programa:

Las actividades constituyen el punto central del programa. Por medio de ellas se operativizan todos los elementos que intervienen y se establecen las relaciones entre ellos.

Vistas desde la perspectiva de cómo se estructura el conocimiento, las diferentes actividades son medios para poner en relación a los niños con los objetos de conocimiento, que pueden ser de naturaleza diversa, y favorecer la construcción progresiva de nuevas estructuras y nuevas formas de participación en la vida social. (24)

En este nivel del programa también se concretiza otro aspecto central de la propuesta piagetiana, al subrayarse la importancia que tiene el juego en el desarrollo mental del niño. En el libro 2 se proponen muchas situaciones de juego para el desarrollo de las actividades.

En relación con su sentido piagetiano, cabe preguntarse hasta qué punto es viable, factible, el programa de preescolar de la SEP. Piaget mismo reflexiona sobre las dificultades que suelen presentarse cuando se trata de llevar a la práctica sus propuestas. Piaget advierte que una pedagogía activa requiere una formación mucho más rigurosa que la que comúnmente recibe un maestro, pues

sin un conocimiento suficiente de la psicología del niño, el maestro:

comprende apenas el criterio espontáneo de los alumnos y no logra, por consiguiente, obtener provecho alguno de lo que él considera como insignificante o como una simple pérdida de tiempo. (25)

Piaget señala que suelen confundirse las actividades realmente efectivas (manipulaciones espontáneas) con los procedimientos esencialmente intuitivos o figurativos si uno se limita a demostraciones exteriores de los objetos y a la lectura de configuraciones ya hechas. Es decir:

existe una confusión que consiste en creer que una actividad que recae en los objetos concretos se reduce a un proceso figurativo, es decir, que provee una especie de copia -en percepción o en imágenes mentales- conforme a los objetos en cuestión. (26)

En un análisis sobre los papeles que puede cumplir la educación preescolar cuando se apoya en datos precisos acerca de la evolución intelectual del niño, Piaget dice que el obstáculo para el desarrollo de la educación preescolar:

estriba, naturalmente, en que mientras más se recurre a las actividades espontáneas de los pequeños, más supone ello una iniciación psicológica... es mucho más fácil encuadrar los sujetos más jóvenes dentro del marco de los juegos o ejercicios íntegramente regulados por la institutriz: cuanto menos formación tiene ésta, menos comprende todo lo que pierde por ignorancia psicológica. (27)

(25) PIAGET, JEAN. Educación e Instrucción, pág. 72.

(26) Ibidem, págs. 74-76.

(27) Ibidem, págs. 97-99.

Entonces, la viabilidad de un programa inspirado en Piaget como el de preescolar de la SEP depende en buena medida de que se cuente con maestros preparados para practicarlo, lo cual significa no sólo comprender la teoría piagetiana, sino simpatizar con ella y aceptar practicarla. Al respecto, el panorama que existe en nuestro país no es alentador. A las educadoras se les prepara para ejercer su profesión según métodos tradicionales de enseñanza, los cuales se oponen al espíritu de una didáctica piagetiana. Por otra parte, las educadoras de la SEP no tuvieron ninguna participación en la elaboración del programa de preescolar, ni se les pidieron sus opiniones sobre la posibilidad de implantar un programa de este tipo. Por todo esto es lógico pensar que las educadoras fueron enfrentadas de una manera muy brusca con la nueva línea educativa del programa.

Llevar a la práctica este programa supone un giro de 180 grados en la visión didáctica de las educadoras. Considerar los puntos de vista del niño, guiarlo de acuerdo con sus intereses e inquietudes exploratorias, permitirle que actúe en forma espontánea y libre, entre otros, supone para la educadora dejar de ejercer la autoridad del modo verticalista como hasta ahora lo hizo, dejar de regular las actividades de los niños y dejar de participar en el aula según el patrón verbalista. Hacer esto, en pocas palabras, significa romper con esquemas mentales, hábitos y costumbres que, además de ser muy antiguos, predominan en todo el sistema educativo nacional.

Es obvio que no es posible realizar un cambio tan radical de la noche a la mañana. Por lo que, para finalizar, consideramos que este es uno de los problemas más serios que debieron enfrentarse a la hora de instrumentalizar el programa. Dicho problema requiere ser evaluado a la luz de los seis años que tiene de practicarse el programa.

## CONCLUSIONES

Las principales críticas y comentarios realizados al programa de Educación Preescolar de la SEP se resumen así:

-El programa carece de un planteamiento explícito sobre la finalidad y las funciones de la educación preescolar. A partir del análisis de los valores y principios educativos manejados en el programa, puede concluirse que se propone el desarrollo integral del niño con el fin de formar un individuo capaz de adaptarse a la sociedad existente. Por esto, la escuela se presenta como el único espacio educativo adecuado para que el niño conozca el medio que lo rodea y adquiera las conductas sociales necesarias para participar en la sociedad. Acorde con estos fines, la sociedad se maneja como algo terminado, establecido, en donde existe un conjunto de normas y valores ya aceptadas que el niño necesita conocer para adaptarse a ellas.

-En el nivel de las finalidades que orientan el programa, también puede concluirse que una de sus finalidades es de carácter propéutico, es decir, se busca el desarrollo integral del niño para que pueda ingresar y cursar exitosamente la primaria. Al concebir el preescolar como antesala del nivel primaria se devalúan las funciones que por sí mismo tiene el jardín de niños: Hemos argumentado que la finalidad de la educación preescolar debe ser la de contribuir a la formación del carácter y la personalidad del niño en virtud de que esta es la edad durante la que se establecen sus bases. Durante este período el yo consciente del niño está en vías de formarse y es un proceso aparejado a la socialización. De lo anterior, derivamos la función formativa y de socialización que debe cumplir el nivel preescolar.

-En cuanto a su fundamento psicológico el programa carece de una teoría sobre la afectividad y el carácter. Sus conceptos psicológicos se basan exclusivamente en la teoría de Jean Piaget sobre el desarrollo cognoscitivo. La reflexión dedicada a las cuestiones afectivas es mínima en comparación con la referida al campo intelectual. La organización general del programa también enfatiza el aspecto intelectual del desarrollo. Esta es la principal limitación del programa visto en su conjunto, pues lo que caracteriza este período del desarrollo infantil es, precisamente, el peso que tiene el elemento de la afectividad en la configuración de la personalidad y el carácter del niño. Poco a poco y a través de una intensa vida afectiva, contradictoria y poco uniforme, el niño logra afirmar su individualidad y configurar su carácter. Esto se alcanza después de los seis años de edad y marca la diferencia entre el niño preescolar y el niño en edad escolar.

-El programa le resta valor a las experiencias extraescolares del niño, ya que no se reconoce su importancia en la formación personal de los alumnos. Las experiencias adquiridas por los niños en su medio social y cultural se hacen a un lado a la hora de proponerse las actividades y situaciones de aprendizaje.

-En cuanto al nivel de los objetivos y metas de aprendizaje (qué enseñar), se conciben -acertadamente- como objetivos y contenidos de desarrollo, por ser éste la base que sustenta los aprendizajes del niño. Sin embargo, en el momento de definir el contenido específico de los ejes de desarrollo se enfatiza únicamente el eje intelectual.

- En su parte operativa, el programa es congruente con la teoría de Piaget en cuanto al papel decisivo que tienen las actividades

espontáneas y el juego en la construcción del conocimiento. La viabilidad del programa depende, en buena medida, de que las educadoras comprendan la teoría piagetiana, tengan preparación en la rama psicológica y estén dispuestas a aplicarlo. Tomando en cuenta que la preparación de las educadoras es muy tradicionalista, es lógico esperar que existan grandes dificultades para llevar a la práctica este programa pues hacerlo supone un cambio radical por parte de las maestras.

### Sugerencias

-Promover la participación de las educadoras en la evaluación y reelaboración del programa para que se tomen en cuenta sus ideas y experiencias, ya que ellas son las portadoras más directas de los problemas a resolver en el momento de llevar a la práctica el programa. La reelaboración del programa debe guiarse, entre otras, por las siguientes necesidades.

- 1) balancear los ejes de desarrollo del programa con base en una fundamentación psicológica que tome en cuenta todos los aspectos del comportamiento infantil.
- 2) reelaborar el contenido de los temas y las actividades tomando en cuenta lo anterior y de acuerdo a una estructura flexible que permita valorar las experiencias extraescolares del niño como material para seleccionar y presentar temas y actividades. Esto se puede lograr detectando los conocimientos del niño y conociendo su medio social y cultural. Asimismo, la planeación de las actividades no debe ser tan específica como la que presenta el programa, pues se corre el riesgo de que se pierda el acento en las actividades espontáneas de los niños y, en cambio,



se acentúen las transmisiones del maestro.

- 3) en lo que se refiere al desarrollo afectivo del niño hacemos nuestra la propuesta de Henri Wallon a las educadoras: en la educación preescolar no importa tanto enseñar al niño sino ofrecerle oportunidades muy variadas de expresión personal. La satisfacción de esta necesidad puede ayudarle a reducir las tensiones y conflictos emocionales que vive en su vida cotidiana. Se busca de esta manera contribuir a la afirmación de su individualidad y de su carácter. Las posibilidades de expresión pueden ser favorecidas por la maestra en su relación y actitud con los niños y a partir del ambiente que se cree en el aula. Las siguientes actividades también posibilitan la expresión y verbalización espontánea de los niños, siempre y cuando se realicen con altas dosis de improvisación y libertad: juego, teatro, cuento, dibujo, mímica, danza.
  - 4) establecer mecanismos de evaluación periódica del programa y de su práctica correspondiente con el fin de realizar los cambios necesarios, pues es muy distinto un programa en el texto que en la situación escolar real. Es común que se argumente que es difícil llevar a cabo una educación activa piagetiana por el hecho de que las escuelas carezcan de las condiciones materiales necesarias (espacios, número de alumnos, recursos, etc). Pensamos que este tipo de dificultades no son lo más importante, y que los problemas claves se sitúan en otro nivel. Se trata de que las educadoras comprendan y realmente apliquen la opción pedagógica que representan autores como Piaget y Wallon.
- Este programa tiene sólo 6 años. Suficientes como experiencia que puede analizarse para encontrar la mejor manera de operativizar un planteamiento didáctico.

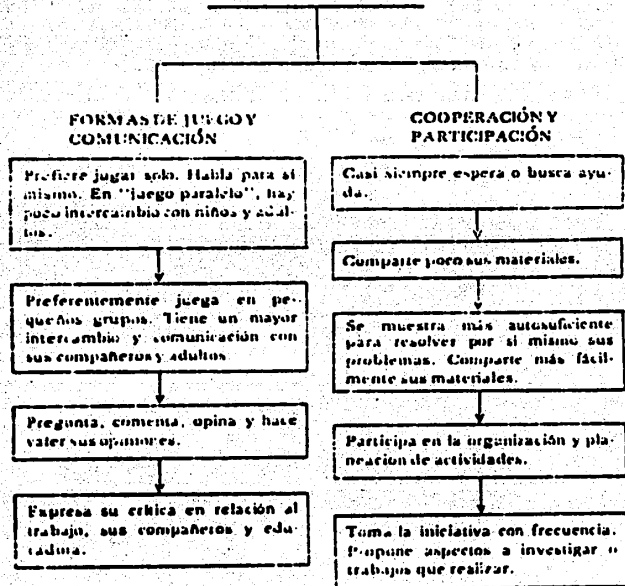
## A P E N D I C E

ESQUEMAS DE LOS EJES DE DESARROLLO  
DEL PROGRAMA DE PREESCOLAR DE LA SEP.

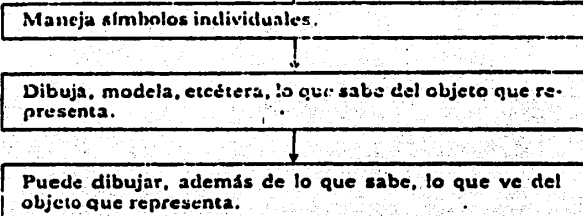
## ESQUEMAS DE LOS EJES DE DESARROLLO

### SECUENCIAS OBSERVABLES DEL PROCESO DE DESARROLLO DE LOS ASPECTOS COMPRENDIDOS EN CADA EJE

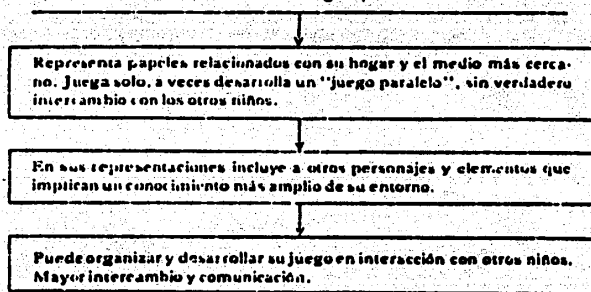
#### APECTIVO - SOCIAL



#### FUNCIÓN SIMBÓLICA: EXPRESIÓN GRÁFICA



#### FUNCIÓN SIMBÓLICA: JUEGO SIMBÓLICO



TESIS CON  
FALLAS DE ORIGEN

## FUNCIÓN SIMBÓLICA: LENGUAJE ORAL

### CÓMO HABLA

Al expresarse sustituye algunas palabras por acciones (gestos, señalamientos, etcétera).

No requiere de expresarse a través de las acciones utilizando un lenguaje más explícito.

En la construcción de sus oraciones conjuga los tiempos simples de los verbos correctamente y utiliza los adverbios de tiempo, lugar, modo, etcétera, de acuerdo con el contexto en que los utiliza.

### CÓMO SE COMUNICA

Habla para sí mismo aun cuando se encuentra junto con otros compañeros o adultos (monólogo colectivo).

Sostiene un intercambio verbal reducido.

Entabla diálogo con sus compañeros y adultos tomando en cuenta el punto de vista del interlocutor y el suyo propio.

## FUNCIÓN SIMBÓLICA: LENGUAJE ESCRITO-LECTURA

### FUNCIÓN DE LOS TEXTOS

Al preguntarle si dice algo donde está escrito, no admite que los textos dicen algo, es decir, que tienen un significado.

Al preguntarle si dice algo donde está escrito, manifiesta su comprensión de que los textos dicen algo, es decir, que tienen un significado.

### DÓNDE SE LEE

Al preguntarle dónde se lee considera que puede leerse tanto en la imagen como en los textos.

Al preguntarle dónde se lee considera que preferentemente se lee en los textos.

Al preguntarle dónde se lee considera que sólo se lee en los textos.

### COMPRESIÓN DE LA ASOCIACIÓN ENTRE SONIDOS Y GRAFÍAS

No reconoce ni la inicial de su nombre.

No reconoce su nombre pero sí identifica la inicial.

Reconoce su nombre.

No demuestra comprender que haya una relación entre la palabra escrita y los sonidos elementales del habla. (Por ejemplo: el nombre de un objeto grande llevará más letras que el nombre de un objeto pequeño.)

Establece una relación entre la palabra escrita y los aspectos sonoros del habla. (La longitud de la palabra estará relacionada con la emisión sonora.)

Llega por sí mismo a comprender que hay una correspondencia entre letras y sonidos.

**FUNCIÓN SIMBÓLICA - LENGUAJE ESCRITO - ESCRITURA**

**ESCRITURA DE LAS LETRAS**

Hace grafías distintas al dibujo (garabatos que considera como escritura).

Comienza a utilizar grafías parecidas a las letras.

Utiliza letras convencionales.

**ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO**

Usa garabatos o grafías para representar su nombre.

Usa letras para representar su nombre (aunque no sean las correctas), respetando la inicial. En algunos casos pueden mezclar grafías del nivel anterior.

Escribe su nombre correctamente o con una gran aproximación a lo correcto.

**CLASIFICACIÓN**

Reúne los objetos formando figuras en el espacio, estableciendo relaciones de semejanza de objeto a objeto (del 1o. al 2o. puede ser el color, del 2o. al 3o. puede ser la forma, etcétera), así como de conveniencia (así le conviene para formar la figura).

Reúne objetos en pequeños conjuntos tomando en cuenta semejanzas y diferencias y alternando los criterios de clasificación (color, forma, tamaño, textura, etcétera). (No utiliza un sólo criterio para toda la colección.)

Reúne los objetos tomando en cuenta un solo criterio, que define en el momento en que pueda anticiparlo.

Puede anticipar el criterio que va a utilizar para la clasificación. Distingue las subclases de la clase. Incluye las subclases en la clase y sabe que ésta es mayor que las subclases. (Este nivel no se alcanza en el período preescolar.)

**SERIACIÓN**

Forma parejas o tríos de objetos. No establece las relaciones mayor que... menor que... o más caliente que... o menos caliente que, etcétera.

Logra establecer relaciones entre un número mayor de elementos (4 o más) (de más grueso a más delgado, de más oscuro a más claro, etcétera).

Ordena elementos por ensayo y error. Establece relaciones de orden en función de la comparación de cada nuevo elemento con los que ya tenía.

Ordena los elementos con un método sistemático, comenzando por el mayor (o el más oscuro, o el más caliente o viceversa), después el mayor de los que quedan o viceversa. (Algunos niños alcanzan este nivel en el período preescolar.)

**CONSERVACIÓN DE NÚMERO**

Cuando se le pide que acomode un conjunto de objetos igual a otro que se le muestra, lo hace basado a la percepción, (se basa sólo en el espacio que tiene que cubrir, sin llegar a igualar la cantidad de los conjuntos).

Todavía basa sus juicios en el espacio que tiene que cubrir pero ya puede hacer una correspondencia uno a uno, y sólo a partir de ella sostiene que los dos conjuntos son iguales.

Sostiene que hay el mismo número de elementos en cada conjunto y que la cantidad no varía aun cuando la disposición espacial de éstos sea diferente.

## ESTRUCTURAS INFRALÓGICAS: ESTRUCTURACIÓN DEL ESPACIO

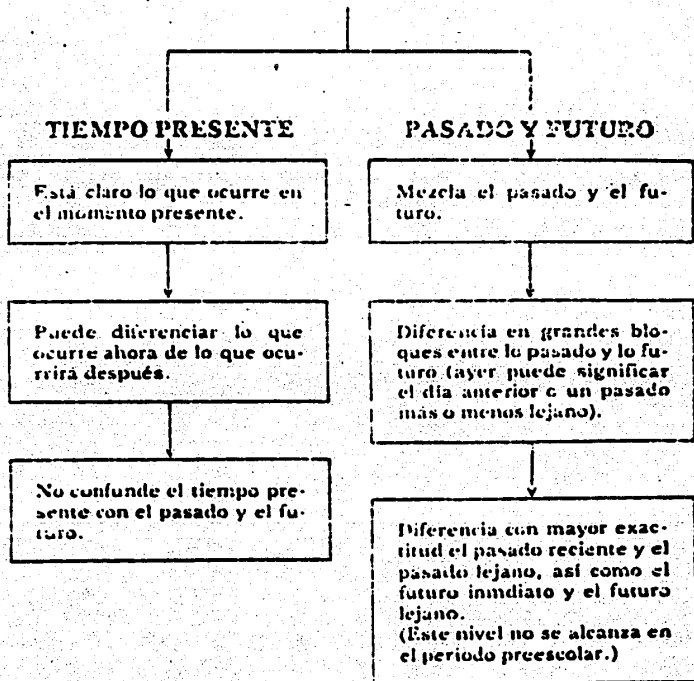
Nociones espaciales: arriba-abajo, abierto-cerrado, cerca-lejos, separado-junto, dentro-fuera, adelante-atrás.

Demuestra a través de las acciones y no necesariamente de las palabras que comprende estas nociones, teniendo como punto de referencia a sí mismo (por ejemplo: lejos de mí, adelante de mí, junto a mí, etcétera).

Demuestra a través de las acciones y no necesariamente de las palabras que comprende estas nociones, teniendo como punto de referencia a sí mismo y/o a otra persona u objeto (por ejemplo, cerca de mí, lejos de Pedro, adelante de la pelota, arriba de la casa, etcétera).

Demuestra a través de las acciones y no necesariamente de las palabras que comprende las nociones izquierda-derecha, teniendo como punto de referencia a sí mismo.

## ESTRUCTURAS INERALÓGICAS: ESTRUCTURACIÓN DEL TIEMPO



## ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA CADA UNO DE LOS EJES DE DESARROLLO

En esta parte se darán algunas orientaciones sobre las líneas de actividad que predominantemente atienden cada uno de los ejes de desarrollo.

Las orientaciones están referidas al tipo de actividad y la forma de trabajar en ellas. Aportes más específicos sobre este tema se encontrarán en el *Libro 3*.

### Orientaciones metodológicas en relación con el desarrollo afectivo-social

La forma como se favorece el desarrollo afectivo-social del niño no depende de actividades específicas, sino del marco de relaciones humanas dentro del aula y en general en el Jardín de Niños.

Por lo tanto es importante reiterar que para apoyar positivamente el desarrollo general del niño, debe brindársele cariño, comprensión y respeto, factores que le permitirán una estabilidad emocional que sustente sus adquisiciones en otros planos (cognoscitivo, físico, social).

Ese respeto, al cual el niño *tiene derecho*, se basa principalmente en la comprensión y conocimiento de sus capacidades y limitaciones, de sus características como persona que siente, piensa y desea al igual que otro, lo que lo hace merecedor de una atención personal en el marco del trabajo colectivo.

Con base en ello, y durante su participación en todas las actividades, la educadora favorecerá todas

## Bibliografía

- ABBAGNANO, N. Y VISALBERHI, A. Historia de la pedagogía. México, FCE, 1982.
- ABBAGNANO, NICOLA. Diccionario de Filosofía. México, FCE, 1974.
- ABELLI, HANS. Una didáctica basada en la psicología de Jean Piaget. Buenos Aires, Kapelisz, 1958.
- BROCCOLI, ANGELO. Antonio Gramsci y la educación como hegemonía. México, Nueva Imagen, 1979.
- CLANET C, LATERRASSE C.Y VERGNAUD G. Dossier Wallon-Piaget. Argentina, edit. Granica, 1974.
- CHAMIZO, FOLLARI Y WEST. El actual programa de educación preescolar. Un caso de racionalidad técnica aplicada a educación. 1982. (Mimeo).
- CHARRIER, JEAN-PAUL. El inconsciente y el psicoanálisis. Buenos Aires, edit. Proteó, 1970.
- DECROLY Y BOON, G. Iniciación general al método Decroly. Buenos Aires, edit. Losada, 1968.
- DIAZ BARRIGA, ANGEL. Didáctica y curriculum. México, Ediciones Nueva, 1986.
- FRANKENA, W.R. Tres filosofías de la educación en la historia: Aristóteles, Kant y Dewey. México, Uteha, 1968.
- FREUD, SIGMUND. Obras Completas. Vol 1, Madrid, edit. Biblioteca Nueva, 1948.
- Autobiografía. Madrid, Alianza editorial, 1973.
- HIERRO, GRACIELA. Naturaleza y fines de la educación superior. México, ANUIES, 1983.
- KAMII, CONSTANCE Y RHETA DEVRIES. La teoría de Piaget y la educación preescolar. Madrid, Visor Libros, 1983.
- LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY. Psicología y Pedagogía. Madrid, Akal editor, 1973.



- MARTINEZ, MARIANA. Investigación. Contenidos culturales de la educación preescolar. Subsecretaría de Cultura, SEP. México, 1985. (Mimeo).
- MAUCO, GEORGES. Psicoanálisis y Educación. Buenos Aires, ediciones Lohlé, 1969.
- MORENO O., LETICIA. Educación preescolar y conocimiento. Subsecretaría de Cultura, SEP. México. 1985. (Mimeo)
- PALACIOS, JESUS. La cuestión escolar. Barcelona, edit. Laia, 1981.
- PETERS, R.S. Filosofía de la educación. México, FCE, 1977.
- PETROVSKI, A. Psicología evolutiva y Pedagogía. México, edit. Cartago, 1983.
- PIAGET, JEAN. La psicología de la inteligencia. Barcelona, edit. Crítica, 1983.
- A dónde va la educación. Barcelona, edit. Teide, 1979.
- Seis estudios de psicología. México, Seix Barral, 1981.
- Educación e instrucción. Buenos Aires, editorial Proteo, 1970.
- PULASKI, MARY ANN. Para comprender a Piaget. Barcelona, ediciones Península, 1975.
- RUSSELL, BERTRAND. Ensayos sobre educación. México, Espasa-calpe, 1984.
- TRANG-THONG. Qué ha dicho verdaderamente Wallon. Madrid, Doncel, 1971.
- WALLON, H., PIAGET, J. Y OTROS. Los estadios en la psicología del niño. Buenos Aires, Nueva Visión, 1979.
- WALLON, HENRI. Fundamentos dialécticos de la psicología. Buenos Aires, Proteo, 1965.
- Los orígenes del carácter en el niño. Buenos Aires, Nueva Visión, 1979.
- L'age préscolaire, en Lecture d' Henri Wallon, choix de textes. Introduction d' Helene Gratiot-Alphandery. Editions Sociales, Paris, 1957.