



Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE PSICOLOGIA

UN MODELO PARA DESARROLLAR LA CREATIVIDAD EN
PREESCOLARES POR MEDIO DE LOS DIFERENTES
LENGUAJES DE EXPRESION Y COMUNICACION

M-0023399

T E S I S

Para obtener el Título de
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P r e s e n t a

ADRIA MARIA LEYBA MEDIAVILLA

México, D. F.

Noviembre 1984



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 esta 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.

TEMARIO

	PAG.
INTRODUCCION.	1
PARTE I.- LA EDUCACION PREESCOLAR	
CAPITULO 1.- TENDENCIAS ACTUALES EN LA EDUCACION PREESCOLAR.	8
1.- Introducción.	9
1.1. Síntesis histórica	
1.2. Panorama actual.	
2.- La educación centrada en la persona	15
2.1. Aspectos filosóficos	
2.2. Procesos socializantes de la educación cen-	
trada en la persona.	
3.- La educación abierta en Inglaterra	21
3.1. Consideraciones	
4.- El método Montessori en los E.U.A.	26
4.1. El método Montessori original.	
4.2. El método Montessori actual.	
4.3. Consideraciones	
CAPITULO 2.- LA EDUCACION PREESCOLAR EN MEXICO.	36
1.- Síntesis histórica	37
1.1. Consideraciones.	
2.- Programa de educación preescolar en la República	
Mexicana (1979 - 1982).	44
2.1. Objetivos generales del programa.	
2.2. Los contenidos	
2.3. Las actividades	
2.4. La evaluación.	
2.5. Los padres	
2.6. Consideraciones	

3488

H-0023349

	PAG.
PARTE II.- LA CREATIVIDAD	
CAPITULO 3.- CREATIVIDAD	51
1.- Introducción.	52
1.1. ¿Por que estudiar sobre creatividad?	
1.2. ¿Que es creatividad?	
1.3. Conclusión.	
2.- La praxis creadora	72
3.- La creatividad, el capitalismo dependiente y el autoritarismo	78
PARTE III.- FUNDAMENTOS PARA EL MODELO DE DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD. EN LOS PREESCOLARES.	
CAPITULO 4.- Algunos aspectos teóricos.	83
1.- Introducción.	84
1.1. ¿Por que preescolares?	
2.- Construcción del conocimiento en el niño	88
2.1. Características del niño durante el período preoperatorio.	
2.2. Implicaciones pedagógicas de la teoría de - Jean Piaget.	
3.- El juego	105
3.1. Introducción	
3.2. ¿Que es el juego?	
3.3. Perspectivas psicológicas del juego	
3.4. Perspectivas pedagógicas del juego	
3.5. Perspectivas etnológicas del juego	
3.6. Perspectivas sociopolíticas del juego	
3.7. El juego en el jardín de niños	
3.8. Otras consideraciones a tener en cuenta.	
4.- El rol de la maestra jardinera	132
5.- Resumen.	142

	PAG.
CAPITULO 5.- LOS LENGUAJES	146
1.- Introducción.	147
2.- ¿Por que estos lenguajes?	154
3.- Los juegos teatrales	156
4.- Expresión sonora	160
5.- Expresión corporal	162
6.- Expresión gráfico-plástica	164
CAPITULO 6.- EL MODELO	167
1.- Introducción.	168
2.- Objetivos del modelo	170
3.- El logro de los objetivos	172
3.1. El arreglo del salón de clase	
3.2. Las experiencias de aprendizaje	
3.3. La rutina diaria	
3.4. El maestro.	
4.- La evaluación, problemas que surgirían en la aplicación del modelo.	197
CONCLUSIONES	204
BIBLIOGRAFIA.	213

"Las cualidades que hacen comunicable la esencia humana están en peligro. Hoy culminan y desaparecen en la pubertad.

La educación, en una jerarquía de inferioridad frente-- a los medios masivos, resulta anacrónica y pobre.

Ante un desolado horizonte de desperdicios -paisaje obligado para la sociedad contemporánea- Los medios masivos expresan-- el poder amplificado de las mezquinas manipulaciones que regulan-- la producción y el consumo.

Este sistema, único y unilateral de comunicación, nos - exige la renuncia a nuestra individualidad y nos empuja a niveles científicamente controlados de receptividad, pasividad y frustración".

GORDILLO JOSE.

I N T R O D U C C I O N

"Debeis preparar a vuestros hijos en sus estudios de manera retozona y sin aire alguno de restricción, con el objeto ulterior de discernir mas facilmente la inclinación natural de sus respectivos caracteres".

PLATON

Cabe aclarar en primer lugar que la tesis que ha de exponerse en este trabajo no es de ninguna manera original. Desde hace ya muchos siglos Platón planteó en forma sumamente explícita que el arte debe ser la base de la educación y la única ambición del presente, no es más que traducir sus opiniones a términos directamente aplicables a nuestras necesidades y condiciones actuales.

Así, este trabajo se realizó con un único propósito: el propiciar un ambiente adecuado al desarrollo de la capacidad creativa en los niños, tan disminuída en esta sociedad industrial.

Frente al privilegiado lugar en que se enucentra el desarrollismo y la tecnocracia en gran parte de las sociedades de hoy, resalta el hecho de que el desarrollo masivo de la información ha nulificado en gran medida los incentivos para la capacidad creadora, la comunicación sincera y la calidad de la vida humana.

Se trata pues de justificar la necesidad de una "nueva" educación y proporcionar los medios concretos para conseguirla tomando como principio formativo fundamental la comunicación humana, para lo cual en este trabajo se propusieron los siguientes objetivos:

1.- Realizar una investigación teórica en donde se analizarán las diferentes tendencias en la educación preescolar.

2.- Proponer un modelo educativo para niños en edad preescolar, que integrará los elementos de vanguardia educativos, para promover el desarrollo creativo del individuo.

El presente trabajo se divide en tres partes: La primera: "La educación preescolar", está integrada por el capítulo I:-

"Tendencias actuales en la educación preescolar", y el capítulo 2: "La educación preescolar en México".

Nos damos cuenta en esta primera parte, que no es posible aplicar corrientes educativas sin madurarlas o enmarcarlas en su referente sistema económico, político y social. Ya que como en todos los campos de la actividad humana, en la educación, los avances tienen que cimentarse sobre lo valioso que pueda tener el pasado, incorporando a ello la situación presente.

La segunda parte: "La creatividad", que contiene el capítulo 3: "Creatividad", intenta dar una somera conceptualización de la misma, exponiendo primero las razones por las cuales es importante el estudio de la creatividad, y en segundo lugar, dando definiciones de psicólogos, educadores, artistas y científicos. En este inciso nos damos cuenta de que existe una amplia gama de significados para la palabra creatividad. Todos los investigadores están de acuerdo en que se puede ser creativo, lo que varía son las aproximaciones. En la manera de enfocar un mismo fenómeno, existen diferencias que estriban en los fundamentos psicológicos más que en las áreas de estudio. Pero todas estas teorías y definiciones, aunque diferentes, no se contraponen sino que se complementan. En el punto 2, "La praxis creadora", se intenta explicar como es que la creatividad no es simplemente generar productos novedosos, sino toda una actitud ante la vida, y como es que por medio del arte o actividades artísticas, se generará una praxis creativa. Por último, en el punto 3: "Creatividad, capitalismo dependiente y autoritarismo", se analiza el porqué la creatividad del ser humano puede ser destruida en un ambiente autoritario.

Existe un definitivo divorcio entre la teoría y la --- práctica educativa mexicana, reflejo de la crisis del modelo de - desarrollo de America Latina, desarrollo dependiente, que crea -- personas con actitudes de renuncia a la creatividad.

La tercera parte: "Fundamentos para el modelo de desa-- rrollo de la creatividad en los preescolares", está integrada por el capítulo 3: "Algunos aspectos teóricos", donde se menciona el- por qué el modelo fue pensado para preescolares así como la cons- trucción del conocimiento del niño, tomando en cuenta algunas im- plicaciones pedagógicas de la teoría de J. Piaget. Posteriormente se habla de la importancia que ha adquirido en la pedagogía el -- juego para obtener un aprendizaje real y duradero en el niño y -- del rol de la maestra jardinera.

En el capítulo 5: "Los lenguajes", además de analizar - cada una de las formas de expresión que se proponen utilizar en - el modelo, se especifica la importancia del arte en la educación- creativa. Finalmente en el capítulo 6: "El modelo", trata especí- ficamente de los objetivos y del logro de éstos a través de una - serie de actividades que se plantearán para el desarrollo del pen- samiento creativo.

Para una comprensión más profunda y cabal de la esencia del presente trabajo, resulta relevante insistir en que "La crea- tividad se da en los niños como expresión vital y puede llevarse- a todas las etapas de la vida ... porque es la forma natural de - desarrollo humano y de la educación. En el niño se dan potencial- mente todos los elementos educativos. Los juegos contienen todo - el proceso formativo humano. Conocerlos es ubicar nuestro tiempo- y comprender por qué los cambios parecen dejar atrás a la fanta--

sía, por qué las utopías se desmoronan ante el empuje brutal de nuestra vida diaria".*

Asimismo, también cabe aclarar que no se pretende en ningún momento que con esta concepción educativa se cree un hombre nuevo, pues bien sabemos que ésta es una esperanza inútil. Puesto que históricamente la educación ha estado determinada por la lucha de clases, y ésta, es sólo un fenómeno vinculado dependiente a la estructura social.

De lo que se trata, es de pronunciar una inquietud y proponer una alternativa que coadyuve en lo posible a disminuir la crisis moral y espiritual que aqueja al sistema educativo actual, rescatando nuestro valor personal y cultural mediante un desarrollo integral, desarrollo que se lograría ejercitando las capacidades tanto físicas, intelectuales como emocionales del ser humano, abriendo diferentes canales de comunicación del hombre consigo mismo y con el medio que lo rodea.

Si se entiende a la educación como fundamento de la formación de los hombres, y no como la transmisión de conocimientos y valores preestablecidos por unos cuantos que detentan el poder; ésta debe contribuir a hacer hombres concientes y productivos que se desarrollen armónicamente en lo individual y en lo colectivo, propugnando por un desarrollo integral, es decir, ejercitando todas sus capacidades con un objetivo común que es el de transformar su historia. De ahí que se abran nuevos caminos de estudio que nos lleven a postular la necesidad de realizar investigaciones psicopedagógicas, en donde se vinculen no sólo la teoría y la prác

* GORDILLO, José. Lo que el niño enseña al hombre. C.E.P.A.E. México, 1977. P. 12

tica, sino que se promueva el desarrollo integral del hombre en -
armonía con el medio que lo rodea y por lo tanto de conciencia --
de sí mismo, con lo que también se abren muchísimas más posibilida
des de transformación de la realidad común.

P A R T E I

LA EDUCACION PREESCOLAR

CAPITULO 1

TENDENCIAS ACTUALES EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

"En cuanto más se corta el impulso hacia la vida, tanto mejor resulta el impulso hacia la destrucción, - cuanto más se realiza la vida, menor es la fuerza de destructividad. La destructividad es el resultado de la vida no vivida".

E. FROMM

I.- INTRODUCCION:

En la educación preescolar de nuestros días es posible señalar que su tendencia se ha enmarcado en dos sentidos:

- uno en relación con su extensión y
- el otro con base en la naturaleza de la propia acción educativa.

El primero se exterioriza en el sentido de hacerla llegar a un número cada vez mayor de niños. Esta tendencia de extensión de la educación preescolar obedece a necesidades de orden social así como a otras derivadas del reconocimiento universal del valor pedagógico en este nivel educativo.

Con respecto a la naturaleza propia de la acción educativa puede decirse que si se analizan los distintos aspectos de la educación preescolar en diferentes países, vemos que sus raíces se insertan en la problemática de la educación contemporánea perteneciente a sus sistemas socio-políticos correspondientes.

El principal desafío es encontrar la forma de cómo preparar a la actual generación para que pueda afrontar de manera conveniente las condiciones que le impondrá en el mañana una sociedad en constante cambio.

Es por esto que la educación preescolar tiende a adoptar su acción de manera que se adapte a las necesidades derivadas de la problemática educativa de nuestros días.

En el cumplimiento de dicho objetivo la educación preescolar se halla en estos momentos pasando por un período de búsqueda, de revisión y replanteos de las principales corrientes pedagógicas que han orientado hasta el presente la acción educativa en este campo.

I.I.- SINTESIS HISTORICA:

Una síntesis histórica del desarrollo de la educación - preescolar nos será útil para abordar el análisis de la realidad-actual.

La educación preescolar comienza con el descubrimiento- de que el niño es una personalidad con características y necesida- des propias, y no un adulto en miniatura tal cual era considerado tradicionalmente. A partir de allí, es posible señalar etapas - - bién definidas, enmarcadas cada una de ellas por el surgimiento - de distintas corrientes psicológicas y pedagógicas.

Froebel sentó las bases de una educación del niño pe-- queño centrada en lo que constituye una necesidad vital para él:- el juego. La pedagogía que nació bajo esa inspiración orientó su- acción de manera tal, que el niño aprendiera jugando por medio -- del uso de materiales especialmente diseñados o realizando activi- dades en un ambiente lúdico*.

La influencia de Froebel marca la acción educativa de-- los jardines de infantes de fines de siglo pasado y principios de éste. El desarrollo de destrezas manuales y la adquisición de há- bitos son objetivos básicos en este periodo**.

En las primeras décadas del siglo, los jardines de niños orientan su acción bajo el influjo de la concepción de María Mon-

* BOSCH, CANEQUE, DUPRAT, GALPERIN. Un jardín de infantes mejor. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1977.

** IDEM

tessori, quién pone el acento en una enseñanza individualizada -- tendiente al desarrollo intelectual basada en la ejercitación sen sorial y, al igual que Froebel, utilizando material específico.*.

Las ideas de Decroly, con su creación de los centros de interés y los juegos educativos también se introducen en esta -- época.**

Casi contemporáneamente comienzan a difundirse las ideas de Dewey acerca de la importancia que tiene la experiencia y la -- interacción del niño con el medio en la acción educativa. Un fac-- tor fundamental para el crecimiento y desarrollo del niño, lo cons-- tituye la experiencia y el aprender haciendo al permitirle satis-- facer su natural curiosidad y la necesidad de actividad del prees-- colar así como las situaciones de la vida diaria mediante las cua-- les podría veneficiar el mundo social.

A partir de la década de 1920, las ideas de la psicolo-- gía cognoscitiva (es decir, darle importancia a los procesos del-- pensamiento) así como las que desarrolló Gesell acerca de la géne-- sis del crecimiento y las conductas del niño irrumpen en la educa-- ción preescolar. Se incorporan también en los 40's varios factores preponderantes en la educación del pequeño: La libertad de su ac-- cionar en sus diversas formas de expresión; la importancia que se concede a la afectividad, a la imaginación, a la fantasía y al res peto por su propio ritmo de crecimiento. El desarrollo emocional y --

* BOSCH, CANEQUE, DUPRAT, GALPERIN., Op. Cit.

** IDEM.

social del niño son los aspectos en que se centra la educación -- preescolar desde entonces hasta aproximadamente 1960.

En esta misma época, pero sin llegar a constituirse en una tendencia generalizada, se desarrollan las ideas del conductismo que encuentran particular adaptación y aceptación en los Estados Unidos. La acción del maestro se centra en la preparación de situaciones específicas, que dan por resultado determinadas -- conductas así como el reforzamiento de las mismas logradas mediante el ofrecimiento de premios o alabanzas.

La teoría de Piaget acerca del desarrollo intelectual cobra importancia como fundamento de la acción educativa a partir de 1960. Piaget sostiene que el desarrollo intelectual del niño es una construcción que éste va logando como consecuencia de su propio desarrollo genético y de sus experiencias con elementos sociales y físicos del mundo que le rodea. Señala además, que éste se cumple de acuerdo con una determinada secuencia de etapas, cada una de las cuales posee características propias. Mucha de la actividad que en el jardín de infantes se realiza para estimular la formación de las estructuras lógicas del pensamiento, base del desarrollo intelectual, encuentra sus fundamentos en la teoría de Piaget.

Será necesario aclarar que la secuencia en la evolución histórica de las distintas corrientes, tal como se ha presentado no ocurrió en forma sincrónica en todos los países donde la educación preescolar ha alcanzado un cierto grado de desarrollo. Por lo demás, mientras en algunos países algunas de estas corrientes alcanzaban notoriedad, en otros, en cambio, fueron rápidamente --

abandonadas o ni siquiera tomadas en consideración; tal es el caso de Montessori en los Estados Unidos o las ideas conductistas en nuestro país en la década de los 60's.

I.2.- PANORAMA ACTUAL:

En el panorama actual que presentan las corrientes orientadoras de la acción educativa en el campo preescolar, no resulta posible señalar la preeminencia de algunas de las concepciones pedagógicas ya conocidas, ni tampoco destacar la aparición de una tendencia nueva que se imponga sobre las anteriores. En cambio, si es dable comparar que, sobre la base del replanteo y revisión de algunas de las concepciones que se han considerado en la síntesis histórica, se han elaborado fundamentos y se han estructurado formas de acción adaptables a las necesidades que la actual problemática educativa plantea a la educación preescolar.

La generalización precedente no implica ignorar el hecho de que algunas de las corrientes pedagógicas consideradas clásicas -Froebel o Montessori, por ejemplo-, se mantengan en muchos jardines de niños bajo sus formas originales.

De todos modos, el común denominador que puede definir las actuales tendencias en la educación preescolar es el de coexistencia de corrientes anteriores que, por un proceso de revisión, de apertura y de integración de unas con otras, se muestran enriquecidas y renovadas. Se presentarán tres ejemplos especialmente ilustrativos en cuanto a que en los mismos aparece claramente marcada la tendencia general que se acaba de señalar: Estas son: 1) La educación centrada en la persona, 2) La escuela abierta Inglesa y 3) la revalorización de Montessori en los Estados Unidos.

Es necesario señalar que no se hablará en este capítulo más extensamente sobre la teoría piagetiana, ya que por su importancia, se le tratará con más profundidad en la tercera parte de este trabajo: Fundamentos para el desarrollo de la creatividad en los preescolares.

2.- LA EDUCACION CENTRADA EN LA PERSONA

Aunque este aspecto es retomado casi en su totalidad -- por Montessori y la enseñanza abierta en Inglaterra, se consideró importante hacer un breve análisis de lo que ésta corriente significó para la educación, ya que solo se mencionará muy superficialmente en los puntos posteriores.

Esta, como se sabe "es una corriente relativamente joven ya que aparece en la década de los 40's como una aplicación a la tarea educacional del enfoque centrado en el cliente, una técnica psicoanalítica propuesta por Carl Rogers, precursor de la -- psicología humanista".*

Rogers sostiene: "Si en la terapia es posible confiar-- en la capacidad del cliente para manejar su situación vital constructivamente, y si la finalidad del terapeuta es liberar esa capacidad, ¿por qué no aplicar esta hipótesis y este método a la enseñanza?. Si la creación de una atmósfera de aceptación, comprensión y respeto es la base más eficaz para facilitar este aprendizaje, denominado terapia, ¿por qué no puede ser también la base-- del aprendizaje denominado educación?".**

De estas y varias preguntas más nace el concepto de --- aprendizaje significativo el cual no es mas que una forma de aprender en el que se entreteje cada aspecto de la existencia del sujeto, es un aprendizaje penetrante, que no consiste en un simple-

* GONZALEZ GARZA, Ana María. El enfoque centrado en la Persona. Educación grupo SER. Gto, 1981.p. 3-4.

** IDEM. P.5. citando a C.R. ROGERS, Psicoterapia centrada en el - cliente. Ed. Paidós. Méx. 1962 P.329.

aumento del caudal de conocimientos. El aprendizaje tradicional, señala Salvador Moreno en su libro Educación Centrada en la Persona, "es como el comer tragando los alimentos sin aprovecharlos y sin que se dé el proceso de digestión. Cuando esto sucede, los elementos nutritivos no pasan a la corriente sanguínea y por lo tanto, no se integran al organismo. La consecuencia es una alimentación deficiente que dificulta en lugar de promover el desarrollo. Lo mismo sucede con el aprendizaje cuando éste no es significativo para la persona, cuando es impuesto, cuando es memorizado sin la apropiada digestión de sus contenidos, cuando la persona no es respetada en su propio ritmo y lleva a ésta a aprender a funcionar en formas no compatibles con el aprendizaje significativo. La persona se convierte entonces en una especie de computadora llena de datos e información, pero sin vida propia".*

"La educación centrada en la persona es un proceso dinámico en el cual el estudiante participa activamente en el proceso de su aprendizaje y desarrollo integral. Parte de la base de confiar en el ser humano y en su capacidad innata para desarrollarse y realizarse. El estudiante que entra dentro de este proceso dinámico educativo, desarrolla la facultad creadora, se descubre como ser libre y comprende su propio ambiente comprometiéndose con el".**

Elementos fundamentales de este proceso educativo:

a) Confianza en el ser humano para desarrollarse positivamente.

*Gonzalez Garza, Ana Maria., Op. Cit. P.5

**IDEM P. 16

b) No enseñar directamente sino facilitar el aprendizaje.

c) El aprendizaje significativo es aquel que se vincula a la supervivencia y desarrollo del individuo.

d) Si el aprendizaje no es significativo, si no tiene una aplicación para su vida diaria, esta persona desarrollará mas resistencia al cambio.

e) Hay tres factores para que se de el aprendizaje significativo: 1. Que la persona no se sienta amenazada, 2. Al reducirse la amenaza, se reduce la tensión y por ende el bloqueo, 3.- Debe de haber una participación activa del estudiante.

f) Esta participación activa abarca a todo el ser humano desde la integración de las ideas, los sentimientos y las acciones hasta las experiencias.

g) La persona se concibe como un organismo integral que busca equilibrio y armonia.

h) La autoevaluación promueve el desarrollo del juicio-crítico, éste a su vez permite al estudiante lograr independencia, ser original y creativo.

i) La apertura al cambio, la flexibilidad y la capacidad de aprender a aprender, es un elemento de gran importancia social por la trascendencia que esta apertura puede significar para la sociedad.

j) Por último, la educación centrada en la persona libera la curiosidad innata estimulando sus deseos de aprender.

Los objetivos de este método educacional son:

"a) Que los estudiantes sean capaces de tener iniciati-

vas propias para la acción siendo responsables de estas.

b) Que puedan elegir y autodirigirse en forma inteligente.

c) Que aprendan críticamente y logren desarrollar su capacidad evaluativa ante las contribuciones de otros.

d) Que logren los conocimientos necesarios para la resolución de sus conflictos, siendo capaces de adaptarse con flexibilidad e inteligencia a situaciones problemáticas nuevas:

e) Que sepan utilizar todas sus experiencias en forma libre y creadora.

f) Que sean capaces de cooperar eficazmente con los demás en las diversas actividades que emprendan.

g) Que trabajen no por la aprobación y el reconocimiento social, sino por lograr sus propios objetivos socializados".*

2.1.- ASPECTOS FILOSOFICOS:

Este tipo de educación está orientado a la filosofía humananística, la cual propone que:

- "
1. La persona es valiosa por si misma
 2. La naturaleza humana es constructiva, digna de confianza.
 3. La motivación básica de la persona es su autorealización que lleva al desarrollo de sus potencialidades.
 4. Aunque no niega la existencia de impulsos agresivos

* GONZALEZ GARZA, Ana María. Op. Cit. P. 8

vos. postula que éstos son producto de la enagenación, la cual -- lleva a la incongruencia y a la contradicción.

5.- Si se está enagenado, se requiere de defenza y protección para la propia existencia apareciendo así la agresión.

6.- La salud consiste en ser un organismo total, integrado y unificado.

7.- El aprendizaje que es significativo tiene que ser-- descubierto en la propia existencia.

8.- Se puede confiar en la persona y en su innata curiosidad y deseo de aprender, el ser humano desea descubrir nuevos -- horizontes y adquirir nuevas posibilidades".*

2.2.- PROCESOS SOCIALIZANTES DE LA EDUCACIÓN CENTRADA EN LA PER--

SONA:

1. Esta busca y genera seres humanos dinámicos, responsables, comprometidos y en búsqueda continua por un desarrollo -- personal y social equilibrado.

2.- El niño afirma su individualidad al descubrirse así mismo y a los seres humanos con lo que se puede relacionar en forma interpersonal, comunicarse y enriquecerse. La confianza que le demuestran los maestros al estudiante, facilita su propia expre--sión, le da seguridad y confianza en sí mismo y en los otros.

3.- el niño empieza a preocuparse por sí mismo y por el grupo del cual se siente formar parte y pertenecer. La conciencia social surge en el momento en que el niño detecta cómo su compor-

* Gonzalez Garza. A.M., Op. Cit., P.8.

tamiento y sus actitudes le afectan no solo a el sino, a su grupo o comunidad.

4.- Al dársele mayor importancia al valor personal, a la unicidad y lo valioso de la propia experiencia de la vida, el niño aprende a valorar a la persona por quien es y no por lo que aparenta. Surge entonces un proceso de socialización que es el de la igualdad y no la discriminación, la comunidad y no el aislamiento competitivo, la conciencia de que todo ser humano es una persona digna de confianza y valiosa con la cual al cooperar y compartir, se enriquecerán ambos.

5.- El niño va creciendo abierto al cambio rechazando la opresión y la injusticia y, buscando nuevos caminos que promuevan al ser humano y a la sociedad. Cumplirá por lo tanto, con todas aquellas leyes significativas, es decir con las que sirvan al hombre y desechará todas aquellas que lo sometan.

6.- La fuerza que este sistema educativo brinda y genera en el estudiante, lo capacitan para un verdadero compromiso libre y creador que le llevará a la búsqueda de nuevas estructuras mas justas y humanizadas para todos.

3.- LA EDUCACIÓN ABIERTA EN INGLATERRA

Esta aparece en 1967 con el informe Plowden, en el que se establecen las bases sobre las cuales ha de delinearse un tipo de escuela. Fundamentalmente aplicado al ciclo primario, pero igualmente válido para el nivel preescolar y que responde al movimiento pedagógico denominado educación informal educación abierta o escuela abierta.

Entre los componentes y principios de este método, se distinguen:

A) No hay lecciones de clase como las tradicionales en lugar de salones, existe un salón grande dividido en varios centros de aprendizaje que son: uno para actividad general, otro para ciencia y matemáticas, un tercero para artes visuales y el último para la lectura y escritura. El aprendizaje se va dando según lo que los niños escogen hacer.

B) La formación de grupos "homogeneos verticalmente", es decir, los grupos se forman ya sea de acuerdo a la edad, a su inteligencia, u otro criterio arbitrario; los preferidos son los de "semejanza familiar", es decir, que existen vínculos afectivos fuertes entre alumnos, o alumnos y maestros. Estos grupos duran juntos hasta 3 y 4 años.

C) El énfasis está puesto en el proceso, más que en el producto del aprendizaje.

D) Se dá la evasión de la dicotomía entre juego y trabajo, ya que el jugar es la actividad principal de estas escuelas.

E) Los procedimientos de evaluación son subjetivos, es decir, no se evalúan tareas concretas sino el progreso del desa--

rrollo; tanto psíquico como afectivo y social del niño a lo largo de uno, dos y tres años.

Por lo tanto vemos que el énfasis se pone en el proceso de aprendizaje, partiendo de la premisa de que así como el adulto asiste al niño alimentándolo y cuidándolo de los peligros, debe - también satisfacer su necesidad de aprender.* El niño se transforma en el centro de la actividad educativa, que abarca desde las - condiciones físicas en las que la escuela desenvuelve su acción - hasta el rol que le corresponde cumplir al maestro. Su comprensión exige abandonar muchos principios y normas arraigados en la práctica educativa y fundamentalmente, un cambio de actitud tanto de los directivos como de los docentes, así como de las expectativas de los padres hacia el proceso educativo.

Los fundamentos de la educación informal o abierta se apoyan en las ideas y principios de Rosseau, Pestalozzi, Dewey, Susan y Nathan Isaacs y Piaget; parten de que el niño es una totalidad, que posee individualidad propia y es un ser activo.**

Con respecto a la primera característica, Susan Isaacs, sostiene que cada uno de los actos que realiza el niño y en cada uno de los logros que alcanza se halla comprometida su personalidad total, razón por la cual esta escuela rechaza las teorías conductistas.

En cuanto al reconocimiento de la individualidad de cada niño (Montessori, Piaget) constituye la idea fundamental, que guía la acción de la escuela abierta.

* FEATHERSTONE, J., Brittish Primari School Today. An Introduction. McMillan Education L.T.D. School Council Publications. London, 1971.

** IDEM.

La concepción pedagógica de Dewey trata de ofrecer al niño un ambiente en el que tenga oportunidad de estar en contacto directo con las cosas, de aprender haciendo y experimentando libremente.

Asimismo el tipo de actividades, el uso de los materiales y el nivel de los logros que se espera alcance cada niño se fundamenta en el desarrollo de las capacidades intelectuales además del orden en que son adquiridas por ellos.

Se acepta en esta escuela que el juego es la actividad característica del niño y su forma natural de aprender, es por esto que no se hace diferenciación alguna entre juego y trabajo.

La consideración acerca de que la curiosidad constituye una motivación intrínseca que incita continuamente al niño al avance en la exploración del mundo que le rodea, es tomada especialmente en cuenta por la escuela abierta. Es por ello que, para satisfacer la curiosidad del niño, (expresión de su necesidad vital de aprender) la escuela abierta pone a su disposición un ambiente rico en materiales y situaciones problemáticas.

Su fin último pone su acento en el presente, es decir, educar para el presente no para el futuro. Un buen desarrollo de las capacidades actuales del niño lleva implícito el logro de su autoconfianza, de su independencia para actuar, de sus posibilidades creadoras, condiciones éstas fundamentales para afrontar lo imprevisto: el futuro. Tal acción educativa, necesariamente se apoya en un orden no prescriptivo, de máxima flexibilidad.

Así, éstos son los conceptos fundamentales: apertura y flexibilidad, condición imprescindible para que directores y maestros puedan realizar su labor en un ambiente en que las formas de

acción no son uniformes ni exactamente previsibles.

El respeto por la actividad del niño, que debe conciliarse con la necesidad de que ésta sea provechosa para su aprendizaje, obliga a una planificación que permita los cambios que las reacciones de los niños o las situaciones imprevistas puedan hacer necesario.

3.I.- CONSIDERACIONES:

Es indudable que la escuela abierta aparece como la materialización de muchos de los ideales postulados por la nueva pedagogía. Pero, para poder trasladar la experiencia inglesa a nuestro medio, habrá que ver si esta flexibilidad y apertura pueden tener cabida y desarrollarse en medios como el nuestro.

La labor educativa, tal como se orienta en los jardines de niños ingleses, no es producto de la improvisación ni copia de lo que se hace o halla hecho en otros países, ya que el informe Plowden se elaboró sobre la base de una rica tradición e historia educativa. Asimismo, si se quieren adoptar ciertas pautas de acción educativa, deberá ser de una manera sumamente cautelosa y no sin previas investigaciones, ya que por más que esta experiencia haya demostrado ser exitosa en un determinado país, puede resultar un rotundo fracaso en otro. La preparación de los maestros para el cambio de actitud que fundamentalmente implica la escuela abierta, el abandono de las expectativas de los padres conforme al logro de los hijos tal como se aborda en la escuela tradicional y varios factores más, son requisitos indispensables para implantar el sistema de la escuela abierta.

El estudio de las condiciones ambientales y la ideología de un pueblo, entre otros aspectos, pueden hacer factible adoptar una experiencia educativa que de otra forma, al ser trasladada sin un profundo estudio de estos factores; puede llevar al fracaso y provocar daños irreparables.

4.-- EL METODO MONTESSORI EN LOS ESTADOS UNIDOS NORTEAMERICANOS:

El resurgimiento de este método en E.U.A. obedece a que:

-Ofrece bases tanto para revitalizarse con nuevos aportes

y,

-se adecua a las peculiares características de un pueblo como el norteamericano.

El alto desarrollo de su técnica, la masificación de la cultura que esto presupone, el progreso a que aspira cada individuo sobre la base de una sociedad competitiva, el afán de preservar los ideales democráticos (enmarcados éstos dentro de la libre empresa y la propiedad privada), su intervención decisiva en los dos guerras mundiales; la incesante afluencia de inmigración de todos los continentes, su viejo problema de diferencias raciales internas, han agudizado en los Estados Unidos de Norteamérica la preocupación por definir el tipo de hombre que se adapte a las demandas que esta situación le impone y sepa afrontarlas, a fin de preservar el ideal nacional.

Los educadores que patrocinan el resurgimiento del método Montessori, encuentran en él posibilidades para una acción educativa que permitirá formar hombres disciplinados y desarrollados plenamente para el progreso.

Así, en 1958 en los Estados Unidos de Norteamérica había una sola escuela Montessori; en 1970 éstas habían llegado a 700. Esta proliferación de escuelas Montessori en unos cuantos años se hace sentir a partir de la publicación de un libro de Nancy McCormick; Learning how to learn. An American approach to Montessori (1962). Desde entonces Montessori fué noticia en los

Estados Unidos.

Más no es esta publicación la única causa de la expansión de los ideales de Montessori. Existían otro tipo de motivaciones para esta adopción de ideas.

En efecto, después de la segunda guerra mundial, la educación norteamericana atravesaba por una profunda crisis. La mala interpretación de las ideas de Dewey y las teorías psicoanalíticas habían llevado a la escuela a un estado de relajamiento en el que reinaba la extrema permisividad, la indisciplina y la falta de contenidos concretos. Era así como muchos niños terminaban la escuela primaria sin haber logrado las habilidades básicas para la lectura. Ante este panorama, un método como el de Montessori, que había sido abandonado por considerarlo demasiado rígido y formal, fué visto como una posibilidad para revertir la situación.

4.1.- EL METODO MONTESSORI ORIGINAL

Este es un método que se fundamenta en el amor y respeto por la capacidades naturales del niño. Esta basado en los valores fundamentales de cooperación, autocontrol, orden responsabilidad, paciencia y bien común. Al igual que la enseñanza abierta, se apoya en el grupo Rosseau-Pestalozzi-Froebel que enfatiza la inherente bondad del niño, su naturaleza espontanea para el desarrollo, la importancia de derivar las prácticas educativas de los intereses naturales del niño, creencia en la libertad del espíritu, la cual desarrollará mejor en un medioambiente organizado alrededor de las experiencias sensoriales. Como vemos, es un método centrado en la persona, en donde se propicia un ambiente lleno

de estímulos pero organizado.*

En cuanto a la organización de los salones, en primer lugar, todo está hecho a escala del niño, y se forman de la siguiente manera un salón para el trabajo intelectual donde pasan dos horas al día; una sala club para juegos y música; lugares o refugios individuales para jugar o dormir; un comedor, un vestidor y un jardín.

Todas las actividades o ejercicios que se llevan a cabo van encaminadas a la vida práctica, es decir, tienen un propósito y están orientadas hacia el desarrollo, la autodisciplina y el trabajo. El papel del maestro es inductivo más que deductivo.

Tiene cuatro componentes básicos.

A.- Educación motora, para la cual la libertad de movimiento es la clave. El principio de ésta es que todo aprendizaje tiene una base sensoriomotora y la adquisición del conocimiento descansa en el refinamiento y desarrollo motor y perceptual. Las actividades que se llevan a cabo en este tipo de educación se enseñan por demostración. Las instrucciones verbales son raras.

B).- Educación sensorial: estas actividades son el hilo conductor de la enseñanza montessoriana. Una vez que se ha llegado a un punto de desarrollo motor se pasa a la sensibilización, que es sencillamente la educación de los sentidos por medio de elaborados materiales didácticos y promueven metas de discrimina-

* MONTESSORI, M., El niño. Secreto de la infancia. Editorial Diana México, 1982.

ción sensorial y conceptos de forma, tamaño, color, peso, temperatura y textura. Los materiales están coordinados de tal forma que siguen una secuencia ordenada de actividades.

Tres son los objetivos de la educación sensorial: la habilidad de reconocer e igualar entidades; la habilidad para reconocer contrastes y extremos en series de objetos y; la habilidad para discriminar items muy similares en forma, color textura, peso y otras propiedades. Para Montessori, la discriminación sistemática y la clasificación de los sentidos son atributos especialmente importantes para un pensamiento ordenado como prerrequisito de una verdadera creatividad.

C.- La educación del lenguaje: Esta ocurre conjuntamente a la educación sensorial. El principio inviolable de esta educación, está en la correcta pronunciación, y precisa que los niños copien del modelo, que en este caso es la maestra, tal y como ella expone los ejercicios. A su vez, ésta educación esta dividida en una secuencia de tres partes, aplicada al desarrollo del vocabulario: el nombrar las cosas por su nombre correcto que es enunciado por la maestra y ocurre dentro del periodo de demostración; la fase de reconocimiento, en la cual se requiere que el niño responda a estatutos de identidad, por ejemplo: "dame el bloque delgado"; y la fase de pronucniación, en donde el niño tiene que responder preguntas como : "¿que es esto?". de esta forma se espera que los niños desarrollen un alto grado de exactitud en el uso de las palabras para describir su medio ambiente.

D.- Aprendizaje académico: Lo que acabamos de ver, se podría llamar como fase de preparación para este tipo de aprendizaje, que se dá como a los cuatro años y que consta de lectura, -

escritura y aritmética. El niño a esta edad, supuestamente posee un sentido apropiado de responsabilidad, cooperación e iniciativa. Sus movimientos en el espacio ya están coordinados satisfactoriamente y está predispuesto a hacer observaciones ordenadas de su medio ambiente, siendo éste el momento oportuno en el que se le puede enseñar a leer, escribir y a contar. Esta, generalmente se da por medio de técnicas muy especializadas y se basa en el principio del condicionamiento de estímulos. (El describir como se maneja esta enseñanza, sería muy extenso y poco provechoso para este trabajo).

Principios de Instrucción:

a.- Grupos heterogéneos de edad que promueven el compañerismo. Aquí, generalmente los niños más grandes sirven como modelo a los pequeños, con el fin de hacer del acto de la enseñanza una experiencia de aprendizaje. Esto a su vez genera una carga motivacional por parte de los alumnos tanto de los más grandes como de los pequeños. Este principio funciona así mismo como un elemento generador de la discusión en cuanto al trabajo que se desarrolla en el aula.

b.- Aprendizaje activo: que proviene de la noción de Dewey "aprender haciendo".

c.- Autoselección: Los alumnos deciden en que van a trabajar y como lo van a hacer.

d.- Materiales autocorrectivos: es decir, el niño corrige sus propios errores modificando sus acciones por la forma en que

están hechos los materiales, y es así como no depende de la maestra para la retroalimentación.

e.-Secuencias graduales: Los materiales de Montessori están cuidadosamente secuenciados en pasos graduados de lo simple a lo complejo, de lo grueso a lo fino.

f.-Atributos sensoriales por separado: el niño trabaja solo un sentido a la vez para formar una concentración más discriminativa.

g.-Uso de claves extra, para facilitar las discriminaciones físicas: estos cues tienen el efecto de llamar la atención de los niños para definir un objeto crítico de diversos estímulos y enriquecen su significado. Este principio se usa abundantemente en la etapa del aprendizaje académico.

h.-Práctica: Se tiene libertad para practicar haciendo discriminaciones, manipulando objetos, trazando, contando, etc. tantas veces lo requiera el niño. Según M. Montessori, la retención de lo que es aprendido puede depender de la repetición de los ejercicios.

i.-Principio de contigüidad: contigüidad se refiere a la posición u oscurrencia de objetos o eventos juntos en un lugar o tiempo determinado. Esto concierne a la fuerza de asociación entre un patrón de estímulos y respuestas.

Como vemos, este método presenta diversos aspectos criticables desde distintos puntos de vista.

j.-En el momento en que en todo el mundo comenzaban a cobrar auge las corrientes globalizadoras, los estudios sobre la

psicología del aprendizaje y las teorías psicoanalíticas, una --- concepción como la de Montessori, fundada en la mera ejercitación de cada sentido por separado como base para el desarrollo intelectual; obviamente cae en descrédito.

k.-María Montessori se refiere a actividades coincidentes tales como las experiencias de la vida diaria o el dibujo y el modelado libres únicamente como un complemento del método, y no -- con el objetivo de que el niño experimente libremente, o aprenda por su propio descubrimiento.

l.-Se critica igualmente la falta de variedad en el material, que unida a la prescripción que se establece para su uso no estimula la imaginación creadora. Piaget (1973), piensa que los - materiales montessorianos son muy cerrados y excesivamente prede- terminados. La pequeña variedad en su uso limita la contribución para un genuino desarrollo intelectual.

m.-Montessori solo acepta el juego en una situación educa- tivamente estructurada (situación de trabajo), encontrándose así- la ausencia del juego libre. Actividad necesaria para el desarro- llo integral del infante ya que en el juego la actividad crea sus objetos y sus fines, en el trabajo los objetos y los fines deter- minan la actividad.

Así como se han considerado los aspectos criticables y- que pudieron haber influido en el abandono del método, veremos -- ahora cuáles son los aspectos que pueden haber determinado, 40 -- años después, una amplia aceptación de estas ideas por el sector- educativo norteamericano.

n.-Revoluciona la educación tradicional en cuanto a la or- ganización de la clase ya que arremete contra la inmovilidad del-

niño en su banco y cambia el esquema del salón de clase donde todos los niños aprendían las mismas cosas en el mismo momento.

o.- El libre desplazamiento del niño en la sala, la enseñanza individualizada, así como la ruptura con la uniformidad de edades cronológicas, en el grupo escolar, son bases de una pedagogía renovada.

p.-La enseñanza individualizada (principio fundamental - del método Montessori), al permitir que el niño avance a su propio ritmo, dá la posibilidad de estimular mejor, no sólo a los - menos capacitados sino también a los super dotados. Una acción - individualizada no exige la formación de grupos cronológicamente homogéneos y puede, en consecuencia, dar lugar a un agrupamiento similar a aquél en que el niño se encuentra fuera de la escuela, en su hogar o vecindad.

4.2.- EL METODO MONTESSORI ACTUAL:

Estos últimos aspectos, así como otros igualmente significativos -importancia de poner al niño en contacto directo -- con la naturaleza, tratar de crear en el jardín un clima similar al familiar-, son los que se han tomado en cuenta para la actualización de este método. En su aplicación modifican procedimientos y se actualizan muchos de los materiales originales.

Así, esta escuela ahora es menos rígida en el trato hacia los niños. Por ejemplo: se admite que un niño pueda estar -- sin trabajar por cierto tiempo, ya que esto puede significar un periodo de descanso o de observación.

Por otro lado el material actualizado o reforzado con-

otros de distinto tipo permiten actividades de diversa naturaleza (no cumplen un único fin). En la sala se disponen rincones para practicar actividades de libre expresión, además se cuenta -- con grabadoras, máquinas ultramodernas de escribir para niños, -- etc.

La relación de la maestra con el niño no se reduce a -- que ésta sea simple observadora que sólo interviene cuando el niño la necesita -- como postula Montessori --, sino que conversa con éste, lo escucha y, si es necesario, cambia sus propios planes -- para adaptarlos a las circunstancias que se van presentando.

La relación con los padres se fomenta de manera espe-- cial en el nuevo jardín montessoriano, ya que éstos hacen visi-- tas cuando quieren, observan a sus hijos en las actividades, e -- intervienen en reuniones de discusión acerca de la labor educativa.

4.3.- CONSIDERACIONES:

Más que por sus características educativas (ampliamente analizadas anteriormente), analizaremos el por qué el resurgimiento del nuevo método Montessori en los Estados Unidos Norteamericanos.

El fracaso de la educación norteamericana, al término de la segunda guerra mundial fué, repetimos, debido a una erro-- nea interpretación de las ideas de Dewey y de las corrientes psicoanalíticas. Teniendo como consecuencia la permisividad a un -- grado tal que se cayó en un estado de verdadera anarquía educativa. La clase media norteamericana vió en Montessori la forma de-

revertir esta situación por las ideas de orden, trabajo y disciplina que de este método se derivan.

Este movimiento de reacción en contra de las concepciones ya mencionadas, cuya importancia dentro de la pedagogía no pueden dejar de reconocerse, ha servido como un llamado de atención para quienes se apresuran a aplicar corrientes educativas - sin madurarlas o enmarcarlas en su referente sistema económico, político y social.

Como ya se mencionó en la introducción de este trabajo: en todos los campos de la actividad humana incluyendo la educación, los avances se cimientan sobre lo valioso que pueda tener el pasado incorporando a ello la situación presente y anticipando quizá, en algo el futuro.

CAPITULO 2

LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MEXICO

"El pasado que estudia el historiado no es un pasado muerto, sino un pasado que en cierto modo vive aún en el presente".

E.H. CARR

I.- SINTESIS HISTORICA:

Para considerar el estado actual de la educación en México, es preciso tomar en cuenta las etapas por las que ésta ha pasado.

Tomemos como punto de partida el decreto que organiza el sistema educativo del país creando la Secretaría de Educación Pública en el año de 1921. Este decreto fué publicado en el Diario Oficial de la Federación fechado el día 3 de octubre de 1921. Alvaro Obregón (1920-1924) se encontraba en la silla presidencial.

Dentro de la jurisdicción de la S.E.P. estaban absolutamente todas las dependencias culturales y educativas incluyendo a los jardines de niños en el Distrito Federal y territorios sostenidos por la federación.

Con respecto a la política educativa del país, cabe señalar dos aspectos importantes:

En primer lugar la permanencia de un mismo partido en el poder ha hecho posible "conservar", en lo esencial, los principios filosóficos de la educación que fueron proclamados en la Constitución de 1917*. El texto original del artículo 3o.

* En los gobiernos de Alvaro Obregón y Plutarco Elías Calles las políticas estuvieron especialmente encaminadas a la consolidación de las conquistas revolucionarias. El Art. 3o. de la Constitución destaca que "la educación que imparta el estado será democrática considerando la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo (Plan Nacional de Desarrollo, p. 221). Sin embargo, la distribución de la matrícula no permite atender adecuadamente los principales problemas nacionales, lo que genera adicionalmente desempleo entre los egresados, concibiéndose la educación como un bien reservado a ciertos grupos privilegiados.

de nuestra Carta Magna ya incluía la prescripción de que la educación primaria fuese gratuita y laica. Las reformas introducidas posteriormente a dicho artículo extendieron el precepto del laicismo a otros niveles educativos, declararon la obligatoriedad de la educación primaria y definieron el carácter gratuito de toda educación que imparta el estado. Más no es sino hasta el gobierno de Manuel Avila Camacho (1940-1946) que se hace gratuita la educación preescolar y con José López Portillo (1976-1982) se hace obligatoria; ya que las instituciones llamadas de atención preescolar (casas cuna, hogares infantiles, guarderías, etc.) Funcionaban únicamente como casas infantiles asistenciales (Lázaro Cárdenas 1934-1940) y de ninguna manera se comprometían con la formación educativa del preescolar.

En segundo lugar la relativa estabilidad que ha disfrutado el país permitió que el sistema escolar alcanzara un gran nivel de desarrollo en lo referente a su extensión. Entre 1930 y 1979, la matrícula del sistema escolar se multiplicó por 12 mientras que el país se cuadruplicó*.

Sin embargo, los resultados de este desarrollo no han sido tan satisfactorios como lo sugerirían estas cifras, pues la contribución de la educación al engrandecimiento del país ha sido limitada. Esta discrepancia entre los objetivos y los logros del desarrollo educacional es atribuible a varios factores. Entre éstos ocupa un lugar importante hecho de que en México se haya carecido de estructuras y procedimientos de planeación que hubie

* Evolución Histórico-Política del sistema de educación primaria a partir de 1921. CNTE.

sen permitido instrumentar políticas coherentes a través de diversos sexenios. El principal efecto de esta carencia ha consistido en que el desarrollo de la educación sólo haya respondido a exigencias planteadas por estructuras sociales externas al sistema-educacional, sin adoptar las medidas que hubieran permitido contrarrestar las consecuencias indeseables de tales presiones.

Hasta 1970, se habían hecho en el país dos importantes intentos de planeación educativa. El primero correspondió al --- "plan de 11 años de educación primaria", que para los fines de -- este trabajo no nos concierne y, el segundo, el plan elaborado-- en el gobierno de Gustavo Díaz Ordáz (1964-1970) por la comisión Nacional para Planeamiento Integral de la Educación (CNIPE, 1965 1968) en donde se aplicarían nuevos planes de trabajo para jardi nes de niños. Desgraciadamente la falta de continuidad en el pro ceso de planeación; hace que este documento pase a los archivos-- de la S.E.P. sin haber sido instrumentado. En este mismo gobier-- no se introdujeron varias reformas cualitativas en el sistema -- escolar; reformas calificadas por los expertos como altamente -- convenientes, ya que unían la teoría y la práctica. Sin embargo, no fueron lo suficientemente experimentadas y no llegaron a ser-- plenamente aplicadas, debido a la falta de guías y oreintaciones a los maestros, y la carencia de recursos suficientes para su -- aplicación.

A través del gobierno de Luis Echeverría Alvarez (1970 1976), se llevaron a cabo diversas acciones con el propósito de-- reformar profundamente el sistema educativo. Las de mayor impor-- tancia consistieron en renovar los planes y programas de la ense ñanza primaria, en crear los sistemas de enseñanza abierta y en--

fusionar la enseñanza media de naturaleza propedéutica con la de carácter terminal. Nuevamente; el hecho de que estas reformas hubieran sido planeadas con el propósito de ser ejecutadas en el transcurso de un sexenio de gobierno, trajo consigo diversos problemas, como por ejemplo, no se contó con el tiempo necesario para entrenar al magisterio. Esto provocó la utilización de metodologías didácticas que hacen pensar en un "sincretismo pedagógico" ya que resultan de una combinación acrítica de las que propone la reforma, con aquellas que anteriormente estuvieron en vigor.

Durante el gobierno de José López Portillo (1976-1982), se hace un "plan básico de gobierno" elaborado por el PRI. Dicho documento fijó determinados objetivos y metas para el desarrollo educativo del sexenio; así la SEP formula un plan nacional de educación el cual dentro de la rama de educación preescolar se impone un año de obligatoriedad para la misma y en donde sus contenidos dan un giro total haciendo de ésta, finalmente, una educación que reúne mínimamente los requisitos indispensables de una pedagogía moderna.

A pesar del avance que esto representa, es todavía muy largo el trayecto que falta por recorrer. Esperamos que el actual gobierno (Miguel de la Madrid, 1982-1988)*, no trate nuevamente de reiniciar el proceso de planeación educativa, y se proponga corregir las carencias que con la práctica van surgiendo de este proyecto y asimile los nuevos avances pedagógicos.

* En el plan nacional de desarrollo, a la educación se le dedican siete hojas para describir cuáles van a ser las líneas generales de acción; y aunque no se habla de la educación preescolar, sí se señala que habrá una revisión de planes y programas de estudio en la educación básica que comprende un año de preescolar - obligatorio, primaria y secundaria.

1.2.- CONSIDERACIONES:

Existen varios aspectos a considerar:

-La historia de la educación en México ha sido notable por las reformas que en ésta se han llevado a cabo. Las reformas siempre han obedecido a los cambios gubernamentales por los que el país ha pasado, enterrando lo logrado y queriendo renovar casi "mágicamente" el sistema educativo, presentando los nuevos planes como la panacea que va a desanquilosar el sistema educativo, que cada día que pasa, presenta contradicciones más profundas tanto en lo interno como en lo externo.

-La educación preescolar ha quedado fuera de todas estas reformas, ya que no fué sino hasta el gobierno de López Portillo que se le ha dado la atención debida. Se puede hablar pues de una falta de cuerpo teórico en este aspecto.

-Por otra parte, la expansión escolar no ha impulsado como se esperaba, la movilidad social.* El modelo que ha sido instaurado en el país supone erróneamente, que los bienes que podemos producir son ilimitados, así como que las diversas clases sociales que integran la nación se encuentran armónicamente articuladas entre sí.

Como veremos mas adelante, nuestro modelo de desarrollo ha correspondido a una etapa de capitalismo tardío y depen-

* Es decir, el acceso de la clase más empobrecida a niveles económicos y sociales más aceptables. Se piensa que al dar mayores oportunidades educativas, la población tendrá acceso a empleos más calificados y por lo tanto mejor remunerados.

diente^{*}, y se ha apoyado en la esperanza de que nuestro ejército de reserva de mano de obra permita impulsar el crecimiento sobre la base de remuneraciones relativamente bajas para el factor trabajo.

Detrás de este modelo, nos damos cuenta de los contrastes entre la expectativas que despertaron tanto el desarrollo económico de principios del gobierno de José López Portillo, así como la expansión escolar, están muy lejanos de los logros efectivamente alcanzados, y las causas son atribuibles a diversas decisiones adoptadas por un sistema social cuyo poder está distribuido en forma asimétrica.

De lo anterior se desprende que existe un definitivo divorcio entre la teoría y la práctica educativa. No podemos esperar que ocurra una modificación fundamental en la estrategia de desarrollo, si no se llevan a cabo diversas acciones que, por una parte, contrarresten los efectos que sobre la misma estrategia producen quienes detectan el poder económico en la sociedad, y por otra parte, inicien procesos tendientes a modificar las propias estructuras que provocan los procesos descritos.

Esto es, en fin, lo que ha definido a nuestra política mexicana, viéndose reflejada como en un espejo la política educativa; muchas reformas, muchos planes, mucha intensión, pero al llevarla a la práctica, resulta una política inexacta, de ficción y anacrónica.

* Capitalismo tardío ya que la industrialización y la economía exportadora empezó su desarrollo a principios del siglo XIX, mientras que Latinoamérica empieza a pseudoindustrializarse y a exportar aproximadamente a principios del siglo XX; y dependiente, ya que nuestra economía está condicionada por el desarrollo de otras economías, específicamente la de E.U.A. Más adelante veremos cuáles son las implicaciones de esta situación.

Este divorcio entre la teoría y la práctica esta dado por la crisis del modelo de desarrollo, no sólo en México, sino en toda América Latina. De tal crisis nace el concepto de dependencia como posible factor explicativo de esta situación paradójica. Nuestro desarrollo esta condicionado por ciertas relaciones internacionales que son definibles como relaciones de dependencia. Esta situación somete nuestro desarrollo a ciertas leyes específicas que lo califican como un desarrollo dependiente*.

En el siguiente inciso se expondrá brevemente el programa de educación preescolar en la República Mexicana correspondiente a los años de 1979-1982. Posteriormente, se hará una descripción del sistema capitalista y las formas que este adquiere en los países capitalistas dependientes como lo es el nuestro, y su relación en la formación de personas con actitudes de renuncia a la creatividad.

* DOS SANTOS, T., Et. Al., La dependencia político-económica de América Latina. Siglo XXI Editores.- México, 1977.

2.- PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN LA REPUBLICA
MEXICANA 1979 - 1982:

Para complementar lo anterior se expondrán tanto las metas así como los objetivos, contenidos y actividades que se ha propuesto la SEP en la educación preescolar.

Así pues, su principal meta es la de ofrecer un año de educación preescolar o su equivalente al 70% de los niños -- de cinco años de la República Mexicana.

En el cumplimiento de ésta, se atiende la especificidad del desarrollo integral del niño en esta edad y se sientan las bases para su aprendizaje. Con esto se asume la posibilidad de abatir, en parte, la deserción y reprobación escolar a nivel primario.

Por otro lado este programa en su aspecto psicopedagógico, comprende tres niveles:

A.- El primero fundamenta los aspectos psicogenéticos como base teórica del programa, apoyado en las teorías como las de Freud, en cuanto a la estructuración de la afectividad a partir de las relaciones tempranas, y como las de Piaget, la cual demuestra la forma de cómo se construye el pensamiento desde -- las primeras formas de relación con el medio social y material.

B.- El segundo nivel aborda la forma de cómo el niño construye su conocimiento, recalcando que toda acción humana implica la participación total del sujeto que la realiza, y que -- los aspectos socioafectivos pasan a ser prioritarios en función de que a partir de ellos se construye la base emocional que posibilita su desarrollo integral.

C.- El tercer y último nivel son las características-
mas relevantes del niño y sus necesidades en esta edad.

2.1. OBJETIVOS GENERALES DEL PROGRAMA:

El objetivo general del programa se dirige a favorecer el desarrollo integral del niño, tomando como fundamento las ca características propias de la edad.

A partir de este objetivo general se deducen varios -
objetivos, los cuales pueden englobarse en:

- A.- Objetivos de desarrollo afectivo-social
- B.- Objetivos de desarrollo cognoscitivo.
- C.- Objetivos de desarrollo psicomotor.

2.2.- LOS CONTENIDOS:

Los contenidos tienen como función principal dar un -
contexto al desarrollo de las operaciones del pensamiento del--
niño a través de las actividades. Los criterios son los siguien
tes:

- A.- Que partan de su realidad inmediata y lo conecten
con experiencias concretas.
- B.- Que sean interesantes y significativos para los -
niños.
- C.- Que den posibilidad de incorporar progresivamente
conocimientos socioculturales y naturales y entrar en contacto-
con otras realidades a partir del conocimiento de la suya.
- D.- Que permitan derivar situaciones que puedan ser -
dinamizadas a través de las actividades, facilitando la actua--

ción de los niños y evitando la pasividad.

2.3.- LAS ACTIVIDADES:

Las actividades se organizan con base en los ejes de desarrollo afectivo-social, función simbólica, preoperaciones - lógico-matemáticas y estructuración del tiempo y el espacio.

El desarrollo afectivo-social no depende tanto de actividades específicas, sino del marco de relaciones humanas -- dentro del aula y del jardín.

En el desarrollo de la función simbólica. las actividades tienen como objeto enriquecer y consolidar la función representativa del niño.

Las actividades vinculadas al eje de preoperaciones - lógico-matemáticas están dirigidas a permitir la construcción - progresiva a partir de las acciones sobre objetos concretos.

Dentro del eje de operaciones espacio-temporales las actividades como educación física, música, etc., están orientadas a favorecer el desarrollo físico y las coordinaciones psico motoras.

Con respecto al juego como una actividad en sí misma, en este programa se distinguen dos situaciones: Una, en que el juego es el placer por la actividad en sí misma, y otra, que podría definirse como juego-trabajo, en la cual el sentido no es totalmente lúdico, sino que requiere del niño un esfuerzo. Lo que se busca es que exista un equilibrio entre ambas situaciones.

2.4.- LA EVALUACIÓN

La evaluación consiste en hacer un seguimiento del proceso de desarrollo del niño en cada uno de los ejes que se han señalado, con el fin de orientar la acción educativa en favor del desarrollo y, de ninguna manera, aprobar o desaprobar al niño.

Esta se realiza a través de dos procedimientos:

-La evaluación permanente, que consiste en la observación constante que hace la educadora de los niños a través de sus actividades.

-La evaluación transversal, que consiste en un registro del proceso de desarrollo que se lleva a cabo en dos momentos a cualquier altura del año escolar, y se basa en gran parte, en las observaciones de la evaluación permanente.

2.5.- LOS PADRES:

Se mantiene un estrecho contacto con los padres en forma de entrevistas, pláticas, etc., para ayudarse a conocer y a comprender la situación particular de cada niño y orientar su labor educativa en función de estas características. Asimismo procurar que los padres conozcan la labor que se realiza con los niños, el por qué de las actividades, los aspectos del desarrollo que se favorecen, la necesidad de respetar y atender las diversas expresiones del niño; en fin, buscar conjuntamente las formas de establecer una continuidad entre hogar y jardín en

cuanto a los aspectos esenciales que se propone el programa.

Es decir, se busca una interacción hogar-escuela. El --jardín no puede funcionar a puerta cerrada aislándose y aislando a los padres del trabajo que ahí se realiza.

2.6 CONSIDERACIONES:

De lo anterior podemos concluir que el programa correspondiente a los años 1979-1982 de educación preescolar, ha dado un vuelco total a la concepción que anteriormente se tenía de la misma, ya que éste se encuentra orientado, en general, dentro de las corrientes renovadoras de la psicopedagogía. En este sentido el acento se halla puesto en el desarrollo físico, socio-emocional y cognoscitivo, en la estimulación de sus capacidades intelectuales, en el aprestamiento para su posterior aprendizaje y en la relación del jardín con los padres.

Cabe señalar aquí, que no en todos los casos las maestras jardineras son asistidas convenientemente para poder realizar su labor de acuerdo a los lineamientos que se han establecido. Algunas de las posibles razones que influyen en ello son, --fundamentalmente, de orden estructural, es decir, derivadas de --la forma en que funciona el sistema educativo mismo.

Por otro lado, la estructura del propio sistema educativo destiermina la existencia de una disparidad en cuanto a la--forma en que los jardines concentran su acción. Por lo demás, a--esta disparidad se agrega la que proviene de las propias condi--ciones del país, de desigual desarrollo en las distintas regiones. Así, mientras en muchos lugares los jardines exhiben edificios --

adecuados, abundante y moderno material, personal docente debidamente capacitado y actualizado, en otros las maestras se ven -- constreñidas a realizar sus tareas en condiciones rudimentarias.

De cualquier forma, este nuevo plan para el jardín de infantes, puede ubicarse dentro del panorama actual de la educación preescolar y particularmente en lo que respecta a su orientación pedagógica, en un alto nivel. El libre uso del material en sus actividades, la realización de experiencias directas, -- las variadas estimulaciones que se ofrecen a los niños para el desarrollo de las estructuras lógicas del pensamiento, el carácter lúdico que subyace a toda acción del jardín, así como la labor que se realiza con los padres, son acciones todas estas propias de una pedagogía avanzada.

P A R T E II

LA
CREATIVIDAD

CAPITULO 3

"LA CREATIVIDAD"

"La inteligencia creativa por ser flexible tiende a divergir; asimila una gran variedad de sucesos aparentemente irrelevantes, esperando que lleguen a percibirse conexiones novedosas que den la posibilidad de producir soluciones nuevas".

J.P. GUILFORD

I.- INTRODUCCION:

Es el hombre quien ha alcanzado los niveles de comportamiento mas elevados si se le compara con cualquier otro de los animales existentes. Su memoria es mas extensa, y con el lenguaje y la invención de los símbolos de la escritura, puede no solo acumular la experiencia del pasado y del presente, sino también hacer proyectos para el futuro y comunicarlos.

Transforma de esta manera a su medio ambiente y a sí mismo en un proceso evolutivo y continuo, es quien hace la cultura, es quién hace la historia.

El hombre adquiere la habilidad para razonar en la búsqueda de las relaciones entre los hechos o variables; cuando reconoce las uniformidades generales y relaciona a las mismas, las particulares. La mayoría de los objetivos en la actualidad ya no solo se cumplen por medio de acciones físicas, sino por las del pensamiento.

Existe una interrelación entre el medio ambiente interno y externo que se retroalimentan y transforman entre sí, llegando a producir patrones cada vez mas complejos de pensamiento, lo que a su vez produce un medio ambiente también mas complejo.

Al enriquecernos, enriquecemos nuestros procesos de pensamiento de tal manera, que podemos llegar a ser capaces de imaginar, jugar con variables transformandolas de manera novedosa y por lo tanto, de producir soluciones de manera creativa.

La vida a nivel biológico, es en sí misma un proceso creativo en virtud de su propia organización, formación de patrones, adaptaciones y transformaciones del medio ambiente, para su

propia supervivencia.

El problema de los procesos de pensamiento creativo -- aparece cuando nos preguntamos: ¿como es que estas nuevas ideas se producen?, ¿que es eso que llamamos creatividad?, ¿como es -- que se dá ese proceso de pensamiento productivo?, ¿como se compo ne?, ¿puede estimularse o facilitarse la creatividad?. Si es así, ¿como?.

Antiguamente se creía que la creatividad era un don di vino otorgado a unos cuantos o a aquellos que solían llamarse -- genios y quienes por medio de una inspiración también divina lo graban transforma, o sea creaban, dando forma a nuevas ideas de manera plástica, filosófica, artística o científica; el caso es que éstos transformaban el pensamiento. Se adelantaban y propo-- nían nuevas maneras revolucionarias, queriendo cambiar lo estable cido. Sin embargo, se consideraba que solo los genios, protado-- res de facultades especiales, tenían esa posibilidad de ser crea tivos. Estos genios se daban en función no sólo de factores gené ticos, que no se niegan, sino de pertenecer a una clase social -- privilegiada en donde tenían acceso, entre otras cosas, a una -- buena educación.

Obviamente, tales conceptos de la creatividad y la ge nialidad han variado en relación al proceso de desarrollo del -- pensamiento y en relación a los cambios históricos, políticos y sociales.

Actualmente, todos los investigaodres están de acuerdo en que se puede ser creativo, lo que varían son las aproximacio nes. En la manera de enfocar un mismo fenómeno, existen diferen cias que estriban en los fundamentos psicológicos más que en las-

áreas de estudio.

Antes de hacer una breve conceptualización de creatividad, se cree necesario exponer algunas de las razones del porqué es importante el estudio de la misma.

1.1.- ¿POR QUE ESTUDIAR SOBRE CREATIVIDAD?.

A partir de la segunda guerra mundial, los estudios -- e investigaciones sobre creatividad han cobrado un auge sin igual en la historia. La bibliografía que existe alrededor de este tema es inagotable. Por lo tanto el autor para este inciso se basó en el trabajo de Lilian Dabdoub Albarado, Creatividad: conceptualización y algunas investigaciones concernientes, (1978).

En un principio, esta autora expone las razones por --- las cuales se ha considerado de suma importancia llegar a un me-- jor conocimiento de los factores que componen al proceso creativo.

E.P. TORRANCE (1962) EXPONE VARIAS CAUSAS:

1.- Por salud mental: "La ausencia de creatividad suprime el gusto de vivir y sencillamente produce un aumento de ten--- sión y crisis emocional ... la creatividad es el recurso mas va-- lioso para abatir el stress de la vida diaria"⁺.

2.- Si no se desarrollan las habilidades que involucran el pensamiento creativo, la capacidad para enfrentarse a la solución de problemas se vé afectada o dañada, es decir "la presencia

⁺DABDOUB, L. Creatividad: conceptualización y algunas investiga-- ciones concernientes, U.N.A.M. 1979.P.P.5.

de la creatividad en la vida diaria de un individuo está relacionada con su autorrealización"[†].

3.- Esta tercera causa está relacionada con el logro educativo. Desarrollar las habilidades del pensamiento creativo (Getzels y Jakson, 1958; Torrance, 1960) contribuye de una manera eficaz a la adquisición de la información y de varias habilidades educacionales que el enseñar de una manera autoritaria. -- (Moore, 1961; Ornestein, 1961).

"Según Torrance, el niño altamente creativo, parece -- aprender tanto como el niño altamente inteligente, por lo menos en algunas escuelas, trabajando aparentemente menos que éste último. Mi supuesto, dice Torrance, es que éstos niños altamente -- creativos están aprendiendo y pensando cuando parecen solo estar jugueteando. Su tendencia es aprender creativamente más efectivamente que autoritariamente. Se puede involucrar en actividades -- manipulativas y/o exploratorias, muchas de las cuales son desanimadas o aún prohibidas en escuelas tradicionales. Estos niños gozan aprendiendo y pensando, y esto se parece más al juego que al trabajo."^{††}

4.- El pensamiento creativo es importante para tener -- éxito en las ocupaciones, desde las mas comunes (Wallace, 1960), hasta para el descubrimiento científico.

5.- Otro aspecto importante relacionado con la creatividad es el social. Este autor dice que "nuestra supervivencia, -- depende de la calidad de imaginación creativa de nuestra siguien

[†]DABDOUB, L. Creatividad: Conceptualización y algunas investigaciones concernientes. UNAM. 1979. P.6.

^{††}IDEM..P.P.8

te generación, y prosigue, ¿estamos realmente haciendo que los niños piensen?, ¿que compartan ideas?, ¿que solucionen problemas? o solo se les está atiborrando la mente con un montón de hechos para hacer de ellos enciclopedias científicas"⁺.

Por otro lado A.H. Maslow (1954) con su escala de necesidades (fisiológicas, de seguridad, de afecto, de pertenencia y autorrealización) postula que esta sociedad está generando gente enferma al no permitirle ser creativa, ya que al verse coartada una de éstas necesidades, el hombre no puede llegar a ser todo lo que es capaz de llegar a ser.⁺⁺ Y afirma que la educación puede ayudar a satisfacer esta necesidad construyendo las herramientas medioambientales que el individuo pueda manejar una vez que haya quitado las barreras mentales que restringen su habilidad creativa.

Cuilford y J.S. Parnes (1975), postulan que es urgente desarrollar la creatividad y generar respuestas ingeniosas ya que tanto la industrialización, los avances en los medios de comunicación masiva y los rápidos cambios que se han generado en la última década, requieren de reajustes tanto en lo social, como en lo económico, lo científico y cultural que solo se darán con respuestas novedosas y factibles, es decir, "desarrollando actitudes y habilidades que ayudarán al hombre a enfrentar cualquier problema futuro creativa e inventivamente"⁺⁺⁺

¿Como podemos desarrollar un pensamiento creativo que nos ayude a enfrentarnos de una manera conveniente a los rápidos

⁺DABDOUB, A.L., Creatividad: conceptualización y algunas investigaciones concernientes. UNAM., 1978. p.p.8

⁺⁺ IDEM. P. 10

⁺⁺⁺ IDEM. P. 13

cambios de la época futura?. Una de las herramientas con las que el ser humano cuenta es la educación. Pero "La educación es uno de tantos factores que pueden perjudicar o favorecer el desarrollo pleno del individuo"⁺, es decir, por medio de ésta se pueden destruir o desarrollar las capacidades creativas del individuo.

Según Rogers (1965), la educación en lugar de formar - sujetos que piensen de manera creativa y original, nos vuelve -- conformistas. Las conductas aprendidas son conductas estereotipadas. Los tiempos de descanso, se dedican en su mayoría a actividades pasivas, casi nunca desarrollan actividades creativas.

En relación a la investigación en las ciencias, son -- muy pocos los que pueden dedicarse al trabajo creativo, a la formulación de nuevas hipótesis y teorías. Mas bien lo que en la actualidad se producen son técnicos.

En la industria, la creación se limita a u nos cuantos y en especial a los jefes o diseñadores.

En la vida familiar, por consiguiente sucede lo mismo; se da una gran tendencia hacia la conformidad y hacia los estereotipos. Se considera que el ser original o diferente es peligroso.

Es tarea de los educadores⁺ filósofos, psicólogos, pedagógos y de todos los que tengan que ver con las tareas humani--tarias, desarrollar las herramientas necesarias para que la educación sea una fuente permanente de búsqueda y no de destrucción de las facultades creativas.

⁺DABDOUB, L. Creatividad: Conceptualización y algunas investigaciones concernientes. UNAM., 1978. P.13

⁺IDEM. P. 16

"Y que mejor principio para esta tarea que la edad prescolar, cuando el individuo es aún lo suficientemente flexible para adoptar una visión de los problemas que le lleve a probar -- diversas posibilidades antes de que se envicie en patrones rígi-dos preconcebidos por los adultos"[†].

1.2.- ¿QUE ES CREATIVIDAD?.

Existen, como se ha mencionado, diferentes aproximaciones en el estudio de la creatividad. "Dom Cochrane (1975) dice-- que con respecto a la creatibilidad no se puede dar una explica--ción de significado en el sentido de una palabra con un signifi-cado. Considera que en realidad es claro que los significados de creatividad solamente pueden ser explicados pensando en ellos -- como miembros de una familia con interrelaciones sutiles y cri-terios traslapados"^{††}.

Torrance no habla de creatividad, sino de habilidades-creativas, que son la constelación de habilidades mentales gene-ralizadas que se presume entran en juego en el rendimiento crea-tivo^{†††}.

"Burham (1892) señaló que se había hecho costumbre distinguir entre imaginación reproductora e imaginación creativa; - que las habilidades mentales implicadas en recordar y reproducir

[†]DABDOUB. L., Creatividad: Conceptualización y algunas investiga-ciones concernientes. UNAM., 1978. P. 16

^{††} IDEM. P. 25

^{†††} IDEM. P. 28

información son distintas de aquellas puestas en juego al recombinar las impresiones originales para producir totalidades nuevas. Consideró que la imaginación creadora estaba limitada por la imaginación reproductora, pero con una variación más de grado que de clase y, según él, la imaginación reproductora era la particularizada."⁺

"Spearmen (1930) sostuvo que el poder de la mente humana de crear un nuevo contenido transfiriendo relaciones y generando con ello nuevas correlaciones-extiende su esfera no sólo-hacia la representación de ideas, sino también hacia presentaciones totalmente sensoriales, tales como las que se dan al ver, --oír, tocar, y sensaciones similares de cada uno de nosotros"⁺⁺.

Hay autores que suponen diferentes tipos de creatividad, los hay que piensan que es un producto logrado pero sin incluir la imitación, a diferencia de otros que si dan cabida a un margen de la misma.

Actualmente, las teorías sobre la creatividad se pueden clasificar bajo dos enfoques: Los teóricos asociativos E-R, y --los cognoscitivistas.

Para la psicología asociacionista, las asociaciones--entre estímulo y respuesta, dan como resultado el aprendizaje.

Mednick (1962) propone que la creatividad es aquella --que involucra la formación de asociaciones de estímulos. Las res--puestas son aquellas que se caracterizan por el hecho de que los elementos entrelazados entre sí no se asocian normalmente. Es de

*DABDOUB. L., Creatividad Conceptualización y algunas investigaciones concernientes. UNAM., 1978 P. 26

⁺⁺IDEM. P. 26

cir, las personas creativas asocian estímulos con respuestas altamente improbables, mientras que en la mayoría de los individuos cualquier estímulo se encadena con las respuestas que han aparecido más frecuentemente en el pasado. Los individuos altamente creativos con particularmente hábiles para entrelazar o encadenar de manera efectiva, aspectos de su medio, que en base a la experiencia no tienen nada que ver entre sí.

El condicionamiento instrumental y el pensamiento creativo involucran la construcción de lazos y cadenas de estímulos-respuestas por medio del premio o del castigo; así, al comportamiento creativo se moldea por el programa particular de reforzamiento diferencial que se haya recibido durante la infancia.

Otros psicólogos del aprendizaje ponen énfasis en lo que llaman procesos mediadores, haciendo formulaciones más complejas, pero conservando la naturaleza esencial del E-R y de que las cadenas entre estímulo y respuesta son las unidades básicas del comportamiento humano, proponiendo diversas estructuras que intervienen en tales asociaciones. (Osgood, 1953).

Todos estos intentos para definir el problema creativo ignoran al individuo en sí mismo, como un elemento importante en la conexión entre medio ambiente y la conducta.

A. J. Cropley (1967) postula que las personas que están a merced del mundo son esencialmente pasivas.

Hay quienes dicen que el que una persona responda de manera creativa y no convergente, no tiene tanto que ver con su historia de condicionamiento, pero sí con sus propiedades como ser humano. Quién está activamente comprometido con la vida, utiliza el pensamiento creativo debido a sus propiedades personales, así como a la fuerza del intelecto. (Cropley A.J. 1967).

Para fines de este trabajo es importante mencionar que las aportaciones de los teóricos E-R son limitadas. Una de las razones fundamentales es que el estudio de la creatividad se refiere a los procesos de pensamiento mas sofisticados y este tipo de aproximación aún no alcanza dichos niveles de pensamiento encubierto, como lo es la imaginación. Esto no quiere decir que muchas de sus aportaciones serán tomadas en cuenta para el desarrollo del modelo que en este trabajo se propone.

En contraposición a estos teóricos está la posición -- cognoscitivista. Aquí al individuo se le considera un ser activo en relación con su medio y su principal preocupación es el modo -- en que los individuos organizan la información que proviene del exterior. Cada persona tiene diferentes maneras de percibir y organizar los estímulos medioambientales. Recibe la información de una forma característica y que a su vez interpreta de acuerdo a la ideología en donde él se a desarrollado. A su vez, esta in--formación se organiza conforme a la que ya ha sido procesada en el pasado.

El funcionamiento intelectual se considera como un proceso altamente unificado, y la creatividad representa las dife--rentes formas que tiene un individuo de combinar datos en la búsqueda de posibles soluciones a los probleams que se les presen--tan.

Entre estos teóricos encontramos a Maltzman (1960), que propone que la "creatividad es el producto de una conducta dada, así como las reacciones de otros miembros de la sociedad ante dichos productos. Una invención es un producto creativo que puede--tener un efecto importante en la sociedad y es una consecuencia-

de la conducta original".⁺ Así mismo este autor opina que la originalidad es una conducta aprendida y que no ocurre frecuentemente, pero que difiere de la creatividad ya que un individuo puede ser original sin ser creativo. "La creatividad es un rasgo conductual más general que la originalidad, que incluye como componentes diversas formas de flexibilidad, fluidez y rasgos emocionales y temperamentales"⁺⁺

"Rogers define el proceso creativo como la emergencia en acción de un producto relacional novedoso, naciente de la unicidad del individuo por un lado, los materiales, eventos, gente, o circunstancias de su vida por otros".⁺⁺⁺

"Ausubel considera en general, que creatividad es la obtención de una situación original ante un problema. En el proceso de creatividad el individuo percibe una serie de relaciones que no son comunes para el resto de las personas. Para llevar a cabo una actividad creativa es necesaria una gran capacidad de síntesis y abstracciones."⁺⁺⁺⁺

"Al respecto, John Holt en su libro "¿Como aprenden -- los niños? nos dice que la verdadera prueba de inteligencia no es que tanto sabemos hacer, sino como nos comportamos cuando no sabemos que hacer. Es decir, el tipo de soluciones que damos ante una situación problemática".⁺⁺⁺⁺⁺

⁺DABDOUB. L., Creatividad: Conceptualización y algunas investigaciones UNAM. 1978. P.30.

⁺⁺IDEM. P. 30

⁺⁺⁺IDEM. P. 32

⁺⁺⁺⁺IDEM. P. 32

⁺⁺⁺⁺⁺IDEM. P. 32.

Lowenfeld dice que "creatividad es un instinto que toda la gente posee... creatividad es la habilidad para explorar e investigar, es una de las pulsiones básicas, una pulsión sin la que el hombre no puede existir."⁺

Guilford (1964) en su modelo de la estructura del intelecto, sostiene que el intelecto es el resultado de la totalidad de múltiples factores interrelacionados. Clasifica a las habilidades en tres formas diferentes, cada una de las cuales está interrelacionada la una con la otra.

La primera clasificación depende del tipo de operación involucrada en las habilidades. Las operaciones del pensamiento son: conocimiento, memoria, pensamiento divergente, (que es un tipo de pensamiento en donde se da una gran cantidad de búsqueda alrededor de una pregunta y para la cual se generan diversas alternativas válidas de respuesta a dicha pregunta), pensamiento convergente (que envuelve un pensamiento dirigido hacia una determinada respuesta o hacia una respuesta correcta) y evaluación.

La segunda clasificación está dada en términos del contenido de información en las que son ejecutadas las operaciones. Estos contenidos pueden ser: Figurales (que es la percepción de los objetos), simbólicos (que son los números, signos, letras y toda clase de materiales con códigos), Semánticos (que es el pensamiento, concepciones o constructos), y conductuales (información no verbal, interacciones humanas donde las actitudes, necesidades, deseos, percepciones de nosotros y otras personas están

* DABDOUB., L., Creatividad: Conceptualización y algunas investigaciones UNAM. 1978. P. 35

⁺⁺ IDEM. P. 98-94.

involucradas).

El tercer y último tipo de clasificación es el producto, "este se refiere al aspecto formal de la información. La información se puede presentar en forma de unidades, clases (propiedades comunes al conjunto), relaciones (conexiones significativas), sistemas (patrones organizados), transformaciones (Cambios, transiciones) e implicaciones (Información sugerida por otra información). Al poner juntas las tres clasificaciones en un modelo de clasificación cruzada se obtiene el modelo propuesto por Guilford, que es un cubo con 120 celdillas. Cada celda representa una habilidad única, producto de la combinación de un tipo de operación, un tipo de contenido y un tipo de producto"*

Lo importante de este modelo es ver como la capacidad-creadora está en relación directa con la producción divergente, en contraposición con la producción convergente, siendo ésta última a la que más importancia se le dá en la escuela elemental. El éxito siempre depende de una respuesta correcta.

Tenemos por otro lado que la mayoría de artistas y científicos, al hablar de la naturaleza de su inspiración, nos dicen que las ideas aparecen fuera del pensamiento consciente, en el preconscious. Aún así, encontramos una diferencia tremenda de individuo a individuo en cuanto a sus procesos creativos, pero también encontramos, en general, puntos de contacto. Como es el caso de que todos éstos autores, tanto artístas como científicos, se refieren a ideas que les llegan del exterior en el proceso creativo, así como que sus obras requieren tanto de una ins

* DABDOUB, L., Creatividad: Conceptualización y algunas investigaciones UNAM. 1978 P. 93-99

piración, como de un largo y elaborado proceso de trabajo intelectual y emocional.

W.A. Mozart (The life of Mozart including his correspondence, Chapman and Hall, 1878)[†] dice que cuando está completamente solo, consigo mismo, ya sea viajando en un carruaje, caminando después de una comida o en una noche de insomnio, son las ocasiones en que fluyen sus ideas más abundantemente. El sabe que no debe forzarlas. Es en estos momentos cuando siente un especial placer, un placer indefinible, ya que su alma se siente viva, es cuando se sienta menos perturbado por el exterior y en el mejor de los estados armónicos con todo lo que la rodea. Una vez que ha pasado por este estado, intenta escribir todas sus ideas, y es esto lo que necesita de mucha elaboración y mucho trabajo como el de un habilidoso artesano.

En algunas cartas P. I. Tchaikovsky (Life and Letters of P.I. Tchaikovsky, J. Lane, 1906)^{††} niega que para componer -- una sinfonía tuviera algún programa en mente. La composición, nos dice, no es solo un frío ejercicio de la mente, ésta se da por la inspiración y mucho trabajo y paciencia.. La principal dificultad reside en que el germen de la inspiración aparezca en el -- momento preciso. Cuando ésto sucede, todo en mi empieza a pulsar y moverse. El pensamiento musical, nunca se aparece por una forma externa, pero si es provocado por ésta. "Puedo afirmar con -- alegría, que hago continuos progresos en mi autodesarrollo como músico, y soy un apasionado en tratar de llegar al más alto gra

[†]CREATIVITY, Selected Readings. Edited By P.E. Vernon. Great Britain. 1975.

^{††}IDEM.

do de perfección de las capacidades de mi talento".⁺

S. Spender (1946)⁺⁺, poeta, describe ciertos componentes necesarios para escribir poesía: En un principio menciona -- que se requieran ciertas cualidades en el oído, vista, imagina-- ción, memoria y demás. Se debe pensar en imágenes, debe ser un -- maestro manejando el lenguaje. Se requiere de concentración, pa-- ra enfocar la atención de manera tal, que el poeta esté alerta -- con respecto a todas las implicaciones y posibles desarrollos de su idea. Así mismo se requiere de inspiración, de memoria, que -- es el regalo natural del "genio poético". Es el presente perpe-- tuo, ya que nunca se olvida de ciertas experiencias sensoriales que ha experimentado y que puede revivir una y otra vez, con la-- misma frescura con que las vivió. También se requiere de fé, fé en su vocación mística, en la intensidad y en su vida. Y por úl-- timo se requiere de Canción, que es la música del poema. Canción e inspiración son las cualidades básicas de la creación litera-- ria.

Por último, desde el punto de vista científico, nos en-- contramos con H. Boicaré (The Foundations of science, Paris, -- 1908)⁺⁺⁺, y la creación matemática quien menciona como caracterís-- ticas necesarias:

-Buena memoria, una atención prodigiosa que vaya más-- allá de lo ordinario y una intuición especial.

El proceso para Poincaré es hacer combinaciones útiles de los elementos. Considera que no todos somos capaces de inven--

⁺CREATIVITY, Selected Readings, Editd. by P.E. Vernon Areat Britain 1975. P. 60

⁺⁺IDEM. Cap. 2.

⁺⁺⁺IDEM. Cap. 2.

tar, ya que inventar es discernir, escoger. De entre las combinaciones escogidas, en general las que son consideradas como productivas, son aquellas que no pertenecen al dominio general, y - que están muy distantes entre sí.. El trabajo es consciente, el inconsciente produce en momentos de descanso y solo puede darse cuando va seguido de un largo período de trabajo consciente. Es entonces cuando la inspiración se dá, aparece. Después de la inspiración viene un segundo periodo de trabajo consciente, en donde se organiza el resultado de tal inspiración. La verificación es necesaria. Además, menicon la necesidad de una sensibilidad-estética especial de disciplina y atención.

Lilian Dabdoub (1978), expone:

Guillian Schofer (1975) clasifica en tres a las escuelas de acuerdo a las definiciones que se dan de creatividad:

I.- La Clásica: que "supone que el individuo creativo es conocedor de las formas o normas aceptadas de la actividad intelectual que la rodea, pero las maneja pra establecer nuevos patrones de pensamiento que eventualmente remplazan a los viejos - La meta del acto creativo o de la persona creativa es la modificación de formas tradicionalmente de expresión teórica y práctica".⁺ En la escuela, "La actividad básica del salón de clases -- consiste en la enseñanza y el aprendizaje (Memorización) de las formas aceptadas de trabajo creativo. El siguiente paso consiste en instigar al niño para que perfeccione su entendimiento de éstas formas imitándolas. Según esta escuela, el mejor resultado -

⁺DABDOUB. L. Creatividad: Conceptualización y algunas investigaciones concernientes. UNAM. 1978. P. 33.

obtenible ocurriría si el alumno obstruyera sus propias experiencias en favor de las normas culturales, se extendiera hacia las formas existentes, experimentara con ellas, produjera un trabajo y comparara su propio trabajo con las formas aceptadas y aprendiera más acerca del trabajo ya aceptado."⁺

2.- La escuela inestructurada o centrada en la experiencia (experiencial). Aquí, "se propone que la creatividad ocurre en un nivel puramente personal en cada acción humana y que no -- hay necesidad de evaluación social del acto creativo.

La meta última es que los individuos desarrollan una forma personal de arte que comprometa su atención, centre sus actividades en sus propias experiencias y los incorpore a un producto a través del proceso de expansión y experimentación. Y en realidad, esto es lo que los niños realizan sin la intervención del maestro y aún sin la escuela".⁺⁺

3.- La tercera escuela se centra entre estos dos extremos. "Este tipo acepta la existencia de un conjunto de normas -- culturales, y también la necesidad de incorporar la experiencia y los valores individuales en aquellos actos creativos para los cuales el individuo exhibe una capacidad innata."⁺⁺⁺

"Este modelo supone que la participación del salón de clases puede formar las bases para una subcultura que utiliza únicamente elementos obtenidos de las experiencias colectivas e individuales de los alumnos y del maestro. Los productos creados en este medio son evaluados solamente por el criterio establecido

⁺DABDOUB, L., Creatividad: Conceptualización y algunas investigaciones concernientes. UNAM. 1978. P. 34

⁺⁺IDEM. P. 35, 36.

⁺⁺⁺IDEM. p. 36

do para la subcultura del salón de clase. El proceso de descubrimiento requiere que el niño sea motivado por el medio y que sea capaz de manipular los materiales involucrados".⁺

Por otra parte, continúa Lilian Dabdoub, W.E. Rowerton afirma que el cuerpo teórico que existe actualmente sobre creatividad, resulta de una conjunción de ideas y definiciones donde se pueden destacar cinco escuelas de pensamiento: "1.- definicional, en la cual las definiciones de creatividad están basadas en las opiniones e introspecciones de los adherentes de la escuela; 2.- Disposicional, en la cual la creatividad es vista como basada en la personalidad, como una cuestión de la disposición individual; 3.- psicoanalítica, una escuela que vislumbra la creatividad como una sublimación, o como un alto grado de autorrealización; 4.- Los conductistas; y 5.- la escuela operacional, que -- enfatiza el entrenamiento de la creatividad.

Según este autor , las tres primeras escuelas están -- orientadas hacia el proceso, y las últimas dos hacia los productos".⁺⁺

1.3.- CONCLUSIÓN.

Se podría seguir dando infinidad de definiciones acerca de la creatividad y todo lo que ésta involucra, pero no es el caso. Con todo el material revisado, se ha llegado a la conclusión de que:

⁺DABDOUB, L., Creatividad: Conceptualización y algunas investigaciones concernientes. UNAM. 1978. P. 36, 37

⁺IDEM. P. 37, 38

-Existen diversas causas (solo algunas se mencionaron en este trabajo) por las cuales se ha considerado de suma importancia fomentar la creatividad en el individuo.

-Todas las definiciones y teorías acerca de la creatividad expuestas en este trabajo, no se contraponen, sino que se -- complementan unas con otras.

-Creatividad no es una palabra con un significado, ésta implica un sinfín de factores, que van a desembocar en una actitud hacia la vida, que requiere de habilidades tanto en la solución de problemas individuales, como comunitarios, habilidades para generar alternativas eficaces o determinadas situaciones -- que se van presentando, es decir, habilidades que involucran el pensamiento divergente, la memoria, cognición, percepción, etc., con los cuales se transforma el mundo social y en ese mismo proceso se transforman ellos mismos. (Este punto se explicará más -- ampliamente en el siguiente inciso: La praxis creadora). El ser-creativo es el resultado de los procesos del pensamiento en donde son determinantes tanto las características innatas del individuo, como la situación social en donde se desenvuelve dicho individuo.

-El individuo al crear, se recrea a sí mismo y a lo que la rodea.

-Todo hombre puede ser creativo, el punto fundamental-consiste en que se crezca en un medio que le permita desarrollar sus habilidades y pensamiento creativo, que no las destruya. Es por esto que en el inciso 1.6. de éste capítulo se analizará como una sociedad, como la nuestra, genera un sistema educativo-autoritario y esto va en relación directa con la destrucción de-

las capacidades creativas.

-Por último, es la educación una de las principales herramientas con las que el hombre cuenta, para hacer de él un hombre creativo o alienado. "se requiere de un cambio de actitud en los profesionales de la educación para que guíen al estudiante en el cambio de una actitud pasiva a una actitud activa, que los lleven de una actitud receptiva a una actitud pensante. Este camino conducirá al alumno hacia el descubrimiento, hacia la creatividad y con ello, a una vivencia llena de productividad y satisfacciones".⁺

⁺DABDOUB, L., Creatividad: Conceptualización y algunas investigaciones concernientes. UNAM. 1978. P. P 3

2.- LA PRAXIS CREADORA:

"Pobreza imaginativa, decía
Unamuno, es aprenderse có-
digos de memoria"

Después de revisar diferentes planteamientos acerca de la creatividad y analizarlos, se encontraron fundamentaciones vá lidas para llegar a proponer posteriormente nuevos caminos educa- tivos en la filosofía de la praxis o sea, aquélla que entiende- que la praxis es la actividad material del hombre que transforma- el mundo natural y social conscientemente para hacer de él un -- mundo más humano.

El término praxis se refiere entonces a la actividad - humana que tiene como resultado la producción de objetos, sin -- que esta actividad se relaciona con el carácter utilitario, concepto que de lo práctico se tiene dentro del lenguaje ordinario.

Esta praxis de la que se habla es la que se concibe así misma no sólo como una interpretación del mundo sino como - "guía de su transformación."

La filosofía de la praxis viene a ser una superación - del materialismo tradicional y del idealismo; ambos contribuyen- entonces al negarse y absorberse en el sentido dialéctico a la - formación de este nuevo pensamiento. Un nuevo entendimiento del- hombre, unión del pensamiento y la acción; sentir, pensar y actuar en una misma dirección.

Cada uno de los hombres somos seres históricos y socia- les así, nuestra conciencia está nutrida por una serie de ideas, valores, juicios y prejuicios condicionados, histórica y social-

mente; el hombre es entonces un ser activo y transformador.

Adolfo Sánchez Vázquez escribe: "La conciencia ordinaria piensa en los actos prácticos, pero no hace la praxis -como- actividad social transformadora-su objeto; no produce, ni puede - producir una teoría de la praxis".⁺

¿Cuál sería entonces el camino hacia la acción transformadora? El camino de la conciencia reflexiva. "La conciencia ordinaria de la praxis tiene que ser abandonada y superada para que el hombre pueda transformar creativamente".⁺⁺

La praxis es la acción del hombre sobre la materia y - creación de una nueva realidad humanizada; de éstas se desprenden diferentes niveles: La praxis creadora y la praxis reiterativa.

Estos niveles están determinados por el grado de conciencia que revela el sujeto en el proceso práctico y por el grado de creación que tiene el producto de su actividad.

La praxis reiterativa se da conforme a una ley previamente trazada y que da como resultado productos con caracteres análogos, mientras que la praxis creadora se dá fuera de una adecuación completa a un plan ó ley previamente trazado, el producto es nuevo y único.

Para la praxis humana (la producción o autocreación -- del hombre mismo) La praxis creadora es determinante. Esta será-

⁺Sánchez Vázquez, A., FILOSOFIA DE LA PRAXIS. Ed. Crijalbo. México 1980. p. 25.

⁺⁺Sánchez Vázquez, A., FILOSOFIA DE LA PRAXIS. Ed. Grijalbo. México, 1980, P. 26

la que le permita enfrentarse a nuevas necesidades y nuevas situaciones. El hombre tiene que estar inventando o creando nuevas soluciones. El hombre crea por necesidad y las soluciones alcanzadas tendrán en el tiempo cierta esfera de validez, de ahí que se repitan mientras ésta se mantenga y al surgir nuevas necesidades se vuelve a crear, se transforma nuevamente.

La praxis es esencialmente creadora y entre una y otra creación, es que se da la praxis reiterativa. Así, la praxis se caracteriza por darse en ritmos alternantes entre la creativa y la reiterativa.

Rasgos distintivos de la praxis creadora son:

-Unidad indisoluble en el proceso práctico de lo interior y lo exterior, de lo subjetivo y de lo objetivo.

-Indeterminación e imprevisibilidad del proceso y del resultado: ya que ... "La materia no se deja transformar pasivamente; hay algo así como una resistencia de ella a dejar que su forma ceda su sitio a otra... Los actos prácticos encaminados a someter la materia obligan a modificar una y otra vez el plan trazado. De este modo, la conciencia se ve obligada a estar constantemente activa, peregrinando de lo exterior a lo interior, de lo ideal a lo material, con lo cual a lo largo del proceso práctico se va ahondando cada vez más la distancia entre el modelo ideal (o resultado prefigurado) y el producto (resultado definitivo y real). Esto introduce en el proceso, con respecto al modelo ideal, una carga de incertidumbre o indeterminación", que desemboca en un tercer rasgo:

*SANCHEZ VAZQUEZ. A. FILOSOFIA DE LA PRAXIS, Ed. Grijalbo. México, 1980. P. 305.

-Unicidad e irrepetibilidad del producto.

La actividad creadora no se da cuando divorciamos lo - subjetivo de lo objetivo, y se hace de éste, un mero duplicado - del primero, sino cuando la conciencia, lejos de trazar una ley- o forma exterior del proceso práctico, parte de una ley o forma- originaria que se transforma a la par que la materia.

Diriase entonces que al crear se establece un diálogo- entre el creador y el material con el que está trabajando. Al -- transformar no sólo transformo sino que me transformo. Se da - pues, un diálogo abierto y, el proceso de esta manera entendido, se retroalimenta en el propio objeto de su creación. La ejecución misma es la unidad de lo subjetivo y lo objetivo.

Sólo se da el desarrollo cuando existe la posibilidad- de la creación; entendiendo además que la creación se da en dife- rentes niveles y que no necesariamente se vive en creación cons- tante y continua. Hablaríamos de autoafirmación del hombre como- ser humano, que ante la necesidad transforma conscientemente y, - en especial, se transforma a sí mismo y a los demás.

Sería entonces cuando el hombre podría pensar, sentir- y actuar en armonía, dando como resultado una acción consciente- en donde él es el actor, el sujeto y no el objeto de su propia - vida.

Por lo tanto se parte de la base de que la creatividad - puede y debe darse en todos y cada uno de los individuos y que - en gran medida es a través de la educación que esto puede desa- rrollarse.

"Educar es preparar para la vida, comprendiéndole en - sus esencias más fundamentales, de maenra que la vida sea algo -

que para el hombre tenga siempre un sentido, sea un incesante motivo de esfuerzo, de lucha, de entusiasmo".*

Es importante señalar que uno de los objetivos de este trabajo es el de desarrollar la creatividad en los párvulos por medio de los diferentes lenguajes de expresión y comunicación, dentro de los cuales tenemos la expresión sonora, la corporal, los juegos teatrales y la expresión gráfico-plástica; expresiones éstas ligadas con el quehacer artístico. ¿Por qué se escogieron estos lenguajes íntimamente relacionados con el arte?.

De acuerdo con las características que se señalaron anteriormente de la praxis creadora, "se ponen de manifiesto, con particular claridad, en un dominio que, por su propia naturaleza, es expresión de la capacidad creadora del hombre; el arte... Así pues, en esta esfera han de mostrarse los tres rasgos que hemos -- señalado como elementos indispensables de una praxis creadora".**

El primero: Unidad indisoluble en el proceso práctico-- de lo interior y lo exterior, de lo subjetivo y lo objetivo. En la creación artística la ejecución misma es ya la unidad de lo interior y de lo exterior, ya que como proceso práctico tiene un -- principio y un fin. "Al comienzo es sólo una forma o proyecto inicial y una materia a ser transformada; al final nos encontramos -- con la forma originaria, ya materializada tras de haber perdido -- su originariedad; con el contenido ya formado y, con la materia -- que, vencida su resistencia, se entrega ya formada".***

* CASTRO, F., La Historia me absolverá. Casa de las Américas República de Cuba. 1974.

** SANCHEZ VAZQUEZ, A., La Filosofía de la Praxis. Ed. Grijalbo.-- México, 1980. P. 309.

*** IDEM. P. 310.

Asimismo en su producto encontramos que su forma no se identifica con la idea originaria, ni la materia es la misma que se tuvo antes de ser trabajada; en el proceso de transformación-- de la materia se dá, asimismo, la transformación de la idea originaria. Es por esta razón que se habla de un proceso indisoluble.

El segundo rasgo de la creación artística es su carácter imprevisible e indeterminado del proceso y del resultado. La creación artística es, asimismo, un proceso incierto e imprevisible.-- "Cuando el artista empieza propiamente su actividad práctica parte de un proyecto inicial que él aspira a realizar; pero este -- modelo interior sólo se determina y precisa en el curso mismo de su realización. Sólo al final del proceso creador desaparece esta imprevisión e incertidumbre".⁺

Es por esto que en la creación artística nadie puede determinar a priori lo que se puede hacer, ya que esto sería trazar una ley y un proceso con determinadas características, lo cual es incompatible con una verdadera praxis creadora, ya que tanto la -- idea como la forma originaria de la materia se transforma a la -- par que el proceso. Por lo dicho, queda implícito al tercer rasgo de la praxis creativa en la actividad artística, que es unicidad e irrepatibilidad del producto.

Antes de seguir adelante, es necesario aclarar, que con la implementación de este modelo, no se busca ni se pretende la -- formación de artistas; solamente se quiere partir de un método -- que contenga elementos que en sí mismos desarrollan la creatividad.

⁺Sánchez Vázquez, A., LA FILOSOFIA DE LA PRAXIS. Ed. Grijalbo. -- México, 1980. P. 311.

3.- LA CREATIVIDAD, EL CAPITALISMO DEPENDIENTE Y EL AUTORITARISMO:

Un país cuyo modelo de desarrollo se enmarca en una situación de dependencia, situación en la cual se encuentra el -- nuestro, crea personas con actitudes de renuncia a la creatividad; veamos por qué:

En primer lugar América Latina vive una crisis económica profunda, manifestada en una crisis política social e ideológica. Esto se da debido a que "la teoría del desarrollo que ha -- predominado en nuestros países ha puesto el acento en el tránsito de una sociedad atrasada, tradicional, feudal, etc., hacia una -- sociedad moderna, desarrollada".* Se pretende, pues, repetir la experiencia histórica de los países desarrollados.

Más no hay ninguna posibilidad histórica para que se -- alcance el mismo estadio de desarrollo de aquellas sociedades que son desarrolladas. El tiempo histórico no es unilateral, no hay posibilidad de que una sociedad se desplace hacia etapas anteriores o posteriores de otras sociedades.

Es por esto que en el transcurso de la industrialización de los países subdesarrollados, en vez de eliminar obstáculos se han creado nuevos problemas y tensiones que reflejan la crisis. -- De tal crisis nace el concepto de dependencia, condicionado por -- ciertas relaciones internacionales.

"La dependencia es una situación en que un cierto grupo

* Teotonio Dos Santos, Crisis de la teoría del desarrollo, en la -- dependencia político económica de América Latina, Ed. Siglo XXI, México, 1977. P. 172.



de países tienen su economía condicionada por el desarrollo y expansión de otra economía *, es decir, la dependencia es una situación histórica que configura la estructura de la economía mundial y que favorece a algunos países en detrimento de otros, determinando las posibilidades de las economías internas.

Esta dependencia de los países latinoamericanos nace a -- partir del siglo XIX, con la revolución industrial. Estos países -- se convierten fundamentalmente en exportadores de materia prima -- bienes primarios e importadores de productos manufacturados, manteniéndose así, en una condición de retraso industrial y tecnológico. "Situación que se agrava despues de la guerra de Corea debido a la baja de los precios de productos primarios en el mercado -- internacional." **

Por lo expuesto, se advierte una estructura piramidal, -- desigual y básicamente autoritaria, ya que en toda formación social capitalista, una clase es la poseedora de los medios de producción, lo cual le asigna un rol dominante sobre las demás -- clases.

Por otra parte, el capitalismo encuentra en el estado -- (instrumento de dominación mantenido por las clases dirigentes), -- la forma de inculcar su ideología. "El estado cumple su función -- de ocultación ideológica, a través de las mediaciones institucionales que penetran por todas partes a la sociedad. El estado controla la educación, la información y la cultura". *** Es decir, su

* Teotonio Dos Santos. Op, Cit. P. 172

** Teotonio Dos Santos Op. Cit. P. 159

*** Castillo, R. González Medina, E., Desarrollo de la creatividad Un enfoque Psicosocial. UNAM, México, 1982. P. 22

función es mediatizar los intereses de las clases antagónicas.

El papel de estas instituciones es el de ser esencialmente integradoras; más no de forma equitativa, sino transmitiendo la ideología de la clase dominante mediante el establecimiento de relaciones de poder a través del autoritarismo.

Es así como se modelan las personalidades adaptandolas a un orden social, haciendo parecer esta situación como natural.

La familia por ejemplo tiene diversas funciones sociales, "La seguridad psíquica, está en interdependencia con la función educadora o de socialización primaria que consiste en asumir una realidad construída por otros".* Así la familia es un mimiuiverso de la sociedad en la cual se reproduce.

"La dependencia es una característica esencial de la familia autoritaria, ya que prevalece la pretensión de los padres de continuar decidiendo en lugar de los hijos evitándoles iniciativa, riesgo, creatividad, independencia y responsabilidad; ocurre en este sentido un paralelismo entre el modelo de relaciones de dependencia impuesto por los centros hegemónicos a los países Latino Americanos, con el que rige la vida de la familia".**

La institución escolar, parte fundamental en la formación de los individuos, es también modeladora de éstos ya que, como parte medular del sistema, tiene la función de transmitir el orden establecido. En nuestro sistema educativo, la adquisición de conocimientos está en razón directa con la destrucción de las facultades creadoras.

*Castillo, R., Op. Cit., P. 56

**Castillo, R., Op. Cit. P. 56

Más, la esencia genérica del hombre, es la transformación, la variación, la evolución; de ahí que la institución escolar, analizada dialécticamente, no sólo es un instrumento de dominación de la sociedad dividida en clases, ya que, así como dentro de la sociedad se generan contradicciones, la escuela puede ser también un espacio generador de las mismas, y es ahí, que la educación recobra su carácter transformador. La educación puede ser la base de las transformaciones sociales en el sentido de que debe producir individuos conscientes y capaces de hacer surgir tales transformaciones. Sin embargo no las produce por sí misma.

Se necesita un esfuerzo consciente y colectivo para instrumentar una alternativa y hacer de la educación, no un instrumento para transmitir conocimientos y valores preestablecidos por unos cuantos que detectan el poder, sino como un fundamento de la formación de hombres conscientes y creativos, individuos capaces de percibir las contradicciones que se generan en el seno de su sociedad, y sacar provecho de éstas, para transformar y transformarse a sí mismo.

P A R T E III

FUNDAMENTOS PARA EL MODELO DE DESARROLLO DE
LA CREATIVIDAD EN LOS PREESCOLARES

CAPITULO 4

ALGUNOS ASPECTOS TEORICOS

"Solo destruye aquel
que nada crea"

C.R. ROGERS.

1.- INTRODUCCION:

El niño en edad preescolar se encuentra en el período de aprendizaje por excelencia. Todo es nuevo e incitante para él, por lo que el aprendizaje se constituye en actividad permanente, natural y alegre.

La principal fuente de aprendizaje para el niño es la experiencia vital que es fundamentalmente actividad y juego; pero se sentirá atraído espontáneamente hacia determinados objetivos con predominio sobre otros, ya pertenezcan a sí mismo o al mundo que lo rodea.

La estructura psíquica del pensamiento del niño exige un autoaprendizaje por medio de la observación, la experiencia y la comunicación. Y en este proceso lógico, al que se le une la imaginación, se ve formando la inteligencia, que, según Piaget, se desarrolla cuando el niño logra asir fuertemente el medio que le rodea.

En primer lugar, el niño observa que él es diferente de los demás verifica cómo es su cuerpo, cómo debe cuidarlo, para qué le sirven los sentidos. Con ellos explora el medio y va filmando en su mente, sin fusionarlos aún en una totalidad.

En forma paralela descubre que puede moverse y por dónde puede hacerlo; de este modo se conecta con el espacio y lo explora. En el proceso de descubrimiento, llegará a los objetos de su alrededor.

En este proceso llegará a la comunicación con los que encuentra más próximos en su ambiente y espacio vital; padres, compañeros, amigos y vecinos.

Las experiencias, una veces, surgirán en el niño espontáneamente; otras, motivadas por el adulto. Lo importante es partir de los intereses del niño, para hacer más atractivo el aprendizaje.

Lo primordial es que la enseñanza, sea amena y activa, - que a través del juego y las actividades se llegue al desarrollo de la espontaneidad, creatividad y responsabilidad en el preescolar.

Con estas experiencias se pretende proporcionar al niño estímulos nuevos, excitantes, favorecer la adquisición de un sentido conceptual que le ayude en la organización de cuanto explore y descubre en su vivir diario, no atiborrarle de conocimientos ni abandonarle en un medio que, no estructurado, puede resultarle caótico.

El grado de madurez del preescolar no le capacita aún para recibir una instrucción formal; sus intereses están muy condicionados a su entorno más próximo. Los temas de trabajo estarán en función de sus propias características psicológicas, regionales, etc.

Lo que importa, y de ahí el esfuerzo por conseguirlo, - es hacer de él un niño observador, activo, ansioso por descubrir, - conocer explorar y aprender, en resumen que sea creativo.

I.I.- ¿POR QUE PREESCOLARES?

Ya la psicología y la pedagogía se han encargado de demostrar la importancia que tienen los años preescolares en la formación de un individuo. La primera y fundamental contribución --

fué dada por Freud, demostrando la importancia absolutamente decisiva que, para la formación de la plena personalidad, tienen estos años. La constitución de ciertos sistemas típicos de relaciones - afectivas, la traslación de ciertos sentimientos o impulsos que - el ambiente hace sentir como inaceptables, la formación de la conciencia moral a través de la interiorización, de los imperativos - de los adultos, la duradera resonancia de ciertas experiencias - emotivas, son algunos de los hechos que Freud ha descubierto.*

Junto a esto en años recientes también se ha demostrado la importancia que tienen las actividades y experiencias infantiles desde el punto de vista de sus efectos lejanos.

También se advierte que el desarrollo psíquico, los procesos de socialización y la superación del egocentrismo, no se producen sin una extrema influencia del ambiente, que las experiencias racionales e irracionales que se inician con la vida del niño, interactúan y operan simultáneamente, determinando la estructuración de la personalidad a diversos niveles de conciencia y organización.

Por otro lado, nos damos cuenta del privilegiado lugar que los medios masivos de comunicación tienen frente a la educación,** que los programas educativos para párvulos van en relación directa con la destrucción de su creatividad, ya que las escuelas

* FREUD, S., OBRAS COMPLETAS. Ed. Biblioteca Nueva Madrid. Volúmen-III. Madrid, 1968.

** El Instituto Nacional del Consumidor, señala que un niño mexicano perteneciente a cualquier estrato social, pasa alrededor de 4 horas diarias promedio frente al televisor, esto hace un total de 1456 horas al año, frente al aparato de televisión : en contraposición a los 800 horas al año que el niño se encuentra en el salón de clase.

no han sido hasta ahora, más que instituciones coercitivas, en donde se refleja al carácter autoritario del sistema en que vivimos, dando como resultado individuos pasivos y poco comprometidos acostumbrados a una comunicación unidireccional, en resumen, seres alienados y adaptados a una realidad que les es ajena.

Por estas razones, se ha considerado necesario elaborar este modelo dirigido a preescolares, con la finalidad de desarrollar la creatividad de éstos por medio de la comunicación entre ellos y su medio ambiente en general, buscando la unicidad de su persona a través de la observación, la experiencia y la comunicación.

Una vez definido el concepto de creatividad que aquí -- se tiene, y expuestas las razones de porque el modelo es para pre escolares, se hará una breve explicación del proceso de conoci--- miento en el niño, y cuáles son las caractearísticas de este pe--- ríodo, para lo cual nos basaremos en los aportes de las investigaciones hechas en la escuela de Ginebra, Suiza.

2.- CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO EN EL NIÑO:

"Para que pueda ser, ha de ser otro, salir de mí, buscarme entre los otros. Los otros que no son si ya no existo, los otros que me dañan plena existencia".

Octavio Paz.

Uno de los principales principios en la teoría de la adquisición del conocimiento de J. Piaget es la noción del equilibrio.

"En un sentido amplio Piaget concibe el equilibrio como la compensación debida a las actividades del sujeto como respuesta a las perturbaciones externas". (Piaget, 1973).[†]

Este equilibrio se da con base en dos factores:

-La asimilación, mediante la cual los niños incorporan a sus conocimientos la información que viene del medio y,

-La acomodación, por medio de la cual el niño revisa sus conocimientos para satisfacer las exigencias del medio en que vive y situarse en él nuevamente, más capaz de asimilar nuevas experiencias.

Así, el niño a través de sus experiencias va construyendo progresivamente el conocimiento que, dependiendo de las fuentes de donde proviene, puede considerarse bajo tres dimensiones: el físico, el lógico-matemático y el social, los que se construyen de manera integrada e interdependiente.

[†]Dabdoub Alvarado, L., Creatividad: Conceptualización y algunas investigaciones concernientes. Tesis Profesional. U.N.A.M. México, 1978. P. 192.

A.- El conocimiento físico es la abstracción que el niño hace de los objetos exteriores, por ejemplo: forma, tamaño, peso-color, etc. La fuente del conocimiento son los objetos exteriores, y su forma de encontrar tales propiedades es actuando sobre ellos material y mentalmente y descubriendo cómo los objetos reaccionan a sus acciones.

B.- El conocimiento lógico-matemático se desarrolla a través de la abstracción reflexiva. La fuente de dicho conocimiento se encuentra en el mismo niño, es decir, lo que abstrae no es observable. Este se va construyendo sobre relaciones que el niño ha estructurado previamente y sin las cuales no puede darse la -- asimilación de aprendizajes subsecuentes, Tiene como características que se desarrolla siempre hacia una mayor coherencia.

Como se dijo, la experiencia física y la lógico-matemática son interdependientes. Por ejemplo: Para que un niño observe que una pelota es azul y redonda, tiene que tener un esquema clasificatorio de "azul" y de "redondo". Existe una organización anterior del conocimiento sobre la cual el niño crea relaciones entre los objetos.

Durante el periodo preescolar, el conocimiento físico-- y el lógico-matemático se encuentran relativamente indiferenciados predominando los aspectos físicos que percibe de los objetos.

Como parte del conocimiento lógico-matemático Piaget -- incluye las funciones infralógicas o marco de referencia espacio-temporal.

Estas operaciones referidas al espacio y al tiempo implican que los objetos y los acontecimientos existen en el espacio y el tiempo y requiere de referentes específicos para su localización.

zación.

C.- En la construcción de conocimiento social, es necesario considerar que proviene de un consenso socio-cultural establecido, y por lo tanto es arbitrario, ya que se determina por los diferentes marcos de referencia impuestos por la sociedad. 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.

Este conocimiento conlleva una particular dificultad para el niño, ya que no se sustenta sobre una lógica invariable o sobre relaciones regulares con los objetos, sino que es un conocimiento que tiene que aprenderse de la gente, del marco social que rodea al niño.

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

Generalmente encontramos el uso de la presión o coacción; esto es, para que el niño obedezca o se comporte de acuerdo con lo que se le pide, se le castiga o se le gratifica. De esta manera, el niño no puede regular su propia conducta de manera voluntaria. De hecho desde este punto de vista se busca la participación del niño entendiéndola como sometimiento al adulto. La cooperación social para Piaget se refiere a una cooperación voluntaria, que surge de una necesidad interna, de un deseo de cooperar que se dá alrededor de algo que en esencia le interesa al niño. La autonomía para cooperar es uno de los aspectos que pedagógica-

mente deben ser favorecidos en su desarrollo, ya que además de -- promover su seguridad en las participaciones que realiza le permitite que se desenvuelva con sinceridad y convicción, favoreciendo - su desarrollo intelectual y creativo.

En la cooperación del niño con otros niños, en el tra-- bajo de pequeños grupos, cuando se enfrentan a un problema común que hay que resolver, cuando trabajan para un fin colectivo, cuando discuten entre ellos, etc., se está promoviendo una descentración por parte del niño, es decir, intenta reconocer que hay otras formas de pensar y de ver las cosas diferentes a la suya con las que tiene que coordinarse en torno a algo que realiza de manera - autónoma y voluntaria. Compartir, prestar, colaborar de manera autónoma, son conductas a las que el niño puede acceder voluntariamente si surgen de su interés y de una necesidad interna; esto se hace posible en un ambiente de respeto y no de coacción, en un - marco de igualdad entre niños y adultos, en donde no surgan relaciones de poder del adulto sobre los niños a través de imposi--- ciones arbitrarias o sanciones.

Es así como la cooperación y otras interacciones sociales y emocionales desempeñan un papel de primera importancia en - la formación del niño, ya que favorece el paso del pensamiento -- egocéntrico hacia uno cada vez más flexible, comprensivo y creativo.

Dadas las características de la actividad del niño, -- sobre todo en los primeros años de su vida, es importante señalar que una de las fuentes principales de donde extrae experiencias - para enriquecer su conocimiento, se da a partir de la movilidad - física que despliega: Los desplazamientos del propio cuerpo en el

espacio, sus acciones sobre los objetos concretos, las interac---
 ciones con otros niños durante el juego, etc., son de fundamental
 importancia para consolidar paulatinamente sus coordinaciones ---
 psicomotoras, favorecer su desarrollo físico general y la construc-
 ción de su pensamiento. Por lo tanto, toda acción tendiente a pro-
 piciar, respetar y orientar la actividad física del niño debe con-
 siderarse como imprescindible para favorecer su desarrollo inte--
 gral.

Ninguna de las acciones en el plano intelectual, físico
 o social puede darse disociada de la afectividad. Piaget señala -
 que en toda conducta los móviles y el dinamismo energético se de-
 ben a la afectividad y que no existe ningún acto puramente intelectual, so-
 cial o físico, ya que se ponen en juego múltiples sentimientos -
 que pueden favorecer o entorpecer su acción.

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.

Las emociones del niño, ligadas o dependientes de sus -
 intereses y necesidades vitales, son también un fuerte incentivo-
 que permite orientar su actividad y realizarla con gusto y ener--
 gía.

Para que pueda desarrollarse la autonomía del niño, tan-
 to en el plano intelectual como emocional, es imprescindible que-
 se desenvuelva en un contexto de relaciones humanas favorables, -
 de tal manera que pueda desarrollar un sentimiento de confianza -
 en los demás que dé seguridad a sus acciones y a las relaciones -
 con sus iguales y con los adultos.

Tomando en consideración todo lo dicho anteriormente, es de mayor importancia recalcar que toda acción humana implica la participación total del sujeto que la realiza, y que los aspectos socio-afectivos pasan a ser prioritarios en función de que a partir de ellos se construye la base emocional que posibilita su desarrollo integral.

2.1. CARACTERISTICAS DEL NIÑO DURANTE EL PERIODO PREOPERATORIO:

Es importante definir las características del niño durante este periodo también llamado periodo de organización y preparación de las operaciones concretas del pensamiento, ya que se extiende aproximadamente de los 2 o 2 y medio años hasta los seis o siete años. Puede considerarse como una etapa a través de la cual el niño va construyendo las estructuras que darán sustento a las operaciones concretas del pensamiento, a la estructuración paulatina de las categorías del objeto, del tiempo, del espacio y de la causalidad, a partir de las acciones y no todavía como inferencias del pensamiento.

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

Así, se va dando una diferenciación progresiva entre el niño como sujeto que conoce los objetos de conocimiento con los que interactúa es decir, se va dando una diferenciación entre su yo y la realidad externa en el plano del pensamiento.

Durante este período, el niño recorre diferentes etapas que van desde un egocentrismo hasta una forma de pensamiento que se va adaptando a los demás y a la realidad objetiva.

Los aspectos más sobresalientes que caracterizan a esta etapa del desarrollo son: La función simbólica, las preoperaciones lógico-matemáticas, y las operaciones infralógicas (o estructuración del tiempo y el espacio).

A.- LA FUNCION SIMBOLICA, es la capacidad representativa que consiste en la posibilidad de representar objetos, acontecimientos, personas, etc., en ausencia de ellos.

Se puede distinguir como expresión de esta capacidad representativa, el juego simbólico o juego de imitación, en el cual el niño representa papeles que satisfacen las necesidades afectivas e intelectuales de su yo; la expresión gráfica como imagen mental que tiene de su realidad y el lenguaje que le permite un intercambio y comunicación continua con los demás.

La función simbólica se desarrolla desde el nivel símbolo hasta el nivel signo. Los símbolos son signos individuales elaborados por el mismo niño, y generalmente son comprendidos sólo por él, ya que se refieren a recuerdos y experiencias íntimas; los signos son altamente socializados, ya que son establecidos según la sociedad y la cultura en donde vive.

Los símbolos se manifiestan a través del dibujo por medio del cual el niño intenta imitar la realidad tal y como es concebida por él en el juego simbólico, que como se mencionó anteriormente, el niño asimila los hechos de la vida real a su yo. Progresivamente el niño llega a la construcción de los signos en el cual la manifestación más característica es el lenguaje oral y --

escrito reconstruyendo el sistema en cada momento, efectuando --- transformaciones para acceder al descubrimiento del mismo y para lo cual se necesita por parte de los adultos básicamente de tiempo y repeto.

B.- Las PRE OPERACIONES LOGICO-MATEMATICAS. Las operaciones lógicas se refieren a las acciones que el niño realiza con objetos concretos y a través de las cuales el niño coordina relaciones entre ellos. El niño en edad preescolar, aún no puede realizar completamente estas operaciones, es decir, no puede reflexionar - sobre abstracciones.

Las operaciones más importantes al respecto son: la clasificación, la seriación y la noción de conservación de número.

La clasificación: son relaciones mentales que se establecen en función de la semejanza, diferencia, pertenencia e inclusión.

La construcción de la clasificación pasa por tres estadios que van de lo más simple a lo más complejo. Por ejemplo, en el primer estadio sólo se reúnen objetos para formar figuras o - alineandolos en una sola dirección, tomando en cuenta, la semejanza de un elemento en función de su proximidad espacial. En el segundo estadio, los niños ya toman en cuenta las diferencias entre los objetos y pueden formar varios conjuntos, reuniendo subclases para formar clases, adquiriendo así, la noción de pertenencia de clase. En el tercer y último estadio, la clasificación es semejante a la que manejan los adultos y en general, no se alcanza en la edad preescolar. La inclusión que indica que la clase tiene más - elementos que la subclase se logra hasta este estadio.

La seriación que a su vez pasa por tres estadios, es una operación en función de la cual se ordenan las diferencias existentes relativas a una determinada característica de los objetos, es decir, se efectúa un ordenamiento según las diferencias crecientes o decrecientes.

La noción de conservación de número. El número se considera un ejemplo de operación de cómo el niño establece relaciones no observables entre los objetos, es decir, que no corresponden a las características externas de los mismos.

Para que se estructure la noción de número, es necesario que se elabore a su vez la noción de conservación de número. Este consiste en que el niño pueda sostener la equivalencia numérica de dos grupos de elementos, aunque haya habido cambios en la disposición espacial de alguno de ellos. A su vez, esta noción pasa por tres estadios. En el primer estadio (4 a 5 años) no hay conservación y la correspondencia uno a uno, está ausente. En el segundo estadio, el niño puede establecer la correspondencia término a término, pero la equivalencia no es durable. El tercer estadio se da a partir de los seis años aproximadamente, aquí el niño hace conjuntos y conserva la equivalencia.

C.- LAS OPERACIONES INFRALÓGICAS O ESTRUCTURACIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO:

La estructuración del espacio en el niño, desde el punto de vista psicogenético, indica que primero se construyen nociones como próximo, separado, abierto, dentro, fuera, ordenamiento en el espacio en forma lineal bidimensional, etc., y es a partir de estas estructuras que se dan las nociones de estructuras proyectivas como la perspectiva, conservación de la forma, la distancia,

etc.

La estructuración del tiempo, como todo lo que hemos --- mencionado, también es progresiva. Al principio el niño no puede diferenciar entre pasado y futuro, comprendiendo sólo el presente. Poco a poco va diferenciando estos tiempos.

No hay que olvidar que la inteligencia como la afectividad se construyen progresivamente a partir de las relaciones que el niño desarrolla sobre los objetos de su realidad. Es importante, entonces, considerar que el desarrollo del niño es el resultado de la interacción con su medio y de la maduración orgánica -- Por lo tanto, el jardín, como parte de este medio en donde el niño se desenvuelve, tiene la función de favorecer su desarrollo, - privilegiando el desarrollo afectivo, social y cognitivo del niño sobre el aprendizaje de aspectos informativos.

A manera de resumen se presentan algunas de las características más importantes del niño en esta etapa (2 a 7 años).

- El niño ha empezado a pensar
- El pensamiento es egocéntrico
- Puede hacer cosas mentalmente que antes solo podía hacer por acciones físicas. Ya puede imaginar ac ciones.
- Cree que todos piensan como él.
- Puede pensar en un problema y com binar acciones en la mente para - formar una solución.
- El lenguaje y comportamiento social - casi en su totalidad son egocéntricos.
- Está aprendiendo a distinguir entre palabras, fotos y modelos y - lo que estas cosas significan.
- Casi no piensa en cómo se sienten los - demás. Ve todo desde su propio punto - de vista.
- Las primeras estructuras operacio nales aparecen.
- Las decisiones son hechas basadas en - signos perceptuales.

- Se empieza a desarrollar un sistema de clasificación
- El juego simbólico, la imitación y el lenguaje acompañan el desarrollo del pensamiento lógico.
- Le gusta imitar las acciones de los otros y fingir.
- Le gusta crear modelos con bloques o plastilina, dibujar o pintar cuadros y todo lo que se refiere a este tipo de actividades
- Le gusta hablar y aprender palabras nuevas.
- El niño es eminentemente creativo.
- Busca por sí mismo soluciones a los problemas.
- Es activo por naturaleza.
- Su estructuración del conocimiento se desarrolla siempre hacia una mayor coherencia.
- El pensamiento del niño está enfocado en cómo las cosas le parecen a él.
- El enfoque del niño se concentra en una dimensión a la vez.
- No entiende que un objeto puede clasificarse de muchas maneras.
- No puede distinguir la unidad de sus diferentes partes.
- No relaciona en una serie lógica las actividades ya pasadas y suele recordar las más recientes.
- No nota el período de cambio cuando una cosa se transforma en otra.
- El niño enfoca en como empieza y como termina una cosa, no en el proceso de cambio.
- El pensamiento del niño no puede retroceder siguiendo las etapas que usó al empezar.
- No puede separar sus propias acciones o actividades hechas por otra fuerza que resultan en transformaciones.
- El niño atribuye características humanas a objetos y acontecimientos y confunde las cosas vivas con las inanimadas.

* El Curriculum Cognoscitivo de High/Scope, Departamento de Educación Continua y Facultad de Psicología. UNAM. Centro Internacional de High/Scope. 1983.

2.2.- IMPLICACIONES PEDAGOGICAS DE LA TEORIA DE JEAN PIAGET.

Después de haber hecho un pequeño resumen de cómo construye el niño su pensamiento y cuáles son sus características en este período, se cree necesario analizar algunas de las implicaciones pedagógicas que tiene para la educación la obra de J. Piaget.

"En primer lugar hay que establecer que Piaget dedicó -- relativamente poca atención a los problemas educativos. El era -- eminentemente un epistemólogo, cuyo interés era llevar la metodología científica al estudio del conocimiento. Importa hacer esta aclaración por que contrariamente a lo que mucha gente cree... no hay en lo absoluto indicaciones prácticas directas con respecto a la educación en el trabajo de Piaget..." (Sinclair, 1976, citado en Ginsburg y Opper, 1969, P. 218)*.

Pero no por lo citado, la teoría de Piaget se tiene que hacer de lado, al contrario, encontramos en ésta, varios aspectos decisivos para abordar el diseño de un ambiente educativo, los -- cuales están interrelacionados.

En primer lugar tenemos "...la afirmación de que el niño construye su conocimiento a través de la experiencia directa de -- los objetos; de aquí deducimos que existe la necesidad de crear -- ambientes educativos que hagan posible la experiencia directa del niño con las cosas, los eventos y las personas; por otro lado tenemos que la práctica educativa y concreta ha demostrado que es -- posible establecer en un salón, áreas de trabajo plenas en expe--

* BAROCIO, R., GARCIA B. Un Currículum con Orientación cognoscitiva Ponencia presentada en el III Foro de Educación Preescolar. Morelia, Mich. Abril de 1983.

riencias, en lugar del arreglo tradicional de mesas y sillas..."*.

Tomando en cuenta lo anterior se señalarán algunas de las implicaciones más importantes que para la educación tiene la obra de Piaget.

PRIMERA IMPLICACION.

Los procesos cognoscitivos del adulto son totalmente diferentes a los del niño. Es decir, éstos difieren en la forma de abordar su realidad, en el uso que le dan al lenguaje, en sus concepciones del mundo, etc., por lo tanto, el niño no es un "adulto chiquito", sino que es un ser que tiene una estructura mental totalmente diferente a la del adulto y como tal se le debe de tratar de entender.

"... La implicación de esta proposición... es que el maestro debe hacer un esfuerzo especial para entender las propiedades distintivas de la experiencia del niño y de sus formas de pensamiento. el educador necesita mejorar su capacidad para observar, escuchar y para colocarse en la perspectiva del niño.

En suma, se requiere sensibilidad, disposición para aprender del niño, para observar cuidadosamente sus acciones y sobre todo para evitar que lo que es cierto para el adulto, también lo es para el niño..."**.

SEGUNDA IMPLICACION :

Piaget indica que los niños o individuos de cualquier

* BAROCIO, R. García, B. Op. cit. P. 5

** IDEM. OP. CIT. P.P. 5

M-0023349

edad aprenden mejor de la actividad autoiniciada. "...La experiencia inmediata y directa con los objetos, la gente y los eventos, es una condición necesaria para la reestructuración cognoscitiva y por lo tanto para el desarrollo..."*

El maestro debe fomentar la actividad del niño en todas sus formas, ya que la esencia del conocimiento es la actividad.

Piaget considera que impartir conocimiento de tipo -- fáctico es una forma errónea de concebir la educación; es necesario formar hombres que sean productores de su conocimiento y no reproductores, ya que por mucho que el maestro trate de transmitir todo su conocimiento fáctico, los hechos nunca alcanzarán la totalidad del conocimiento.

"... El maestro en vez de impartir 'verdades', debe establecer oportunidades para que el niño pregunte, experimente y descubra hechos y relaciones. Debe apoyar lo que es esencial en el niño: la experimentación...."**.

El aprendizaje activo, desarrolla el entendimiento del niño, involucrando acción a nivel motor y conductual.

El transmitir conocimiento fáctico, puede hacer que el niño recite de memoria ciertas cosas, pero esto es un indicador muy pobre de lo que es el verdadero entendimiento.

TERCERA IMPLICACIÓN:

En esta tercera implicación se toma en cuenta la ense

* BAROCIO, R. Garcia, B. Op. Cit. P. 6

* IDEM. OP. CIT. P.P. 6,7.

ñanza individualizada, entendiendo ésta en el sentido de que existe una inmensa diversidad individual entre los niños (necesidades, habilidades, destrezas, intereses, talentos, ritmo de aprendizaje etc.). Así, para que el aprendizaje pueda ser eficaz, es necesario que se adapte a los intereses de cada individuo.

"... Piaget enfatiza que las estructuras cognoscitivas y las nuevas experiencias interactúan para despertar el interés y estimular el desarrollo subsecuente del pensamiento. El interés y el aprendizaje se facilitarán si la experiencia presentada al niño tiene relevancia para lo que ya sabe...."*

Por lo tanto el maestro debe crear un ambiente educativo que responda a esta variedad de niveles de desarrollo e intereses entre sus estudiantes, tarea por demás difícil pero posible. El maestro en el cumplimiento de esta tarea debe desarrollar "...Técnicas de observación y diagnóstico que le permitan conocer el nivel de funcionamiento de cada uno de sus estudiantes. Esta información le ayudará a crear situaciones que retengan las capacidades que estén emergiendo en cada uno de sus alumnos..."**

CUARTA IMPLICACION.

Además de la experiencia física y la manipulación concreta, existe otro factor que está íntimamente relacionado con los anteriores y es indispensable para el desarrollo del conocimiento; la experiencia social.

* BAROCIO, R. Garcia, B., Op. Cit. P. 7

* IDEM. OP. CIT. P.P. 7

La interacción social es fundamental para la descentralización del niño, es decir, es el puente para que éste deje atrás el pensamiento egocéntrico y dé paso al entendimiento objetivo de la realidad. La interacción social inevitablemente lleva a la argumentación y a la discusión. Los puntos de vista del niño se cuestionan y debe defenderlos y justificarlos. Esta acción lo fuerza a clarificar sus pensamientos, reconocer sus limitaciones y considerar otros puntos de vista que están en conflicto con el suyo.

La implicación queda por demás clara. A los niños en el salón de clase se les debe dar oportunidad de interactuar -- con otros niños y adultos creando "...situaciones que les permitan trabajar y jugar juntos, intercambiar información e ideas, - dar y pedir ayuda, resolver conflictos, compartir experiencias y argumentar, porque todo ello contribuye al desarrollo cognitivo, afectivo y social del niño..."*

QUINTA IMPLICACIÓN:

El conocimiento derivado de la investigación de Piaget que nos describe como es que el "...Pensamiento se desarrolla siguiendo una secuencia ordenada, a través de una serie de etapas en las que se muestran potencialidades y debilidades, y que cada estadio se caracteriza por la habilidad para ejecutar ciertas acciones y por la propensión a cometer ciertos errores..."** es --

* BAROCIO, R. Garcia, B., Op. Cit. P. 9

** IDEM. OP. CIT., P. 10

particularmente relevante para la educación ya que, conociendo - estas potencialidades y debilidades en cada estadio de los niños, se pueden diseñar proyectos que reten las capacidades del indivduo, atendiendo su nivel de desarrollo y evitando así, una larga cadena de fracasos que lleven al niño a dudar de sí mismo como n ser capáz de actuar sobre su medio ambiente.

A manera de resúmen: el primer nivel de conocimiento, es el nivel de la acción motora. Esta, juega el papel más importante, y el conocimiento se da en forma de esquemas que permiten que las acciones sean repetidas y se generalicen a otras situa-- ciones.

El segundo nivel es el de la conceptualización, es de de cir, el niño ya puede reconstruir internamente acciones que se - dieron en otro tiempo y añade nuevas características a estas ac-- ciones. En un nivel más avanzado el niño trata conceptos a nivel abstracto y puede expresar sus operaciones mentales en palabras, es decir, reflexiona sobre su propio pensamiento.

El reto para los educadores es entonces, como se dijo anteriormente, diseñar proyectos educativos que no sólomente re- ten las capacidades del niño en los diferentes estadios, sino en contrar las estrategias para llevarlo de un nivel a otro, enten- diendo que éstos están interrelacionados, abandonando así el sis tema tradicional o formal de la educación.

Pasemos ahora a analizar la importancia del juego (que de hecho ha quedado implícita) en los niños de esta edad.

3.- EL JUEGO:

"... el juego puede servir para todos los fines". (J.piaget)

3.1 INTRODUCCION:

El ludismo es un lenguaje perdido. El juego se ha convertido en una actividad mediatizada por el juguete industrial, y en estas condiciones, prima la reproducción del sistema de objetos existentes en el mundo real.

Al transformarse la manera de pensar del urbanismo, en virtud de las necesidades de la sociedad tecnológica, el espacio ludico quedó eliminado de las ciudades. En las zonas rurales, donde se vive cada vez más en referencia a las imágenes de los medios de comunicación electrónicos, el juego, aunque tiene mayor espacio de libertad, sigue un proceso similar al que se realiza en las regiones urbanas.

El juego colectivo es desplazado por formas individuales que tienen como eje el juguete industrial, que no es sino una mercancía más. Dentro de estos determinismos el acto lúdico se convierte en parasistema del mundo real. El juguete industrial imita, cada vez con mayor perfección, las figuras del mundo real y se centra en la reproducción --como maqueta-- del cúmulo real de aparatos tecnológicos. Las granjas con animales de madera son desplazados por estacionamientos en miniatura; el papalote cede ante el avión plástico que el niño imagina que vuela. La comunicación cinésica se reduce y deja su

lugar a la imitación --al nivel de lo imaginario-- de movimientos y leyes ajenos al juego.

Pero estas mercancías que han convertido al juego en accesorio del mundo real, en maqueta del gran cúmulo de objetos, en mimesis de las relaciones sociales y productivas de las sociedades altamente industrializadas, no nacen ni de las culturas ni de la visión del mundo del más vasto sector de las poblaciones del tercer mundo. Por lo contrario: todo lo que existe, todo lo que es, todo lo que impera en las metrópolis neocoloniales es transferido, por medio del juguete industrial, al juego.

Esta relación política y de mercados parece obvia. El hecho de que el juguete industrial funcione con las mismas leyes de productos canalizados por otros medios de comunicación y de que porte mensajes parece evidente.

El juego con juguetes industriales lleva a una forma de socialidad dominada por los intereses del capital transnacional y de las oligarquías nacionales; no obstante, el juego revela las potencialidades subversivas. Es necesario encauzar su práctica para que se desarrollen nuevas capacidades en los niños del tercer mundo. Es necesario buscar opciones, para que el sistema simbólico propio a grupos infantiles no sea sustituido por las imposiciones del sistema capitalista de producción. Es imprescindible reforzar ese sistema simbólico propio que es de por sí, subersivo⁺

⁺ Es subersivo al sistema simbólico del adulto pues rompe con sus esquemas, ya que trae consigo nuevos valores, nuevas formas de comunicación y de relación, es decir, este sistema simbólico infantil va a ser generador de cambios al sistema aceptado por el adulto.

Postulamos que el juego llevado a juguete industrial es un medio de comunicación de masas. Como tal, su función es cambiar lo extraño --lo ajeno-- en familiar y viceversa, lo familiar en extraño y ajeno. Clasifica y nombra las relaciones sociales y las relaciones con los objetos según los intereses y necesidades de control o hegemonía de las clases dominantes nacionales y extranjeras del tercer mundo: traspone lo inhabitual al mundo habitual y lo reproduce bajo formas que se representan como universales y, consecuentemente, propias.

Por último, ponemos énfasis en que, como toda mercancía, el juego convertido en juguete industrial transforma la realidad, de modo que todo lo que a priori es exterior al espacio lúdico y al juguete, está representado en él y lo constituye. Del mismo modo que la construcción de lo simbólico no es libre, la producción de los juguetes industriales está determinada por el modo de pensar de la sociedad productora del juguete mismo.

3.2.- ¿QUE ES EL JUEGO?

Jugar es crear sistemas inexistentes en lo real o recrear lo real en términos ajenos a las leyes y funciones dadas en la práctica de un grupo social dado. El juego puede brotar de la actualidad, del pasado inmediato o de formas culturales arcaicas o míticas. O puede también ser visionario.

En cuanto al juego que representa funciones arcaicas, vemos en él cierta relación con la génesis de los relatos míticos.

cos. Vladimir Propp* consideró que "el relato maravilloso debe- ser confrontado tanto con los mitos de los pueblos primitivos - anteriores a las castas, como son los mitos de los estados civi- lizados de la antigüedad".

Al seguir el proceso que va de la decadencia de los- ritos a la formación de los mitos correspondientes que constitu- yen a los relatos, Propp señaló que "Mientras el rito existía - como algo vivo, no podían existir cuentos acerca de él*". Dicho de otro modo: los temas aparecen en relatos míticos como un pro- ceso llevado a cabo por la colectividad para integrar la prácti- ca anterior, que aún es vigente en el mundo que rodea al indivi- duo, a los nuevos valores y normas.

Los personajes simbólicos o alegóricos de los rela- tos míticos mantienen prácticas que ya no se justifican como - legítimas. Esta relación se expresa también en algunos juegos - infantiles; se trata de la conversión de lo real a lo imagina- rio, y su actualización del espacio lúdico.

Por otra parte, los juegos se caracterizan por repro- cir, con las modificaciones pertinentes al sistema imaginario, - lo real inmediato: los ritos de interacción, los sueños y temo- res de la época, las dinámicas institucionales. Por ejemplo, - cuando los niños juegan al médico, las enfermeras y el paciente, - cristalizan elementos de interrelación tales como jerarquías, - dependencias, autoridad, poder, que aparecen al efectuar un aná-

* PROPP, V. Las raíces del cuento; Madrid, Fundamentos, 1979. - p.p. 34.

* PROPP, V. Las raíces del cuento; Madrid, Fundamentos, 1979. - p.p. 36.

lisis de la institución médica tal cual existe en la realidad.

El juego puede también evadirse de esa realidad y convertirse en visionario. Fué así como apareció la rueda en la antigüedad mediterránea. Por ejemplo, antes que su existencia fuera adaptada con finalidades de transporte.

Jugar es ante todo, imaginar. En su acepción más amplia, el juego es una actividad que si bien puede estar originada por lo real inmediato, se agota dentro de límites que le son propios. El juego por mandato no es juego: se caracteriza de forma general, por una gratuidad de actos que lo sitúan fuera de lo utilitario.

Los juegos son espejo de la sociedad. De aquí se desprende que cada colectividad produce los juguetes y los juegos que le permite y le impone su espacio cultural: se puede hablar de juguetes feudales, fascistas, imperialistas.

La importancia del juego con o sin apoyo de juguetes ha sido destacada dentro de algunas áreas de las ciencias humanas como las pedagógicas y psicológicas principalmente. A continuación se resumirán las perspectivas psicológicas, pedagógicas, etnológicas y sociopolíticas del juego para esclarecer un poco cuál es el espacio lúdico del niño y poder darle una mejor caracterización al juego infantil dentro del jardín.

3.3.- PERSPECTIVAS PSICOLOGICAS DEL JUEGO:

En este inciso es necesario destacar la diferencia que existe entre educación y aprendizaje.

Educación es el proceso de producir cambios en el in-

dividuo (John T. Coodlar 1982) y aprendizaje es el proceso por medio del cual entra y se almacena la información en la memoria.

Según Sptiz (1982) desde el punto de vista del desarrollo, la educación es probablemente el más arcaico de los dos procesos y la capacidad del individuo para ser cambiado por la educación es innata. La educación siempre entraña un cambio del - ello; por consiguiente, tiene lugar principalmente en el inconsciente. La educación, también pone los cimientos del yo corporal (la forma en que uno experimenta su cuerpo) y de la capacidad para las relaciones objetales. A medida que el ser humano se hace más diferenciado, la educación se basa de manera creciente en la identificación y otros mecanismos de defensa y lleva a un cambio de todo el 'yo mismo' y con frecuencia a un cambio del yo. Dicho de otro modo, la educación también puede configurar nuestras habilidades y nuestros mecanismos de defensa, aunque normalmente no seamos conscientes de ello.

El aprendizaje, por otro lado, es en gran parte un proceso consciente. También él cambia nuestro yo mismo, pero con frecuencia lo hace sin la intervención del ello. Además, el aprendizaje deja huellas mnémicas no permanentes que, de no ser por su refuerzo periódico, se deteriora y acaba por desaparecer. Sin embargo, la educación es prerrequisito indispensable para el aprendizaje". *

Siguiendo a este autor, la educación comienza desde la primera hora de nacido (educación fundamental) en donde se -

* PIAGET, J., LOENZ. K., ERIKSON, E., Juego y Desarrollo. Grijalbo. Barcelona, 1982 P.P. 37-38.

establece un intercambio afectivo entre la madre y el hijo, -
siendo este intercambio indispensable ya que todo desarrollo -
posterior se afirma en él; es decir, la educación fundamental -
se establece a raíz de ciertas condiciones invariables espacio-
tiempo y de constancia objetal que es percibida por los cinco -
sentidos del niño recién nacido, principalmente por la visión.

Se establece que si el niño se ve privado de educa---
ción fundamental durante el primer año de vida, sufrirá, según-
el nivel específico de edad y la duración de la privación, de -
un desarrollo inadecuado o interrumpido de ciertas funciones es
pecíficas de la edad.

Para Piaget* el juego es la expresión y el requisito-
del desarrollo del niño. A cada estadio del desarrollo corres--
ponde un tipo de juego y, aunque la categoría de juego pueda e-
aparecer a diferentes edades según la sociedad de que se trate,
Piaget afirma que el orden de aparición será siempre el mismo.

En el juego simbólico el niño transforma lo real en -
la medida de las necesidades y deseos del momento. Para Piaget,
el juego simbólico es el egocentrismo en el estado puro (lo que
en la teoría psicoanalítica corresponde al Yo absoluto). La ad-
quisición del lenguaje está subordinada al ejercicio de la fun-
ción simbólica, misma que se afirma en el desarrollo de la imi-
tación y del juego.

* PIAGET, Jean. La formación del símbolo en el niño; México Fon-
do de Cultura Económica, 1966.

El juego es esencialmente asimilación, y en un primer momento es simple asimilación funcional o reproductora. la utilización de cosas que tiene su finalidad en ella misma.

Piget distinguió seis estadios en la génesis del juego en el niño.

PRIMER ESTADIO: De adaptaciones reflejas

SEGUNDO ESTADIO: Todo es juego durante los primeros meses de la existencia: hay una gratitud de actos, es decir, el niño mira por mirar, manipula por manipular, sin ningún fin.

TERCER ESTADIO: La diferenciación entre el juego y la asimilación es mayor. Los objetos son manipulados con una creciente intencionalidad, se agrega al simple placer funcional el "Placer de ser causante".

CUARTO ESTADIO: Aplicación de esquemas conocidos a situaciones nuevas. Se ejecuta por asimilación, por el placer de actuar y sin esfuerzo de adaptación para alcanzar una meta determinada. Comienza la ritualización de los esquemas que, fuera de su contexto adaptativo, son imitados o "jugados" plásticamente. Por ejemplo, el niño hace como si durmiera. Esta ritualización prepara para la formación de los juegos simbólicos.

QUINTO ESTADIO: Se extiende la asimilación más allá - de los límites de la adaptación, hay ritualización lúdica de los esquemas.

SEXTO ESTADIO: El símbolo lúdico se desprende del - ritual bajo la forma de esquemas simbólicos. Este progreso se realiza por el paso de la inteligencia empírica a la combinación mental y de la imitación de lo visible a la imitación interna o diferida.

A partir de este estadio, el niño utiliza los esquemas usuales, pero en lugar de actuarlos en presencia de objetos a los cuales habitualmente se aplican, los asimila a objetos nuevos. Esos objetos no dan lugar a una simple extensión de esquemas (como sucede en la simulación generalizadora propia a la inteligencia) sino son utilizados con el único fin de permitir al sujeto la imitación o la evocación de los esquemas que ya están en juego.

Para Piaget, el inicio de la capacidad de ficción se localiza en la reunión de estas condiciones: la aplicación de los esquemas u objetos inadecuados y la evocación por el placer. En el juego simbólico, a diferencia del juego simplemente motor, hay imitación, al menos aparente, y asimilación lúdica simultáneamente. Este esquema simbólico de tipo lúdico casi alcanza el nivel del signo, porque existe disociación entre significados y significante.

El simbolismo en el juego comienza con las conductas-

individuales que hacen posible la interiorización de la imitación. Del ejercicio del juego simbólico, de forma solitaria, se pasa al ejercicio colectivo del juego simbólico, que apenas varía la estructura de los primeros símbolos. Aquí se pasa a otra forma de juego: el juego con reglas, que pone en acción a todas las estructuras mentales. El juego se afina, hasta convertirse en una ilusión voluntaria consciente.

La imagen mental, al prolongar los acomodamientos anteriores y darles rango de significaciones, interviene en la actividad lúdica del mismo modo que en la actividad conceptual, esto es, en forma de simbolización. Gracias a este proceso, elementos actuales son asimilados a elementos invisibles en ese momento pero que son evocados: se reviste de significaciones dadas por asimilaciones anteriores registradas por el sujeto e inexistentes en ese momento.

En el simbolismo lúdico la imitación no se relaciona con el objeto presente sino con el objeto ausente que se trata de evocar; de ese modo, el acomodamiento imitativo queda subordinado a la asimilación. Por el contrario, en la imitación diferida, el acomodamiento imitativo es un fin en sí mismo y se subordina a la asimilación reproductora.

La imitación prolonga el acomodamiento. El juego prolonga la asimilación. La inteligencia reúne a ambos, sin interferencias.

Todo juego simbólico, sea individual o social, se convierte, tarde o temprano, en representación. Todo juego simbólico colectivo guarda algo propio al símbolo individual. Tal vez-

sólo un elemento, la regla, permita distinguir los juegos colectivos de los juegos individuales. Y el juego colectivo acentúa la diferenciación del sí mismo en relación con los otros. Es, - como el lenguaje, un mediador en la función del yo: el juego - permite tomar conciencia de la subjetividad propia y pasar a la dialéctica de la comunicación antes que el lenguaje verbal del niño permita una interrelación amplia con el mundo.

Piaget niega el carácter "desinteresado" o "autotéli- co" del juego. Dice: "... todo juego en cierto sentido es alta- mente 'interesado'. Puesto que el jugador con seguridad se o - preocupa del resultado de su actividad"* En cuanto a la esponta- neidad del juego (en oposición a las obligaciones de la vida - real), se preguntó: "¿Las investigaciones intelectuales primiti- vas del niño y, además, las de la ciencia pura misma, no son - también espontáneas?". Y definió dos polos posibles, para acep- tar el criterio de espontaneidad en el juego: "un polo de acti- vidad verdaderamente espontánea ya que no es controlada y un - polo de actividad controlada por la sociedad o por la realidad".

En relación con las teorías del juego como gratuidad- de actos que conducen inequívocamente al placer, Piaget conside- ró que "... ciertos juegos consisten en reproducir simbólicamen- te acontecimientos manifiestamente penosos con el único propósi- to de digerirlos o asimilarlos". Y resumió "... puede reducirse al juego a una búsqueda de placer, pero con la condición de con- cebir esta búsqueda como subordinada en sí misma a la asimila--

* PIAGET, JUAN. OP. CIT. PP. 184.

ción de lo real al yo: el placer lúdico sería así la expresión-afectiva de esta asimilación".*

A diferencia del sueño, el juego se plantea como un - compromiso entre pulsiones y reglas, entre fantasía y realidad. Henriot^{*+} establece la distinción entre jugar, alucinar e ilu-- cionar, al dividir al juego en tres estadios diferentes: uno, - cuando el jugador se aleja de lo real a través del juego y pare ce como si estuviera preso en la ilusión (por ejemplo, la silla deja de ser silla y se convierte en un barco). Otro, cuando el jugador permanece lúcido y no pierde la noción de la diferencia entre lo imaginado y lo real.

Por último, el balance entre estos dos extremos: cuan do el jugador mantiene cierto grado de ilusión para poder jugar.

Según Erikson, "el juego es la fuente infinita del po tencial del hombre^{+**} Señala que no se puede llegar a una adul- téz si no se renueva constantemente la disposición lúdica de la infancia ya que "al liberarse a sí mismos de rigideces e inhibi ciones, se crean nuevas libertades y se halla un nuevo margen - para energías suprimidas".^{***+}

Así mismo propone que el alma del juego adulto es "ga nar un margen por sí mismo, dado que lo crea para los demas".^{*****}

* PIAGET, J., La Formación del Símbolo en el Niño. Ed., F.C.E. México, 1961

*+ HENRIOT, S., El Juego: Ed. PUF. París, 1969.

**+ PIAGET, J., LORENZ, K. ERIKSON, E. Juego y desarrollo, Ed.- Grijalbo. Barcelona, 1982, p.p. 113.

***+ IDEM. P.P. 146.

***** PIAGET, J., LORENZ, K., ERIKSON, E. Juego y desarrollo, Ed. Grijalbo. Barcelona, 1982. p.p. 148.

3.4.- PERSPECTIVAS PEDAGOGICAS DEL JUEGO:

La importancia del juego en el aprendizaje no fué estudiada hasta 1916, cuando Claparede le restituyó ese valor que tuvo en la antigüedad. En 1937, Decroly aplicó el juego para facilitar el aprendizaje de niños con problemas mentales y de interrelación. Veinte años más tarde, Freinet promovió el método de enseñanza basada en el entusiasmo, la iniciativa, el espíritu de creatividad que caracteriza a la actividad lúdica.*

A partir de la década de los cincuenta se fomentan las investigaciones acerca de la relación entre jugar y aprender. Ya no existen dudas respecto al papel fundamental del juego en la educación. El juego integra actividades de percepción, actividades sensoriomotoras, actividades verbales y actividades donde se relaciona el conocimiento del mundo de los objetos y de los seres vivos con un alto contenido de afectividad.

El juego es un elemento básico en el desarrollo cognocitivo del niño en la construcción del espacio, del tiempo, de la imagen propia.

Más adelante veremos algunas consideraciones a tener en cuenta sobre el juego en el jardín de infantes.

3.5.- PERPECTIVAS ETNOLOGICAS DEL JUEGO:

Benjamín** remarca que en sociedades tradicionales -

* PONCE, A., Educación y lucha de clases; Ed. Cartago. México, 1980.

** BENJAMIN, W., Reflexiones sobre niños, juguetes, libros infantiles, jóvenes y educación. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, 1974.

la muñeca pertenece a dos mundos, aunque de formas diferentes: - al de la niña que juega y al mundo adulto. Para la niña, la muñeca es un "aparato de juego", para el adulto está llena de con notaciones y es a través de estos significados que el juego de la niña es observado e interpretado. Llegará un momento en la vida de la niña en que estas interpretaciones y elucubraciones hechas por los adultos, pasen a serle propias y establezca, den tro del juego, las actitudes que deberá adoptar en su formación de madre.

Se mostró que en sociedades agrarias, objetos que son idénticos en apariencia sirven como juguetes y como instrumentos mágicos. Por ejemplo, las muñecas son utilizadas por las ni ñas para jugar y por mujeres estériles o madres que han perdido un hijo, como objetos mágicos con función sagrada. Es decir tienen una doble función siendo un objeto idéntico. +

Los juegos reflejan simbólicamente los valores centrales de una sociedad; esta traducción de los símbolos en juegos permite facilitar la integración cultural. En sociedades tradicionales, las nociones de totem y tabú entran a conformar la es tructura del pensamiento de los niños a través de los juegos, - como complementos prácticos, actuados, de relatos míticos y de tradición oral en general.

El juego es el terreno de experimentación de los niños. En él aprenden - tanto a niveles cognoscitivos como afecti vos - los papeles que la colectividad espera que asuma. El juego revela las relaciones humanas entre edades, clases y sexos, así

*HENRIOT, S., El Juego, Ed. P.V.F., Paris, 1969.

como la interrelación entre el sujeto y el medio.

Henriot ^{*} disoció el juego de las actividades no lúdicas con base en seis criterios. Afirmó que es libre: El jugador no está presionado para realizar su actividad. Es aislado: el juego no está determinado ni para un lugar preciso ni para un tiempo o espacio dados. Es incierto: el juego no está previsto para desembocar en un resultado. Improductivo: no provoca ganancias materiales ni productce elementos en el mundo real. Depende de reglas y es ficticio: el jugador está consciente que su actividad sustituye a la realidad o que actúa dentro de una irrealidad total o dentro de parámetros que no guardan relación con la vida cotidiana.

Creemos que estas definiciones son parciales: no abordan el juego como actividad que integra una pluralidad de actitudes. Lo limitan a lo "no-serio" sin aclarar la infinidad de posibilidades del espacio lúdico.

Huizinga ^{**} considera que el juego existe en los estratos inferiores de todas las culturas y que, por ello, en él se apoyaron las instituciones sociales en el momento de su formación. Sostiene también que "la presencia del juego no se halla vinculada a ninguna etapa de la cultura, a ninguna forma de concepción del mundo". ^{***}

Si aceptamos esta definición debemos considerar que el juego con juguetes industriales no es un juego, porque con--

* HENRIOT, S., El Juego. Ed. PUF. París, 1969.

** HUIZINGA, J. Homo Ludens. Ed. Emcé. Buenos Aires, 1968.

*** IDEM. P.P. 67.

vierte al espacio lúdico en zona donde se reproducen etapas específicas de la cultura y la historia de los países altamente desarrollados. O sostener que sí es juego, pero un juego invadido, ideologizado, alineado.

Un juego simple, como las tablitas aztecas que cambian de posición de un modo invisible para quién las contempla, remite a la magia y, consecuentemente, un reflejo cultural del pueblo que las originó.

Dentro del campo teórico de Huizinga, el juego es lugar: una zona aislada de la vida cotidiana, encerrada en sí misma; los límites le son propios: "Agota su curso y su sentido dentro de sí mismo".*

3.6.- PERSPECTIVAS SOCIOPOLITICAS DEL JUEGO:

De aquí se puede afirmar que el jugar es un acto político. El desarrollo tecnológico y la unidad dialéctica producción-consumo requieren que ningún espacio de la vida individual y colectiva escape a las leyes de eficacia que le son imprescindibles para su reproducción.

Si bien a priori el espacio lúdico se caracteriza por ser de ocio, el ocio organizado por juguetes industriales hace del juego una relación productiva-reproductiva que no tiene sus límites en el juego mismo, sino en los parámetros de la producción y la reproducción de las ideologías.

* Huizinga, J. Homo Ludens. Ed. Emcé. Buenos Aires, 1968. P.P. 19.

El juego con juguetes industrializados (que es la forma actual más común de jugar) reproduce, bajo la fachada del ludismo, los términos que requieren las clases dominantes para la movilización de las masas en función de los intereses de la hegemonía. El juguete industrial es un aparato de dominación psicosocial que desencadena efectos económicos y políticos útiles para las minorías dominantes.

En la comunicación polivalente de sentidos, sentimientos, sensaciones y afectos que establecen los juguetes industrializados, el individuo internaliza el mundo y se integra a las redes simbólicas: es aquí donde se reúne lo ideológico y lo consciente, colectivo e individual, en un discurso que el sujeto pasa a reconocer como propio.

Las implicaciones sociopolíticas del juego siempre han sido vistas de forma parcial, fragmentaria. Es necesario integrar esta actividad organizadora y directora de estructuras mentales al discurso ideológico. Pero el juego, forma fundamental por medio del cual el niño aprehende su realidad objetiva, no solamente es un recurso de la dominación, sino que también es un generador de cambios por su propia naturaleza subversiva.

Al coincidir con Piaget en que la esencia del conocimiento es la actividad y que el aprendizaje es un proceso de interacción en el que el sujeto y objeto se modifican, es decir, el sujeto transforma y es transformado, no se debe perder de vista que es la actividad lúdica la que enlaza este proceso; y dependiendo de la función del juego dentro de la escuela, éste será un instrumento de dominación o una actividad generadora

del cambio.

3.7.- EL JUEGO EN EL JARDIN DE NIÑOS:

Existen varios supuestos básicos que se consideraron importantes por que son los que específicamente se relacionan con el juego en el jardín de infantes, a saber:

1.- El juego es un factor vital en la vida del niño.- No obstante que se ha mencionado varias veces, la actividad del juego significa para el niño una de las formas más eficaces de aprender y conocer el ambiente en el que esta inmerso y le dá a la vez, la posibilidad de ir insertándose cada vez más en él.

2.- El juego en un grupo pequeño de niños, facilita la interacción y conexión con el otro, ya que estimula la comunicación. Puesto que uno de los elementos básicos de la comunicación es el lenguaje (ya sea verbal o no verbal), sólomente en una relación interpersonal, donde las posibilidades de interferencia sean mínimas, se puede enriquecer esa comunicación.

Si la comunicación se realiza teniendo a la maestra como intermediaria principal (y esto ocurre en la dinámica de los grupos numerosos), esa comunicación se verá empobrecida ya que el mecanismo de imitación como parte del proceso de identificación, fundamental en ésta edad, solo se llevará a cabo en un contacto cara a cara y cuerpo a cuerpo, emergido de las necesidades propias en el niño en ese momento.

La organización del espacio del jardín en rincones es uno de los recursos que posibilita el juego en pequeños grupos.

Es muy importante que haya varias alternativas de juego en un mismo lugar físico, para no hacer de los rincones una entidad estática, sino lugares que puedan integrarse de acuerdo con las necesidades del juego.

El compartir con un grupo el mismo tipo de actividad enriquece y profundiza no sólo la obra que el niño está realizando, sino que crea vínculos humanos en otros niveles.

3.- Hay que tener en cuenta que cada niño tiene un determinado ritmo de actividad, de desarrollo y de maduración. El presionarlos a un ritmo más forzado, o el hacerlos detenerse en su proceso, no trae consigo las consecuencias deseadas. Es por esto que cada niño debe escoger su actividad y realizarla en el tiempo requerido.

4.- El niño es capaz de decidir cuando está en un marco adecuado de elecciones. Toda conducta supone una elección. Esta elección no es siempre sencilla y muchas veces genera conflictos. Cuando el conflicto se manifiesta como rechazo-atracción, la decisión es fácil, pero cuando aparece como atracción-atracción, el conflicto se agudiza. Al plantearles a los niños diversas posibilidades de atracción les estamos creando un conflicto, esto se puede hacer intencionalmente, ya que en cada conflicto subyacen dos aspectos positivos: Primero, el conflicto constituye una de las fuentes más importantes de motivación y segundo porque en ese momento se da un proceso de toma de decisión que se refleja en una conducta comprometida, y no hay que olvidar que toda la vida del ser humano, es siempre respuesta y siempre compromiso.

Por otra parte, si la maestra plantea una actividad, al niño le cabe elegir entre hacerla o no; si le propone varias

actividades que supone le pueden interesar, al niño se le presentan varias posibilidades, es decir que la elección se "positiviza", ya que tiene varias valencias positivas contra la valencia de no hacer nada.

Aunque no nos extendamos sobre los objetivos de planificación en el sentido de que los juegos deben estimular el desarrollo del lenguaje, éstos deben ayudar a la afirmación del yo, deben facilitar la cooperación, deben favorecer una más clara organización de la realidad, etc.; lo que si conviene es destacar la necesidad de que el maestro sea un coordinador estimulante en el grupo de los niños en el momento de planificar, puesto que es importante que sean los niños quienes determinen el juego que van a realizar, pero también es imprescindible la guía y estimulación del docente, ya sea para ofrecer una salida a un niño que persiste en un determinado tipo de juego o para integrar nuevas posibilidades que puedan enriquecer al grupo*. Por último, dada la edad de los niños, no siempre la elección original se lleva a cabo; será después, en la evaluación, el momento oportuno para conocer en el diálogo con el niño los motivos del cambio.

5.- La conducta de cada niño es variable. Los niños no dominan totalmente sus impulsos y deseos. Al ir desarrollando su personalidad se irá consolidando, según Anna Freud, su núcleo razonante. El crecimiento de este núcleo razonante (principio de realidad) es un proceso gradual que no se completa en un único paso y cuya influencia se exteinde lentamente de un con--

* GALPERIN, S., Supuestos Básicos del método juego trabajo Ed. - Paidós. Buenos Aires, 1979.

junto de impulsos a otros.

Por ejemplo, desde la pérdida de un amigo hasta un caramelo que le conviden puede cambiar su curso de la conducta de un niño.

Ninguna evolución sigue una línea recta y progresiva, todo crecimiento implica retrocesos pasajeros sin que ello signifique estancamiento o deterioro de su evolución. Si se entiende así, los maestros se sentarán más tranquilos ante la cambiante conducta de los niños y, aceptando su variabilidad, podrán actuar con más tranquilidad y ser mejores receptores de las modalidades típicas de esta edad.

6.- La experiencia directa con los objetos, es el mejor camino del aprendizaje en edad preescolar. En esta edad es importante tomar en cuenta que el niño está abandonando la etapa sensoriomotriz y se adentra en un período objetivo simbólico - que se caracteriza por un contacto con los objetos de tipo animista, preconceptual, irreversible, egocéntrico y analógico.

Animista, porque para los niños las cosas cobran vida; preconceptual, por la incapacidad de relacionar lo individual - con lo genérico; irreversible, por la imposibilidad de realizar inclusiones de clase y establecer relaciones asimétricas; egocéntrico por la dificultad del niño de distinguir su punto de vista del de los demás; analógico, porque sus deducciones van de lo particular a lo particular.

Para que el niño pueda manejar lógicamente la realidad que lo rodea es preciso que haya descubierto las constantes básicas o principios elementales relacionados con la invariabi-

lidad del objeto: espacio, número, cantidad y tiempo. En consecuencia, surge como necesario (teniendo en cuenta el período que está atravesando) favorecer experiencias activas donde cobre real importancia el contacto directo de los objetos; este observar, tocar, manipular, etc., ayudará al niño posteriormente a lograr una mejor estructuración de su pensamiento lógico-concreto, etapa en la cual ya la actividad es interiorizada.

Además, según Piaget, "los niños deberían ser capaces de hacer sus propios experimentos e investigaciones. Los maestros por supuesto, pueden guiarles proporcionándoles los materiales apropiados, pero lo esencial es que para que un niño entienda algo, debe construirlo él mismo, debe reinventarlo. Cada vez que le enseñamos algo a un niño le impedimos que lo invente él mismo. Por el contrario, aquello que le permitamos descubrir por sí mismo permanecerá visiblemente con él".* De aquí se desprende que:

7.- El más rico aprendizaje se logra mediante la actividad creadora del niño y la resolución de situaciones problemáticas. El niño aprende jugando y, al jugar, crea en su mundo de juego. La motivación y el empuje que despierta en el niño poder ir creando cosas él mismo, inventando nuevas posibilidades o situaciones, no sólo favorecen el desarrollo de su sentimiento de independencia sino que le permiten el goce que sólo nos otorgan las creaciones propias. De este modo, los niños internalizan tempranamente estas experiencias de un modo firme y definitivo.

* PIAGET, J., Juego y Desarrollo. Op. Cit. P.P. 23.

Nos referimos a la posibilidad de creación no sólo como la invención de cosas únicas y originales, sino también a la tarea diaria de resolución de pequeños problemas que se plantean por primera vez al niño, como por ejemplo, desde cómo pasar de un lugar físico a otro sin utilizar las manos, o cómo enhebrar diversas cuentas, hasta cómo combinar diversas pinturas para obtener el color deseado.

Si la creación supone volcar contenidos interiores -- (expresar, comunicar) y el juego debe ser creador, el niño tiene que vivir plenamente los estímulos que recibe.

La función del docente no es la de consentir, la de comportarse como un observador pasivo de la conducta infantil, sino por el contrario estimular y ayudar al niño a crecer. Una actitud indiferente por parte del maestro (que a veces se traduce en "todo está bien") no ayuda al crecimiento y a la maduración de las conductas y, por lo tanto, a una actividad creadora ante la vida.

8.- La satisfacción de las inquietudes y necesidades del niño generará en él nuevos deseos de conocimiento. La motivación, determinada a esta edad fundamentalmente por sus deseos, tiene la función de energizar su comportamiento; si no la tenemos en cuenta o la desconocemos, no sólo atentamos contra sus deseos y necesidades sino también contra su vitalidad.

De esto se desprende que se necesita una actitud del docente alerta e inquietapara satisfacer las necesidades del niño, no en el sentido (Como ya se ha mencionado) de que deba brindarse respuesta a todo lo que el niño pregunta, sino en ayu

darlo a encontrar el camino para que él vaya resolviendo sus -
 propias interrogantes. Por ejemplo, si un niño pregunta a la -
 maestra que si los patos pueden además de volar y nadar, cami--
 nar; el mejor medio de corroborar esto, es ir a observar direc--
 tamente a los patos al zoológico. Una vez resuelta la interro--
 gante, se generará el deseo de seguir la observación de otros -
 animales, y descubrir nuevas cosas en éstos. La función del do--
 cente será por lo tanto, ir canalizando las inquietudes de los--
 niños con experiencias estimulantes, con aperturas hacia nuevos
 intereses que enriquezcan el caudal de conocimientos y de vivien--
 cias personales; sólo de este modo podremos hablar de un apren--
 dizaje creador: vivir-conocer-modificar la realidad. Es decir,--
 JUGAR.

9.- La planificación, el orden de materiales y el de--
 sarrollo de las tareas, favorecerán el desarrollo de los meca--
 nismos intelectuales y prepararán al niño para cuando posterior--
 mente se adentre en un pensamiento conceptual. Esto no supone -
 que en el juego no puedan integrarse los distintos elementos de
 las diferentes áreas del jardín, sino que de lo que se trata -
 es que en el orden y acomodación del material el niño vaya in--
 ternalizando nociones de pertenencia e intrrelación entre los -
 elementos que componen la realidad.

3.8.- OTRAS CONSIDERACIONES A TENER EN CUENTA:

Como vimos anteriormente, si se permite el uso de ju--
 guetes industrializados en el jardín, estamos limitando el espa--
 cio lúdico a una relación de mercado dada por la sociedad de -

consumo, pero si nos preocupamos por construir o adquirir material didáctico que estimule no sólo la capacidad creativa, sino que sea adecuado a las etapas de desarrollo del niño, encontraremos las opciones para desarrollar el sistema simbólico propio a los grupos infantiles, y no dejaremos que éste sea sustituido por las imposiciones del sistema capitalista.

Para saber que tipo de material didáctico se necesita en el jardín de infantes vemos que a través del desarrollo de los niños los primeros juegos son producto de una actividad meramente sensitiva (etapa sensoriomotriz), táctil (a través de la oralidad y manualidad), de prensión y de audición. A partir del concepto de egocentrismo (característica dominante de la primera infancia), el niño toma en consideración las cosas, no por lo que son en sí, sino por su capacidad de estimular conductas motrices. Más adelante, su actividad se hace creadora. Es entonces cuando comienza el juego simbólico, producto de la evolución del pensamiento infantil.

Así, en un primer nivel (2 ó 3 años) el niño ya pasó del juego solitario al juego paralelo* (sabemos que el acceso a un tipo de juego no excluye los anteriores), su coordinación motora es algo dificultosa y por lo tanto le serán ofrecidos elementos para la motricidad gruesa como por ejemplo cubos grandes y livianos que le permitan la reiteración de la acción, instancia que a esa edad acrecienta su motivación; así como elementos que lo estimulen en el funcionamiento visomotor y que contem---

* En el juego paralelo, el niño juega cerca de otro, pero no comparte su juego aunque la presencia del otro sea muy importante.

plen la faz afectiva como animalitos y elementos de la vida real. El niño de 2 a 3 años hace relaciones por conveniencia y agrupaciones por semejanza y diferencia, es así que se les puede proporcionar por ejemplo, loterías que comprenden diversos aspectos como tamaño, color, forma, etc.

En cuanto al aspecto dramático, se puede sacar provecho de los títeres de manopla que se manejan con gran facilidad.

En el segundo nivel (4 años), el juego ya es compartido y se comparten consignas a las que se someten respetando cuidadosamente esas propuestas. En cuanto a la motricidad, ésta se ve ya un poco más desarrollada y por lo tanto el tamaño de los elementos puede ser menor, por ejemplo: colecciones figurales más finas. De esta forma irá ajustando las destrezas ya adquiridas. La fantasía y los juegos simbólicos y dramáticos se desarrollan en toda su intensidad, y mientras más materiales de deshecho se tengan a la mano para disfrazarse y construir títeres, estructuras, etc., será mejor.

En el tercer nivel (5 años), su motricidad fina se ha adiestrado bastante y el niño puede ya manejarse con elementos de tamaño muy pequeño como cuentas para enhebrar, ensartar, etc.

Pueden ordenar secuencias temporales, establecer semejanzas parciales y diferencias, hacer correspondencia término a término con elementos concretos, seriar y ordenar hasta diez elementos, clasificar tarjetas (a su estilo) piezas geométricas, etc.

En el juego con bloques, las estructuras que forman son en general de gran tamaño y la mayor parte de las veces

agregan otros elementos para dar mayor realidad a su obra, a la vez que dramatizan con ellos.

Los juegos dramáticos a esta edad ya están muy influenciados por la propaganda masiva, y es deber del educador encauzarlos por diversos caminos o mostrarles diversas alternativas, -- dando opciones diversas y distintas a las programadas por los grandes medios de comunicación, como por ejemplo jugar al hombre araña o a la mujer maravilla. Además, los niños forman grupos más estables, ya que asumen con mayor propiedad el rol que se imponen aunque se disfracen menos profusamente.

Vemos pues que es la creatividad del educador y el diálogo con los niños lo que permitirá construir materiales didácticos adecuados.

Por último, uno de los aspectos más importantes a tomar en cuenta es que un niño falto de estímulos (no se debe perder de vista que el estímulo más importante para el niño es el afectivo), cae en un juego estereotipado, su proceso evolutivo se hace muy lento y sus conductas lúdicas pocas veces son creativas. Es por esto muy importante, renovar constantemente el material didáctico de la sala.

Si no se cuenta con los recursos económicos suficientes, el material didáctico se puede hacer utilizando los llamados materiales de deshecho (cajas, tapas, carteles, palitos, en vasos de plástico, etc.), obteniendo los mismos resultados que con el adquirido en la industria especializada en este aspecto.

4.- EL ROL DE LA MAESTRA JARIDNERA:

"El arte supremo del maestro es despertar la ilusión por la expresión creativa y los conocimientos".

ALBERT EINSTEIN

La forma de conducta que se espera de cualquier individuo que ocupa una posición, constituye el rol asociado con esa posición. El rol incluye, así, las actitudes, valores y conductas adscritas por la sociedad a toda persona que ocupa un estatus.

Mediante los roles, la sociedad se asegura del cumplimiento de las funciones necesarias para su conservación.

La educación de los niños pequeños es una de éstas funciones. Para su cumplimiento la sociedad prevee, entre otros, el estatus de la maestra jardinera con su rol correspondiente. Así, las funciones asociadas a este rol, ha sido la de transmitir y defender los valores imperantes del tipo de sociedad en la cual vive y el rol del alumno ha sido el de repetir, recibir, y aceptar sin discusión.

"Bruner (1965), menciona que existen determinadas atmósferas que ayudan al niño a descubrir por él mismo las cosas, alentándolo y encauzándolo, a diferencia de otras que tienden a hacerlo un ser receptivo y pasivo".[†]

[†] DABDOUB, L., Creatividad: conceptualización y algunas investigaciones concernientes. Tesis Profesional. UNAM. México, 1978. P. 16.

Así mismo, distingue dos tipos de enseñanza:

- A.- La forma de exposición, donde el alumno es receptor y el maestro expositor y organizador de materiales y juicios.
- B.- La forma hipotética, donde existe comunicación bidireccional y la exposición, recepción y juicios se intercambian formando hipótesis y participando activamente de la información sin memorizar pasivamente.

Por su parte, "Durkheim describía al profesor como un magnetizador intelectual y moral: el sacerdote o intérprete de las grandes ideas morales de su tiempo y su país".⁺

Vemos que "el sistema tradicional ha fomentado en el alumno la memorización automática sin una comprensión verdadera de la información"⁺⁺, y continuado con la concepción que Durkheim tenía acerca de lo que el maestro debe ser.

Es así como el aprendizaje para el alumno se hace, en la mayoría de los casos, una tarea pesada, cuando ésta debería ser una fuente permanente de curiosidad.

Tradicionalmente, la escuela concibe al alumno como un recipiente vacío, al que hay que llenar. "W. Glasser en su libro 'School without failure' (1969), menciona que el sistema actual es aprende tanto como puedas, recuérdalo y regresalo en-

⁺ SUAREZ DIAZ, R., La educación, su filosofía, su psicología, - su método. Ed. Trillas. México, 1982. P. 53.

⁺⁺ DABDOUB, L., Creatividad: Conceptualización y algunas investigaciones concernientes. UNAM. México, 1978. P. 17.

los exámenes".⁺ Es así como hasta ahora se ha requerido de los alumnos un mínimo uso de las facultades del cerebro humano ya que solo existen respuestas correctas y erróneas por cada pregunta formulada "La posición de la educación ha sido asegurar que cada estudiante sepa las respuestas correctas a una serie de preguntas que los educadores han decidido que son importantes".⁺⁺

Pero tal concepción tiene que ser y está siendo sujeta al cambio en la época actual. Como ya se ha mencionado, el conocimiento fáctico es tan amplio, que es imposible poseerlo, las máquinas y las computadoras están adquiriendo la función del maestro para cumplir la función informadora. En lo que respecta a la transmisión de los valores morales, surge de nuevo la pregunta: ¿los valores de quién son los que deben de ser transmitidos?. Así, el concepto de "aprender ya no es sinónimo de saber, sino intuir, imaginarse, crear",⁺⁺⁺

Desde este punto de vista, "la escuela tiene que ser analizada de manera dialéctica y no únicamente como un reflejo-mecánico de la dominación económica, instrumento de la sociedad dividida en clases, sino también como un aspecto generador de contradicciones que constituyen elementos de ruptura entre los que hay que destacar al educador, agente de la práctica educativa, para lo cual es necesario que se haga consciente de su papel transformador, a través de la reflexión del tipo de hombre y

⁺ IDEM. P. 18.

⁺⁺ IDEM. P. 19.

⁺⁺⁺ Suárez Díaz. R., La educación, su filosofía, su psicología, su método. Ed. Trillas México, 1982. P. 53.

sociedad que reproduce con la administración de los actuales - programas escolares. Esta reflexión le posibilitará elementos - para considerar la necesidad de instrumentar una alternativa - en la que se trasluzca la búsqueda de la creatividad. Esto es, - que cuando más permite el educador espacios flexibles que se - contrapongan al funcionamiento autoritario del aparato educati- vo, estará directamente ligado al ejercicio de una enseñanza - creativa, así como a la producción de sujetos creativos".⁺

El educador debe dejar de ser un transmisor, para convertirse en un fomentador de análisis e inductor de cambios, - frente a un grupo de alumnos pensantes y creadores.

Es así como el profesor tiene que ser un facilitador- del aprendizaje. Es Rogers (1967),⁺⁺ quien nos apunta cuales - son las características del maestro como facilitador del apren- dizaje. Estas son:

1.- Autenticidad o genuinidad. Cuando el facilitador es una persona real que entra en relación con sus educandos sin - presentar fachadas, su labor es mas efectiva. Esto significa - que:

- A.- Llega a un encuentro personal con sus estudiantes.
- B.- Respeta a sus educandos como personas iguales.
- C.- Conoce, acepta y expresa sus propios sentimientos cuando lo juzga apropiado.

⁺ CASTILLO, R., GONZALEZ, M., Desarrollo de la creatividad: Un enfoque psicosocial. Tesis profesional, UNAM. México, 1982.

⁺⁺ ROGERS, C.R., Humanizando la educaición. Ed. R. Leeper.

D.- Tiene buen sentido del humor.

E.- Es confiable, perceptivo y sensible.

2.- Aprecio, aceptación y confianza:

A.- Confía en el ser humano y en su tendencia innata y natural al desarrollo y autorrealización.

B.- Confía en la curiosidad natural y en el deseo de aprender que tienen los seres humanos.

C.- Acepta al otro individuo, como persona separada - que tiene derecho a ser valioso.

D.- Aprecia al otro por lo que es, confía en sus habilidades, sus destrezas, su potencial humano y facilita su desarrollo.

E.- Se interesa, confía y aprecia a cada persona por - sus características, no masifica al grupo, respeta y valora la individualidad,

3.- Comprensión empática que es el tener la habilidad para comprender las reacciones del otro desde dentro (ponerse - en los zapatos del otro). Cuando el maestro es capaz de darse - cuenta en forma sensible de cómo el estudiante capta su proceso educativo y de aprendizaje, entonces, nuevamente, se aumentan - las posibilidades de que ocurra un aprendizaje significativo. - Cuando el estudiante se siente no encasillado, no evaluado, no juzgado, sino comprendido desde su punto de vista y no desde - el punto de vista del maestro, el aprendizaje se promueve y fa-

cilita".[†]

Aparentemente el lograr que un maestro disponga de esas características es difícil, pero es más fácil de lo que parece.

El ser genuino, auténtico y honesto con los alumnos, significa serlo consigo mismo, así, si el maestro no se siente agusto o está de mal humor, ésto se lo debe plantear al grupo y a sí mismo y no disfrazarse con mil caretas que solo discontinúan el desarrollo positivo del grupo. "Estas actitudes se podrán lograr solo si tiene una profunda confianza en el ser humano y sus potencialidades. Si no existe esta confianza, el maestro tiende a rescatar al estudiante dándole toda la información, digiriendo las cosas por él y decidiendo lo que más le conviene. Si existe confianza, pueden proporcionarse al estudiante muchas y diversas oportunidades para elegir su propio camino y su propia dirección en su proceso de aprendizaje".[†]

Por otro lado, generalmente estas actitudes se rechazan por:

A.- Miedo o temor a perder autoridad, esa autoridad absoluta para señalar tareas, obligaciones, normas, sanciones y castigos, indicando esto una absoluta inseguridad tanto de persona como de maestro.

B.- Apatía, ya que este método supone redefinir sus -

[†] GONZALES GARZA, A.M., El enfoque centrado en la persona, Educación. Grupo SER. Guanajuato, 1981: p. 56 - 57.

Funciones y tareas, así como la involucración per
sonal, un compromiso real y una flexibilidad res-
ponsable, así como mucho mayor dedicación, compro-
miso y responsabilidad en el trabajo diario.

"Entre las funciones del maestro facilitador del apren-
dizaje Rogers (1967) menciona, como básicas las si- -
guientes:

- A.- Presentar con la claridad del tipo de aprendizaje que -
se pretende promover y las creencias básicas de con -
fianza en el grupo, empezar a establecer con su -
palabra y acción el tipo de ambiente adecuado para
facilitar el aprendizaje significativo.
- B.- Promover y facilitar la claridad y la identifica-
ción de expectativas y finalidades de los miembros
de la clase, aceptando las que ellos expresen. --
Ayudar en la elaboración de objetivos personales y-
grupales.
- C.- Confiar en la tendencia al crecimiento y la autorea-
lización como fuerza motivadora fundamental del - -
aprendizaje.
- D.- Organizar y hacer fácilmente disponible los recur-
sos que los estudiantes pueden utilizar para su -
aprendizaje, presentándose así mismo (el maestro)
como recurso disponible para ser aprovechado por-
el grupo de diversas maneras, esto siempre y cuan-
do, el maestro se sienta cómodo trabajando en la-
forma en que el grupo lo solicita. Toma en cuenta
al grupo, pero también se toma en cuenta a sí mis
mo como persona.

- E.- Para el maestro deben ser tan importantes los aspectos afectivos como los cognoscitivos y los aspectos de relaciones interpersonales contenidos en éstos.
- F.- Estar dispuesto y abierto a reconocer, aceptar y respetar a las personas con sus diferentes dimensiones y aspectos.
- G.- La tendencia del maestro será al convertirse en un miembro participativo más del grupo a medida que se establece el clima de libertad, aceptación y confianza en el grupo y que los estudiantes se van sintiendo corresponsables del curso.
- H.- Su forma de participar y compartir con el grupo será un ofrecimiento y una disponibilidad, no una imposición.
- I.- Ayudar y facilitar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, así como en la evaluación de su propio trabajo.
- J.- El maestro será capaz de escuchar a sus estudiantes, especialmente a sus sentimientos. Abierto a la confrontación y a trabajar problemas, más que a manejarlos a través de normas disciplinarias y sanciones.
- K.- El maestro será aceptante de las personas y de sus ideas creativas, más que reaccionar en forma amenazante y conformista.
- L.- Desarrollará una atmósfera de igualdad en el sa--

- lón de clases, con una participación que conduzca a la espontaneidad, al pensamiento creativo y al trabajo autodependiente y autodirigido.

Como los estudiantes son parte activa del sistema educativo, se tienen que tomar en cuenta sus funciones para que el sistema tenga buenos resultados. Estas son:

- A.- Se sentirán libres de expresar tanto sentimientos negativos como positivos en su clase, hacia otros compañeros, hacia los maestros y hacia el material y los recursos didácticos con que se cuenta.
- B.- Definirán que es lo que quieren aprender, como quieren hacerlo y elaborarán sus propios objetivos. Elaborando así mismo un plan de trabajo para llevarlo a la práctica.
- C.- Se descubrirán a sí mismos como responsables de su propio aprendizaje, a medida en que se convierten en participantes activos, en el proceso de su grupo.
- D.- Se sentirán con mayor libertad para aventurarse en nuevas experiencias, con la seguridad de recibir el apoyo y la ayuda del maestro.
- E.- Colaborarán con el grupo para el logro de metas y objetivos grupales.
- F.- Serán capaces de evaluar su propio trabajo y aprendizaje, ya que mejor que nadie que ellos mismos, pueden saber cual ha sido éste y cómo ha sido su participación en el grupo.

G.- Se sentirán corresponsables de la formación de -- programas y planes de los objetivos grupales, de las normas para que éstos sean significativos y útiles para todos.

H.- Estarán abiertos a aprender, a autodirigirse y a confiar en sí mismos".⁺

Por último, el profesor individual tiene que ser desplazado por el grupo de profesores y el trabajo en equipo.

AYER	HOY ⁺⁺
Actividad del profesor:	Actividad del profesor:
Planifica	Planifica
Educa	Activa, facilita experiencias
transmite	Motiva, refuerza
Evalúa con criterios rígidos	Plantea problemas
	Colabora con los estudiantes
	Evalúa con criterios flexibles
Actividad del estudiante:	Actividad del estudiante:
Es educado	Se educa, se informa, consulta
Escucha	Critica, discute, toma posición
Repite	Intuye; se imagina, crea, planifica, organiza, sistematiza, se autoevalúa.

* González Garza, A.M., El enfoque centrado en la persona. Educación. Grupo SER. Guanajuato, 1981. P. 59 - 60.

** Suárez Díaz, R., La educación, su filosofía, su psicología, - su método. Ed. Trillas. México, 1982. P. 55.

5.- RESUMEN:

Se afirma que sólo se da el desarrollo cuando se dá - la posibilidad de creación; con ésta, el hombre se autoafirma como ser humano, que ante la necesidad, transforma conscientemente y en especial se transforma a sí mismo y a los demás.

La creatividad se debe dar en todos y cada uno de los individuos y, es a través de la educación que esto puede lograrse.

La proposición de esta tesis es desarrollar la creatividad en los párvulos, a través de los diferentes lenguajes de expresión y comunicación, ya que por su naturaleza están intimamente relacionados con la creación artística. Esta, por sus características probabiliza la máxima expresión de la capacidad - creadora del hombre y es una de las más importantes impulsoras - del desarrollo creativo. Así mismo, se aclara que no se pretende la formación de artistas; sólomente se parte de un método - que contenga elementos que en sí mismos desarrollen la creatividad.

En el siguiente inicio se habla de la importancia que tienen los años preescolares en la formación de los individuos. Si lo que se busca es romper con los valores que han imperado - en nuestra sociedad y ser individuos provocadores del cambio, - una de las principales estrategias a seguir es empezar con los niños pequeños ya que éstos, según su formación, serán portadores o nó de este rompimiento y transformación de las estructu--ras sociales.

Después de hacer una breve exposición de la construcción del conocimiento en el niño y sus características según Piaget, se prosigue al inciso de las implicaciones pedagógicas de esta teoría.

Es importante considerarlas ya que este modelo está, en gran medida, basado en la teoría de J. Piaget. En primer lugar tenemos que la estructura cognoscitiva del niño es totalmente diferente a la del adulto y como tal hay que tratar de entenderlo; el proceso educativo, si deseamos obtener las metas planteadas, debe de estar centrado en el niño, en sus necesidades, sus habilidades, sus destrezas, etc.

En segundo lugar, la naturaleza del aprendizaje debe ser eminentemente activa. Se debe apoyar lo que es esencial en el niño: la experimentación, la relación práctica con los objetos.

En tercer lugar, tenemos que la enseñanza debe adaptarse a los intereses de cada individuo. Debe ser individual, lo que en este momento le puede interesar a Pedro, a Juanito lo tiene sin cuidado.

En cuarto lugar tenemos un concepto de básica importancia; la interacción social. Es por medio de ésta que el niño va dejando atrás el pensamiento egocéntrico, principal obstáculo del entendimiento objetivo de la realidad. Por lo tanto la escuela debe dar espacio para que el niño pueda interactuar con otros niños, con adultos y con los objetos que lo rodean.

La experiencia física, la manipulación concreta, la interacción social, interrelacionados en tiempo y espacio, son-

factores determinantes en el aprendizaje.

Por último tenemos que, en los diversos aspectos del desarrollo del niño existe una secuencia natural de desarrollo y se va dando a través de una serie de etapas con sus respectivas capacidades y limitaciones, si las experiencias de aprendizaje no son organizadas en una secuencia acorde con estos estándares de desarrollo y principalmente conociendo las potencialidades y limitaciones inherentes a cada etapa, el aprendizaje no podrá ser real ni duradero.

Por otra parte, vemos que el juego es un elemento muy importante a tomar en cuenta ya que:

- A.- Constituye el modelo más acabado de la comunicación humana.
- B.- En el juego, la persona se reencuentra con vivencias y posibilidades aparentemente perdidas.
- C.- En el juego, se aprenden-enseñan experiencias, logrando desestructurar y volviendo a estructurar aprendizajes anteriores.
- D.- Siendo la palabra el modo más común y valorado de la comunicación, se observa en cambio, que la acción de jugar recupera y revaloriza otros lenguajes.

Pero cuidado..., si el juego no es entendido en su esencia más natural, puede ser usado como recurso de dominación y como factor enajenante en el niño.

Por último hablamos del rol del maestro. Este, como parte de la institución escolar, tiene que romper con la prác-

tica educativa tradicional e instrumentar alternativas creando espacios generadores del cambio. Es imposible trazar en este trabajo estrategias a seguir, ya que éstas dependerán de la situación económica, geográfica, de las características del grupo, de la dinámica que se dé en éste, y de otros muchos factores. - Lo que sí se puede hacer, es dar algunos puntos de partida, y - hacer un llamado a éstos para que se hagan conscientes de la - función que desarrollan en esta sociedad.

CAPITULO 5

LOS LENGUAJES

"Si lo veo, puedo tal vez recordarlo; si lo veo y lo escucho, seguramente podrá serme de alguna utilidad; pero si lo veo, lo oigo y lo hago, jamás podré olvidarlo, porque forma parte de mí mismo".

Proverbio Chino.

1.- INTRODUCCION:

El hombre aprende a través de los sentidos. La capacidad de ver, sentir, oír, oler y gustar proporciona los medios para establecer una interacción entre el hombre y su medio ambiente.

Antes de que el niño adquiriera conocimientos culturales, existe ya en este la necesidad de establecer contacto y transmitir sus sensaciones con sus semejantes y el mundo que le rodea. Por ello es que éste modelo educativo se basará en la comprensión de los lenguajes de expresión y comunicación del niño y se le darán oportunidades de tener un mejor manejo de éstos en su cosmogonía.

El primer requisito para llevar este programa a cabo es romper con los valores que han imperado en la tradición educativa.

"El niño es el único que deriva su lenguaje del contacto no condicionado con los medios y valores que efectivamente operan para constituir el sector vivo de la cultura"*, es decir, un sector de cambio, que transforma.

La gran labor de la educación es hacer que la creatividad y el conocimiento se den a la par, ya que el manejo de los datos como fundamento del aprendizaje ha desplazado en su totalidad a la experiencia estética y al pensamiento sensorial,-

* GORDILLO, J., Lo que el niño enseña al hombre. Ed. CEMPAE, México, 1977. P.P. 90.

logrando así, como se ha mencionado anteriormente, un hombre di-
vidido y no unificado.

"Expresarse es externar percepciones, ideas y senti-
mientos a través de actividades u objetos concretos, en función
de la experiencia, desarrollo y capacidad individual. Comunicar-
se es intercambiar expresiones para compartir experiencias, -
ampliando así las posibilidades de conocer y transformar lo que
nos rodea".⁺

Hay diferentes lenguajes que el niño puede utilizar -
para manifestarse y relacionarse, entre otros están: la expre-
sión sonora, la corporal, los juegos teatrales y la expresión -
grafico-plástica.

H. Read⁺⁺ postula que estas diversas formas de expre-
sión y comunicación que se pueden utilizar en la educación crea
tiva, presentan los siguientes aspectos:

- Educación visual	Vista	Expresión gráfico-plástica
- Educación plástica	Tacto	Expresión gráfico-plástica
- Educación musical	Oído	Expresión sonora
- Educación cinética	Músculos	Expresión corporal
- Educación verbal	Palabra	Expresión teatral
- Educación construc	Pensamien	Expresión teatral y gráfico -
tiva.	to.	plástica.

⁺ Expresión y comunicación. Ed. CEMPAE. México, 1975. P. 2.

⁺⁺ READ, Herbert., Educación por el arte. Ed. Paidós, Buenos -
Aires, 1977.

Tomemos en cuenta que cada uno de estos lenguajes de expresión y comunicación traen consigo un desarrollo más marcado ya sea de la vista, tacto, etc. Esto no quiere decir que cada tipo de lenguaje no integre por sí solo todos los aspectos mencionados.

Nos encontramos pues, según Read, que cada uno de estos lenguajes unifica las cuatro funciones principales en que se dividen tradicionalmente nuestros procesos mentales:

- | | |
|----------------------------|-----------------|
| 1.- Percepción (sensación) | 3.- Sentimiento |
| 2.- Intuición | 4.- Pensamiento |

Se pretende, de acuerdo con las necesidades generales de formación integral del niño, que conozca y maneje los elementos fundamentales de estos lenguajes. Y que se valga de ellos para cualquier aprendizaje en la vida diaria.

Los principios básicos de este modelo son:

- A.- Considerar a los niños como personas integrales y no divididas; por lo tanto se deben considerar sus necesidades vitales.
- B.- Considerar sus intereses, con el fin de lograr una base motivacional perdurable.
- C.- Lograr una maduración perceptiva y colateral a cualquier tipo de aprendizaje.
- D.- Lograr que los niños sean capaces de tener iniciativas propias y que se responsabilicen por éstas.
- E.- Adaptar los contenidos y métodos a las áreas de desarrollo del niño preescolar.

- F.- Brindar oportunidades para el descubrimiento y la inventiva.
- G.- Integrar y relacionar todas las áreas de aprendizaje.
- H.- Considerar el potencial creativo de los niños.
- I.- Lograr una atmósfera de libertad, respeto y autoconfianza, con el fin de desarrollar el sentido de la responsabilidad, y así lograr que trabajen no por la aprobación y el reconocimiento social, sino por lograr sus propios objetivos socializados.
- J.- Lograr entablar un diálogo con las personas que rodean al niño y su mundo exterior, de tal manera que en este diálogo se conozcan y transformen mutuamente.

Pueden considerarse dos actitudes pedagógicas básicas al introducir el niño a la cultura: La primera, persigue que este acepte el conjunto de modelos establecidos y se adapte a ellos, y, la segunda pretende prepararlo para observar y comprender el mundo que le rodea, además de fomentar la expresión de sus propias ideas; esta última actividad le brinda la oportunidad de manifestar su creatividad y descubrir sus capacidades potenciales.

Al crecer y desarrollarse bajo estas formas de expresión y comunicación, el niño llega a comprender, sentir y gozar su forma de expresarse, no sólo como un producto cultural ya existente, sino como algo que le pertenece y que él mismo es ca

páz de crear y transformar.

Como mencionamos anteriormente la adquisición de conocimientos tiene como punto de partida el proceso de percepción a través del cual los objetos y condiciones del ambiente adquieren múltiples significados; es por esto necesario propiciar en el niño el desarrollo de la percepción en todos sus aspectos: - visual, auditivo, táctil, olfativo, gustativo y cinestésico; - así mismo es necesario que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se limite a pautas establecidas, sino que se prepare al niño para crear sus propias formas de relacionarse y de solucionar sus problemas. El niño tiende espontáneamente a transformar lo existente y a concebir cosas novedosas y originales; bastará entonces darle un punto de partida para que por sí mismo realice una gran cantidad de actividades.

Asimismo el maestro tiene que adoptar una actitud de respeto, aceptación y apoyo hacia el niño.

Por otro lado, la curiosidad del niño es inagotable, todos los elementos del ambiente motivan sus actitudes. El niño es asombrosamente receptivo por lo tanto podemos utilizar como materiales educativos todo cuanto se pueda ver, oír, tocar, gustar y comprender. Sus fuentes son inagotables.

Una de las "tareas del educador es organizar los materiales de manera tal que inviten, mediante el uso de los sentidos despiertos, a nuevas percepciones y posibilidades expresivas. Que afecten la sensibilidad del niño al sugerir que todas y cada una de las cosas comunes son incentivos susceptibles de las

transformaciones más inusitadas".*

"El educador debe estar implicado en el esfuerzo instaurador en un plano de igualdad relativa, como participante activo y experimentado"**.

Tiene que estar abierto a lo imprevisto, participar en el entusiasmo creativo sin revolver problemas, alentando sin apuntar soluciones, sugiriendo prudentemente, si acaso, un amplio margen de posibilidades constructivas.

El educador tendrá que saber que el niño no va a repetir y reproducir las conductas y valores establecidos por la sociedad. El niño es un emisor de valores, que van a enriquecer su experiencia con diversas actividades; el maestro sólo motiva la actividad instauradora.

La educación es un proceso formativo recíproco entre el maestro y el alumno, especialmente la educación creativa.

Ya que el juego es la actividad que el niño utiliza para conocer su realidad y es la más común y espontánea, las actividades educativas tienen que ser propuestas en forma de juegos. Se considera que el juego se aplica a todas las actividades espontáneas y autogeneradas del niño; a todas las actividades que son fines en sí mismas y que no se relacionan con las lecciones o con las necesidades fisiológicas normales cotidianas del niño. (Imbert y Lowenfeld, 1973)*

* GORDILLO, J. Op. Cit. P. 171.

** IDEM. P. 173.

* LOWENFELD, V., LAMBERT, W., Desarrollo de la capacidad creadora. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1973.

El juego es asimilación; como ya mencionamos, integra actividades de percepción, sensoriomotoras, verbales y actividades donde se relaciona el conocimiento del mundo de los objetos y los seres vivos con un alto contenido de afectividad; es por esto que todas las actividades tendrán que ser juego en sí mismas.

2.- ¿POR QUE EL USO DE ESTOS LENGUAJES?

Paulo Freire ha manifestado: "Una educación a través del diálogo con la realidad, da lugar a que el sujeto tome conciencia para transformar la realidad".*

Es por medio de un reencuentro con nuestra realidad a través de los lenguajes de expresión y comunicación, como podemos ganarle la carrera a la sociedad industrial que plantea un modelo de receptividad controlada y que da como resultado la enajenación; es por medio de un diálogo con la realidad que desarrollamos nuestra creatividad y siendo creativos es como podemos rechazar la pasividad y la enajenación.

Cada uno de estos lenguajes fortalece en el preescolar sus áreas afectivas, psíquicas y motoras integralmente; canalizan la energía vital del niño, desarrollan su capacidad de percepción y sus intereses cognoscitivos, desarrollan sus habilidades y destrezas operativas, propician el conocimiento de manifestaciones culturales, desarrollan su afectividad y lo más importante contribuyen al desarrollo de la capacidad de comunicación con el medio natural y social. Resumiendo, por medio de estos lenguajes aprenden a conocerse a sí mismos dotándoles de una capacidad instauradora y transformadora con el diálogo continuo entre ellos mismos y lo que les rodea.

* FREIRE, Paulo. ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Ed. Siglo XXI, México, 1977. P.P. 13.

Tanto los juegos teatrales, como la expresión sonora, la gráfico-plástica, y la expresión corporal, son formas de expresión y comunicación que se han manifestado desde los inicios de la humanidad.

Cada una es, en cierta forma, resultado del dominio - ejercido por el hombre sobre sí mismo y sobre su ambiente, y de su constante búsqueda de medios para comunicar sus experiencias.

3.- LOS JUEGOS TEATRALES:

"El drama es absolutamente esencial en todas las etapas de la educación. De hecho, lo considero como la forma de actividad que mejor coordina todas las demás formas de educación mediante el arte.

HERBERT READ.

En los juegos teatrales se trata de que los niños logren expresar y comunicar lo que piensan, sienten, desean, etc., utilizando para ello el gesto, el movimiento corporal y la palabra.

El elemento principal de los juegos teatrales es el niño mismo, que al moverse en un espacio delimitado, con una determinada intención, y al utilizar cierta fuerza se propiciarán los procesos lógicos del pensamiento, se desarrollará el lenguaje y se favorecerá la sociedad.

Una producción natural colectiva es la que se da en las representaciones infantiles espontáneas. Los roles son desempeñados y las situaciones desarrolladas de acuerdo con el juego dramático que en ese momento se está dando, el cual puede variar alternativamente el número de los que observan y de los que actúan. De esta distribución rotativa, se observa que para el niño es tan importante hacer y ser visto en lo que hace, como ver lo que hacen los demás.

El hacer no está jerarquizado por sobre el observar, - ésta no es una actitud pasiva y nos daremos cuenta a menudo que la intervención de alguno de los niños que ha estado observando, puede variar todo el juego, ya que al conservar una distancia, - la sugerencia posee una perspectiva que enriquece la totalidad - del juego.

Esta forma rotativa que adquiere el niño jugando en - estas representaciones denota la distribución del grupo como - funcionalidad a las necesidades del juego y no a las formas externas utilitaristas. No se buscan efectos para una puesta en - escena.

La atracción principal para el niño reside en la posi bilidad de desarrollar el tema que en ese momento satisfaga sus necesidades, de ahí que no existan temáticas inferiores o superiores, sino temas que en un momento despierten su curiosidad, - los que abandonará y volverá a retomar cuantas veces le sea nece sario.

La expresión o juego teatral, propicia en el niño un desarrollo equilibrado de las diferentes instancias que conforman su personalidad. Favorecen el descubrimiento y desarrollo - de las posibilidades corporales, a través de un marco no competitivo; estimula la creatividad a través de la ruptura de modelos dramáticos estereotipados, permitiendo así una mejor comuni cación y expresividad y finalmente, mediante el juego dramático, con la elaboración de escenarios y decorados, la invención de - historias y cuentos basados en personajes reales o imaginarios, la improvisación de cantos, juegos, bailes y diálogos, la repre

sentación de pantomimas, la realización de escenificaciones, - etc., se crean situaciones y personajes que le son favorables - para expresar los contenidos emocionales correspondientes a sus preocupaciones e intereses.

Objetivos específicos de esta área son:

- Diferenciar las principales partes del cuerpo, del rostro y sus posibilidades de movimiento.
- Desarrollar el equilibrio corporal.
- Desarrollar la capacidad de desplazarse en relación con diferentes circunstancias de movimiento.
- Seleccionar estímulos para relacionarlos con experiencias afectivas.
- Describir objetos, personas, animales o cosas a través de la música y la expresión verbal.
- Ejercitar el diálogo en forma verbal y si es posible por escrito.
- Incrementar el número de palabras que constituyen su lenguaje.
- Propiciar la cooperación y el acoplamiento en equipos de trabajo.

"Guiñoles, niños, muñecos y utilería pueden convivir en un escenario libre de toda lógica y de complicaciones técnicas.

Emerge así un espacio desconocido, pleno de recursos imprevistos, donde cabe todo cuanto es posible imaginar. Las más audaces escenografías se convierten en recursos expresivos del actor. Este experimenta una deliciosa transformación al sa-

berse flotando en un mundo poético, idéntico al que todos llevamos dentro".*

No obstante, hay que tener en cuenta que para hacer - un buen teatro basta con el actor y su público; el exceso de recursos materiales disminuye las facultades expresivas del actor y las cualidades imaginativas del público.

"La intensidad del teatro no depende nunca de las ilusiones ópticas. Se sustenta en las facultades creadoras del actor que sabe convencernos construyendo todo con sus actitudes."*

* LOWENFELD, V., LAMBERT, W., Op. Cit. P. 136.

* PRIEDE SHUBERT, C., Arte y educación. Tesis UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. México, D.F., 1983.

4.- EXPRESION SONORA:

Existe en la naturaleza un mundo sonoro infinitamente variado; el sonido de las olas, de una cascada, del viento en el bosque, de las hojas secas, del río, de la lluvia, de los diferentes animales. El hombre, al evolucionar, ha desarrollado su capacidad para escuchar contemplativamente y para crear diversas manifestaciones musicales como medio para expresar sus ideas, emociones o condiciones de existencia.

"En el lenguaje musical infantil intervienen varios factores tales como: el ruido organizado, transmisión estética de contenido humano, registro de un estado de ánimo, existencia de un ordenamiento perceptual y de una satisfacción instauradora.

Basta escuchar un grupo de niños contentos en los cuales no se haya reprimido la formación, para darse cuenta de que existe un ruido organizado y un lenguaje espontáneo de naturaleza musical".*

Los principales objetivos de esta área son colocar al niño frente a la posibilidad de explorar y descubrir el mundo de sonidos que lo rodea y desarrollar su sensibilidad a través de la música. Se le inducirá a descubrir las posibilidades sonoras de su propio cuerpo, y de su cuerpo en relación con el medio ambiente, por medio de la experimentación.

* EXPRESION Y COMUNICACION, Op. Cit. P.P. 19.

Se desea que el niño explore y descubra, aprenda, juegue y cree a través de la música; que se familiarice con sus elementos y que la sienta parte de él.

De experimentar musicalmente se desarrollará la sensibilidad auditiva, la capacidad rítmica, la articulación del lenguaje, la capacidad de exploración sonora, la representación gráfica de sonidos y, sobre todo, la capacidad de expresión sonora a través de la cual el niño podrá comunicar sus ideas, sentimientos e inquietudes, ampliando sus posibilidades de relación social.

Objetivos específicos de esta área son:

- Desarrollar la sensibilidad auditiva.
- Desarrollar la capacidad rítmica.
- Desarrollar la capacidad de emisión sonora del aparato fonador y de la entonación.
- Representar gráficamente los sonidos y los ritmos.
- Comprender la organización formal de la música.
- Conocer diversas manifestaciones musicales.
- Propiciar la cooperación y el acoplamiento en equipo de trabajo.

5.- EXPRESION CORPORAL:

El descubrimiento del lenguaje corporal supone la indispensable preservación de esa capital unidad mente-cuerpo, la valorización del propio cuerpo y su cultivo es una tarea integrada con el desarrollo y la educación de la personalidad.

Nuestra cultura relega el movimiento y el pensamiento humano a la producción de actos meramente utilitarios, devaluando y marginando así aspectos sustanciales de la vida del hombre. Premisa básica para esta labor será, instalar el movimiento en el centro del proceso de desarrollo corporal, como vía para evitar el enquistamiento del movimiento y del pensar.

La expresión corporal como juego educativo, es el cultivo de las cualidades expresivas y estéticas (psicofísicas) del cuerpo humano. La expresión corporal debe mostrar al niño, objetivamente la manera de pensar con el cuerpo.

Las actividades de expresión corporal deben incluir impulsos libres como la danza, brindándole al niño la oportunidad de desarrollar su dominio motriz, de comprender el lenguaje corporal, y a través de él, inventar sus propios patrones y secuencias de movimiento, contribuyendo a una mejor expresión, organización y salud del niño.

Como ya se mencionó, la expresión corporal permite al niño utilizar sus capacidades intelectuales y afectivas en unión con todo su cuerpo; desarrollar su sensibilidad para apreciar el ritmo y experimentarlo en múltiples formas, dándole diversas posiciones a su cuerpo para explorar el espacio con rela

ción al tiempo.

Objetivos específicos de esta área son:

- Desarrollar la conciencia corporal.
- Desarrollar la coordinación psicomotriz.
- Desarrollar y mantener la salud física.
- Descubrir las múltiples posibilidades de movimiento y expresión del cuerpo.
- Manifestar en forma global y coordinada sensaciones, emociones y fantasías.
- Desinhibir el movimiento corporal.
- Estructurar el movimiento corporal.
- Relacionarse a través del movimiento, consigo mismo y con los demás.
- Propiciar la cooperación y el acoplamiento en equipos de trabajo.

"Los razonamientos intelectuales no son posibles mientras la experiencia no nos muestra la evidencia de los razonamientos físicos. La expresión corporal persigue el desarrollo autónomo del lenguaje físico y estético al considerar que la maduración precede siempre a las destrezas y los aprendizajes!"*

* LOWENFELD, V. LAMBERT, W. Op. Cit. P.P. 237. Citando a J. Blanche, Teaching art to Children. Allyn And Bacon, Boston, - 1959.

6.- EXPRESION GRAFICO - PLASTICA:

Las expresiones gráficas son aquellas que se registran en una superficie por medio del color, la línea y la forma; la expresión plástica es aquella en la que el registro se hace a través de un material moldeable. Estas expresiones son para los niños el eje de todas sus actividades creadoras porque materializan de manera definitiva sus experiencias y registran con fidelidad absoluta toda su personalidad formativa.

Cuando el niño experimenta el proceso de elaboración de objetos y advierte la utilidad que puede procurarle para el juego, para la adquisición y aplicación de conocimientos, y en general, para la vida diaria, adquiere una nueva forma de relacionarse con aquello que lo rodea. Al percibir su capacidad de planear y de proponer soluciones para transformar su medio, se amplía su propia visión del mundo.

Estos lenguajes desarrollan en el niño la percepción visual, el sentido del tacto y la coordinación visomotriz así como la perceptivomotriz.

Los razonamientos del pensamiento visual del niño responden a la satisfacción de sus necesidades emotivas y formativas. En el niño, el sentido de la proporción está condicionado a las emociones. Le interesa más la significación que la dimensión; igualmente su representación del espacio depende de las relaciones plásticas que constituye y no de la limitación convencional de la perspectiva académica, lo cual significa ignorancia de las limitaciones que el espacio impone a su percep---

ción visual.

El niño percibe con todos los sentidos. Su desarrollo intelectual está dado cuando tiene una respuesta creativa a las relaciones del mundo para transformarlo.

Objetivos específicos de esta área son:

- Desarrollar la coordinación psicomotriz.
- Desarrollar la capacidad para percibir formas del medio circundante.
- Fomentar el uso del dibujo y el color como medio de expresión personal.
- Incrementar la capacidad de expresión por medio de la construcción.
- Manejar textura en forma visual y táctil.
- Explorar las posibilidades de composición bi y tridimensionales a partir de diversas formas.
- Aplicar los conceptos de dirección, distancia, tamaño y proporción en el espacio y en el cuerpo humano.
- Propiciar la cooperación y el cumplimiento en equipos de trabajo.

Es importante señalar que "El educador no debe comprometer al niño. El niño, frente a los materiales, tiene consigo mismo un compromiso que es una invitación a la experiencia. Los descubrimientos y las sorpresas de esta experiencia lo conduce suavemente a la autodeterminación consciente y a la afirmación del criterio"* . El educador puede alentar la acción sugi-

* GORDILLO, J. Op. Cit. P.P. 54.

riendo aquellos elementos que a su juicio enriquecen el concepto original sin alterarlo.

Los materiales son definitivos, ya que con éstos el niño entabla un diálogo, siendo que el trabajo de grupo resulta posible sólomente cuando cada niño dispone de sus propios medios y ha aprendido a compartirlos. Asimismo, durante el proceso de elaboración de diversos objetos, el niño se podrá dar cuenta que la ayuda mutua conducirá a un mayor beneficio individual y colectivo.

"Cuando los niños puedan disfrutar de todas estas experiencias formativas, desarrollarán su intelecto sin pretender racionalizar su sensibilidad. Sabrán encontrar en las más adversas circunstancias, incentivos para el empleo de sus inquietudes constructivas". *

No se pretende dar la impresión de que por el simple hecho de desarrollar un programa de expresión artística o creación artística en las escuelas, se salve la humanidad; pero los valores que son significativos en un programa de este tipo, son los mismos que pueden ser básicos en el desarrollo de una autoimagen mas plena, una nueva filosofía e incluso de una estructura totalmente nueva dentro de nuestro sistema educacional.

* READ, H., Op. Cit. P.P. 16.

CAPITULO 6

" EL MODELO "

"Un hombre inteligente es aquel que ha podido sobrevivir a la educación que ha recibido".

"La educación debe ser no sólo un proceso de individualización, sino también de integración, o sea, de reconciliación de la singularidad individual con la unidad social. - El individuo será 'bueno' en la medida en que realice su individualidad dentro de su comunidad".

HERBERT READ.

1.- INTRODUCCIÓN:

Como se ha dicho con anterioridad, se pretende iniciar al niño en diversas actividades relacionadas con el mundo del arte para desarrollar sus potencialidades de expresión y creación. El desarrollo de la sensibilidad[†] e imaginación, la sensibilización ante los aspectos culturales, la estructuración espacio-temporal con las percepciones visuales y auditivas, la adquisición de sencillas técnicas que permitan al niño expresar su mundo afectivo, son tareas relacionadas con el quehacer de este modelo.

Este responde, por otra parte, a la necesidad que tiene el niño de permanecer en continua actividad y movimiento, tratando de transformar ciertos aspectos de cuantos objetos encuentre a su alrededor. Todo el cuerpo del niño es instrumento de realización. Por ello, no hay que limitarse a incluir aquellas actividades manuales más directamente vinculadas a las artes plásticas.

[†]Sensibilidad es la capacidad de ser estimulado por un estímulo sensorial. Se compone por la total esfera de operaciones sensibles del hombre. Su componente más importante es una imagen sensorial, reflejo de algunas de las propiedades de los objetos y fenómenos del mismo objeto. La base de las sensaciones está en su interacción inmediata con los objetos del mundo exterior que influyen en el aparato de percepción externo de los órganos de los sentidos. Así, los órganos de los sentidos son los canales a través de los cuales la conciencia se vincula con el mundo exterior, y las sensaciones son la fuente de todos los conocimientos acerca del mundo. En otras palabras, nada podemos saber de la materia ni de las formas del movimiento como no sea a través de las sensaciones. La sensación es la imagen subjetiva del mundo objetivo. Es subjetiva por la forma de su existencia, en cuanto estado peculiar de excitación del cerebro, y objetiva por el contenido, en cuanto refleja, copia, fotografía las propiedades de las cosas existentes fuera e independientemente de la conciencia. Así, la sensibilidad, como se dijo, es una conjunción de las sensaciones u operaciones sensibles, provocadas por los estímulos exteriores y percibidas por los órganos de los sentidos.

El modelo se estructura en torno a cuatro apartados, - con objetivos propios en cada uno de ellos, independientes del - cultivo de la sensibilidad que es general a todos.

Estas cuatro areas son:

- La expresión gráfico-plástica.
- La expresión sonora.
- Los juegos teatrales.
- La expresión corporal.

2.- LOS OBJETIVOS BASICOS DEL MODELO:

Estos objetivos están orientados desde el punto de vista de la teoría de Jean Piaget y en su mayoría fueron escogidos del currículum cognitivo de High/Scope, ya que en su análisis nos deja ver que permiten el desarrollo autónomo, intelectual y psicosocial del niño. Es decir, permiten un desarrollo armónico en las capacidades que conforman al individuo.

A su vez, estos objetivos están íntimamente relacionados con los principios básicos del modelo. Estos son:

- Propiciar en el niño la investigación, la pregunta y a la vez la aceptación de la opinión de otras personas, logrando conocimientos necesarios para la resolución de sus conflictos.
- Propiciar en el niño la expresión (Hablar, escribir, representar y comunicar sus experiencias), siendo capaces de adaptarse con flexibilidad e inteligencia a situaciones problemáticas nuevas.
- Ayudar al niño a utilizar diferentes destrezas en las artes y que aprenda a comunicarse por medio de éstas.
- Propiciar en el niño el trabajo grupal, para que sean capaces de cooperar eficazmente con los demás en las diversas actividades que aprendan.
- Ayudar al niño a identificar sus deseos personales y a llevarlos a cabo, asumiendo responsabilidades de sus actos.

- Propiciar en el niño su habilidad para decidir lo -
que va ha hacer y cómo lo va ha hacer.
- Lograr una capacidad autoevaluativa y que sepan uti-
lizar sus experiencias en forma libre y creativa.

3.- EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS:

Para alcanzar los objetivos es necesario tomar en cuenta tres aspectos básicos.

- El arreglo del salón de clases.
- Las experiencias de aprendizaje.
- La rutina diaria.

3.1.- EL ARREGLO DEL SALON DE CLASE:

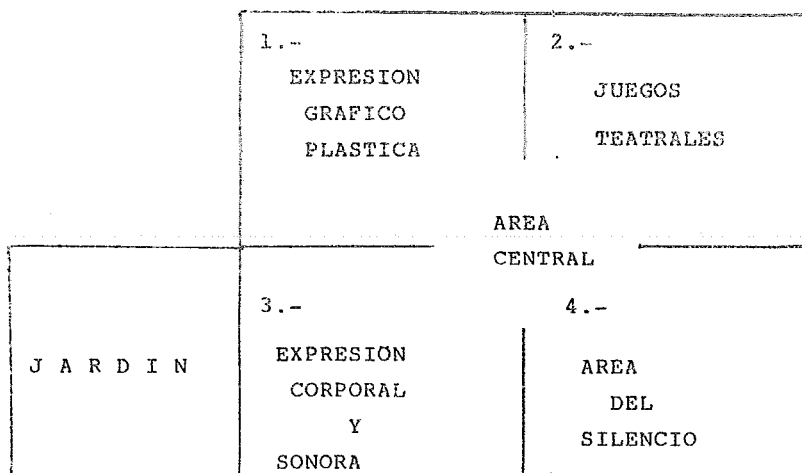
En un programa en el que el concepto de aprendizaje activo es fundamental, el arreglo del salón de clase es uno de los puntos a tratar más importantes, ya que esto va a afectar y definir todo lo que los niños hacen. Si el arreglo es tradicional, es decir mesas y sillas alineadas en torno al pizarrón y al maestro, lo más probable es que no se dé el espacio para la actividad del niño. Si el aula se organiza de tal manera en donde los niños tienen el espacio suficiente para que puedan moverse, experimentar, interactuar, exhibir su trabajo, tener a la mano los materiales que necesite, lo más probable es que el niño despliegue una gran cantidad de energía y actividad.

Claro está que de nada serviría que el arreglo del aula sea abierto, si el maestro tiene la concepción de que los niños aprenden mejor en actividades dirigidas como colorear ciertos libros, seguir instrucciones por el maestro; como recortar, reproducir ciertos modelos, etc.

El maestro tiene que pensar en que los niños aprenden mejor en un ambiente estimulante pero ordenado, en donde los niños puedan decidir lo que van a hacer. El aula tiene que estimu

lar a los niños a actuar con independencia, debe permitirles ver las opciones disponibles, y debe proporcionar diverso material y oportunidades específicas para trabajar. De esta manera, los niños al hacer sus planes, tienen un propósito y no los hacen al azar.

El salón de clase que en este modelo se presenta, está dividido en cinco áreas;



Estas areas se deben ubicar alrededor del salón, dejando un espacio central para movilizarse y para reuniones de grupo. Asimismo, estas areas, de ser posible, deben estar divididas por estantes etiquetados en donde se puedan guardar materiales. Los maestros pueden establecer subareas si el interés de los niños así los requiere. Como por ejemplo, dentro del área graficoplástica, establecer subareas como de bloques, pintura, escultura; en el área de juegos teatrales, subareas como-

títeres, escenografía, escenario; dentro del área del silencio, una subarea de descanso, etc. y así sucesivamente.

Esto es solo un bosquejo de lo que puede ser el aula- (con ésto nos referimos a que al salón y las areas no deben ser obligatoriamente cuadradas y del mismo tamaño y que por orden- de economía y comodidad, las areas pueden cambiar de lugar, - siempre y cuando se respeten estas 4 areas y sus característi- cas inherentes que a continuación veremos), pero no debe perder se de vista que hay muchas formas de arreglar un salón de clase, y que cada milímetro del área puede ser aprovechado inteligente mente.

A.- Expresión gráfico-plástica:

- Características:

- . Utilizar al máximo el espacio disponible para que - los niños expongan sus trabajos, por ejemplo: pare- des, estantes, ventanas.
- . Designar un espacio para colocar los trabajos que - requieran varios días de elaboración.
- . Situar si es posible en el área central del aula, - una mesa circular lo más grande que se pueda para - la realización de actividades colectivas.
- . Tener cerca una toma de agua. Si esto no es posible, buscar el modo de que los niños puedan tener agua - sin que la acarren en distancias largas.
- . Usar pinturas no tóxicas, y materiales de poco peli- gro como tijeras con punta redondeada.
- . Que el piso y la mesa esten hechos de un material -

- factible de ser limpiado.
- . Proporcionar batas de trabajo para que el niño pueda usar la pintura, plastilina, barro, etc., tan libremente como le sea posible.
 - . Introducir materiales nuevos constantemente.
 - . Tener al alcance y a la vista de los niños todo el material disponible.
 - . Los materiales pueden estar guardados en los estantes que sirven para delimitar el área, por ejemplo, en repisas, cajas de plástico transparentes, frascos, de tal manera que inviten a los niños a utilizarlos .
 - . Así mismo, se deben etiquetar y ordenar cuidadosamente el lugar donde se exponen los materiales para que los niños sepan exactamente donde guardarlos - cuando termine su actividad.
 - . Ordenar los materiales de acuerdo a su forma, tamaño, función, color y demás propiedades.
- Materiales:
- . Diversos tipos de papel con diferentes texturas, -- como papel china, crevé, lustre, papel cartoncillo, papel cascarón, etc.
 - . Pintutas, crayones, lápices, plumones, plumines.
 - . Semillas, lentejuelas, plastilina, resistol, diuréx, cuentas, chaquiras.
 - . Materiales de deshecho como cartón, periódico, latas, telas, plástico y demás.

- . Caja de arena, barro, tijeras, tornillos, clavos y cuanto material encontremos para pintura, modelado y construcción.

B.- Juegos teatrales:

- Características:

- . Tiene que tener espacio suficiente para que los niños trabajen independientemente o en pequeños grupos.
 - . Evitar incluir en esta área mesas, sillas o juguetes grandes.
 - . Todos los materiales deben estar a la vista de los niños.
 - . Ordenar los materiales de acuerdo a su forma, tamaño, función y color.
 - . De ser posible que el piso esté alfombrado para que puedan tirarse en él a su gusto.
 - . Etiquetar, de ser posible, de varias formas el material. Se pueden colocar indicadores claros como dibujos, claves, letras y color.
 - . Designar un lugar para guardar o colgar ropa vieja como camisas, pantalones, vestidos, disfraces y zapatos. Este lugar tiene que ser de fácil acceso para los niños.
 - . Introducir de vez en cuando materiales de otras áreas para estimular el juego de los niños.
- Materiales:
- . Ropa vieja de adultos y de niños.

- . Disfraces como ropa deshechada de bomberos, poli---
cias y de otras actividades de la comunidad.
 - . Utensilios caseros: ollas, molcajete, platos, cu---
biertos, vasos de plástico, recojedor, cubetas, tra
pos, lámparitas.
 - . Bloques de madera o plástico de diversas formas, ta
maños y colores.
 - . Juguetes pequeños como canicas, valero, cajas de -
cartón, muñecos de peluche.
 - . Diversos materiales como palitos de paleta, corcho-
latas, botones, que puedan servir para llevar a ca-
bo diversas y diferentes actividades.
- Títeres que representen personas de diferentes edades,
así como diversos animales.

C.- Area de expresión sonora y corporal:

- Características:

- Estos dos lenguajes se pueden poner en la misma --
área, ya que por su naturaleza, generalmente se tra
bajan a la par. Pero si el maestro juzga convenien-
te separarlas, lo puede hacer.
- . De ser posible, tener disponible alfombra o tapetes
y cojines de diversos tamaños.

- Material:

- . Diversos instrumentos o materiales con los que se -
se pueda producir sonido como claves, maracas, pan-
dero, tambores, guitarras.

Tocadiscos, discos, tocacassettes, cassettes.

- . Libros de música, libros de danza y cualquier libro relacionado con la música y la danza.

D.- Area del silencio:

- Características:

- . Si es posible, colocar el área lejos de las actividades ruidosas para evitar distracciones.
 - . Colocar un tapete o pedazos de alfombra, o bien cojines de diversos tamaños.
 - . Dentro del área designar un espacio para que los niños se involucren en actividades relacionadas tanto en la familiarización de libros (observar y comentar ilustraciones) como el armado de rompecabezas y manipulación de materiales educativos.
 - . Si es posible, introducir una mesa pequeña con sillas para que los niños trabajen en ella si así lo desean.
 - . Colocar todos los materiales a la vista y al alcance de los niños.
 - . Exponer los libros y cuentos en forma tal que los niños puedan observar las portadas, invitándolos así, a revisarlos.
 - . Cambiar los libros y rompecabezas con cierta regularidad ya que muy rápido se acostumbran a ellos y le pierden el interés.
- Materiales:

. Cuentos, libros o ilustraciones, rompecabezas, materiales educativos, etc.

Un punto muy importante es que el maestro tenga su lugar, éste puede ubicar su escritorio donde más le convenga y si es posible junto a los demás profesores, para que puedan intercambiar ideas sobre lo que acontece en el aula; Asimismo, de ser factible, en un espacio exterior como el jardín, se pueden poner un cierto número de animales de fácil cuidado como conejos y gallinas. También se pueden poner columpios, tubos de asbesto, troncos de árbol, y una pequeña huerta que los niños puedan trabajar.

Otro punto importantísimo es que los maestros tienen que enseñar a los niños a guardar el material con el que han trabajado. Es por esto que se insiste en ordenar y etiquetar los materiales.

El que el niño guarde y acomode los materiales después de trabajar, no sólo desarrolla controles internos y responsabilidades, sino que todas las experiencias de aprendizaje se pueden reforzar en este acto.

3.2.- LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE.

Como se ha mencionado repetidamente: los niños aprenden de la experiencia directa. Estas experiencias que a continuación se mencionarán, son actividades y procesos relacionados con las características de los niños en esta edad y sirven para que el maestro promueva el desarrollo del niño. Están basadas -

en los estudios de la escuela del Centro Internacional de High/Scope. -

Algunas de éstas son:

A.- APRENDIZAJE ACTIVO:

- Explorar activamente y con todos los sentidos.
- Descubrir relaciones a través de experiencias directas.
- Manipular, transformar y combinar materiales.
- Desplegar gran actividad física.
- Preocuparse de sus propias necesidades.
- Elegir materiales, actividades, metas.
- Adquirir destrezas con herramientas y equipos.

B.- LENGUAJE:

- Conversar con adultos y compañeros acerca de las experiencias personales y significativas.
- Describir objetos, acontecimientos y relaciones verbalmente.
- Expresar sentimientos en palabras.
- Escuchar a otros describir objetos y acontecimientos.
- Hacer que un adulto escriba lo que el niño dice y que se lo lea.
- Escuchar lecturas de cuentos y poemas, recortar cuentos, inventar cuentos. -

C.- REPRESENTACION:

- Reconocer objetos por sonido, tacto, gusto y olor.
- Imitar acciones, inventar acciones.

- Relacionar láminas, fotografías y modelos con objetos y lugares reales.
- Inventar y representar roles.
- Construir modelos ya sea imitados o inventados con bloques, plastilina, barro, etc.
- Dibujar, pintar, pegar, cortar, modelar, ensamblar, ensartar, coser.

D.- CLASIFICACION:

- Investigar y nombrar las características de los objetos. (Esto se puede hacer muy bien cuando se están guardando los materiales).
- Fijarse y describir en qué se parecen y en qué se diferencian los objetos. Agrupar.
- Describir algo de diversas maneras.
- Describir qué características no posee un objeto o indicar a qué clase no pertenece.
- Describir qué características posee un objeto y exponer más de un atributo a la vez.
- Distinguir entre algunos y todos.

E.- SERIACION:

- Comparar qué objeto es más grande o más pequeño, más pesado o más liviano, más duro o más blando, más corto, más alto o más bajo, más ancho o más angosto, más obscuro, etc. (Se puede también cuando se recoge el material, reforzar estas actividades).
- Arreglar las cosas en orden y describir sus relaciones, como por ejemplo una brocha y un pincel, un lá

piz y un plumón; que es más corto, que es más largo, que es más ancho, delgado, duro.

- Encajar una serie ordenada de objetos con otra.

F.- NUMERO:

- Comparar número y cantidad: Más/menos/igual, Muchos/pocos/igual, nada/todo/algunos.

- Comparar el número de cantidades en dos grupos, emparejando en una correspondencia de uno a uno (¿Hay tantas bolitas como palitos).

- Enumerar y contar objetos.

G.- RELACIONES DE ESPACIO:

- Armar y desarmar objetos.

- Arreglar un grupo de objetos, o un objeto en el espacio. (Doblar, torcer, estirar, amontonar, atar).

- Observar objetos y lugares desde distintos puntos de vista en el espacio.

- Describir la posición de los objetos en relación a otros: En medio, al lado de, sobre, fuera de, dentro de, encima de, después, abajo, al fondo, arriba, dentro de, delante de, entre.

- Describir la dirección del movimiento de los objetos y de las personas: hacia, desde, dentro, fuera de, en camino a, alejándose de.

- Experimentar y representar en su propio cuerpo: ¿cómo está estructurando? ¿qué pueden hacer las distintas partes del cuerpo?.

- Aprender a ubicar las cosas en la sala, jardín, ca-

sa, vecindario, etc.

- Interpretar relaciones de espacio en dibujos y láminas.
- Distinguir, inventar y describir formas, por medio del dibujo, del cuerpo, de la representación actual, del canto y la música, y del modelado.

H.- RELACIONES TEMPORALES:

- Describir acontecimientos pesados.
- Anticipar acontecimientos futuros.
- Comenzar y terminar una acción por medio de una señal.
- Describir el orden de los acontecimientos, como por ejemplo: más temprano, más tarde, hace un rato, - justo ahora, entonces, al mismo tiempo, el primero, el siguiente, el último, mientras.
- Describir y experimentar diferentes velocidades de movimiento: rápido, lento, a tiempo, muy lento, muy rápido.
- Planificar y llevar a cabo lo que uno ha planteado.
- Usar unidades convencionales de tiempo al conversar sobre acontecimientos pasados y futuros: mañana, - medio día, tarde, noche, hoy, ayer, hora, semana, - fin de semana, mes, año, temporada.
- Comparar períodos de tiempo como por ejemplo: corto, largo, nuevo, antiguo, joven, viejo, un rato corto, un rato largo.
- Observar que los relojes y calendarios se usan para

indicar el paso del tiempo.

- Observar los cambios de estación.

Hay varias observaciones con respecto a las experiencias de aprendizaje expuestas:

1.- Los maestros deben de ser flexibles al llevarlas a cabo en sus aulas, todo dependerá de las características y necesidades tanto de los individuos como del grupo en su conjunto.

2.- Cada una de las experiencias se puede adaptar en un sinfín de formas: Por ej.: Observar los cambios de estación. Una forma es que el maestro hable sobre las características inherentes a cada estación del año, otra es que los niños representen con sus cuerpos la primavera en forma de flores abriéndose, el verano, el invierno y otoño, otra es que imiten con su boca o con instrumentos el ruido que hacen las cascadas, el ruido del viento que pasa por los árboles en otoño, el piar de los pájaros que vienen en la primavera; otra forma es que dibujen las estaciones del año y que hablen sobre su dibujo, etc. Vemos pues, que una sólo actividad se puede llevar a cabo de varias formas, y se puede usar en todos y cada uno de los lenguajes de expresión y comunicación planteados en este modelo, todo depende de la habilidad y capacidad de observación del maestro.

3.- Estas experiencias son algunas de las muchas con las que se puede trabajar. El maestro debe tener la suficiente sensibilidad, intuición e imaginación para inventar más. Si la dinámica que se establece entre los miembros del grupo, incluyendo al maestro es buena, los niños podrán también, inventar diversas actividades de aprendizaje. No todo depende del maestro.

4.- A primera vista, estas experiencias parece que sólo desarrollan uno de los tres factores que conforman al individuo: el cognoscitivo; pero no es así, ya que al trabajar en grupo, con diferentes materiales al adaptarse a las necesidades del individuo, etc., se desarrollarán también el aspecto afectivo y el social. Además, como postula Piaget: el desarrollo de un factor conlleva el desarrollo de los otros dos. Estos están interrelacionados, y no se puede dar uno sin darse el otro.

5.- Lo que el niño escoge hacer es el punto de partida. Así, cuando el maestro sugiere una actividad, el niño es el que adapta esa actividad a su interés personal. (Este punto que dará más claro cuando pasemos al inciso de la rutina diaria).

6.- El papel del maestro es ayudar a los niños a desarrollar sus actividades hacia lo creativo, planeando siempre su día de trabajo, escogiendo una o dos experiencias de aprendizaje por semana y formulando las preguntas que debe de hacer a los niños para orientarlos a ésta. Por ejemplo, si el maestro esa semana está trabajando con clasificación y seriación, y el niño ha escogido trabajar con bloques, las preguntas que debe hacer serían: ¿En qué se parece tu modelo al de Juanito? ¿Cómo podrías describirme lo que estás haciendo?, ¿Estos bloques que estas usando en esta parte de tu modelo son más pesados que estos que están al final?.

7.- El dejar que el niño escoja sus actividades, es para que el maestro no lo empuje antes de tiempo hacia las siguientes etapas de desarrollo. Este tiene que ir con su propio ritmo de aprendizaje.

8.- Estas experiencias son el punto de partida para la observación y guía de trabajo del maestro. Lo capacita para poder ver las cosas como las ven los niños. El maestro, guiado por estas experiencias, tiene que aprender a formular bien sus preguntas. Como ya mencionamos; si ha escogido trabajar con lenguaje, en lugar de decir simplemente: ¡qué lindo está tu dibujo! puede preguntar: hablame sobre tu dibujo ¿por qué pintaste esto? etc. Si ha escogido trabajar con relaciones temporales puede preguntar: ¿que fué lo primero que hicimos esta mañana?.

Es muy importante plantear bien la pregunta, que sea clara y concisa y que puedan guiar la experiencia con la que se está trabajando.

3.3.- LA RUTINA DIARIA:

En este inciso se va a dar una especie de modelo a seguir; esto no quiere decir que el maestro o la maestra se apeguen estrictamente a esto. Ellos pueden variar la rutina conforme a un sin fin de factores y adecuarla según las exigencias de los niños y de ellos mismos.

Lo más importante al diseñar la rutina es tener en cuenta que los niños necesitan entrar en acción. Si los niños se ven pasivos (en el sentido de copiar lo que los otros hacen o desorientados), lo más probable es que no estén aprendiendo.

Es esencial que los maestros le den mucha importancia al aprendizaje activo. Se les debe dar, a los niños, oportunidad de descubrir cosas por sí mismos.

El maestro tiene que planear diariamente sus actividades

des y sus preguntas de acuerdo con las experiencias de aprendizaje con las que está trabajando. (Una o dos por semana).

- Características de la rutina diaria:

a.- Como se dijo, tiene que basarse en la necesidad - del niño en trabajar activamente.

b.- Tiene que dar oportunidad a los niños para tomar- decisiones sobre lo que van a hacer.

c.- Tiene que ser constante en el sentido de que dé - dirección a los niños y les ayude a ser independientes y respon- sables.

d.- Asimismo, tiene que dar oportunidad de que los ni- ños interactúen entre ellos y con los adultos.

e.- Se tiene que adaptar a una gran variedad de situa- ciones y ambientes sobre los que se trabajará en un mismo tiem- po.

F.- Se trabajará en conjunto con niños de diversas = edades, ya que al interactuar niños más pequeños con niños más- grandes se pueden dar varias situaciones favorables para el - aprendizaje como: el niño pequeño puede aprender varias cosas - si no es que muchas de un niño más grande (importante para la - descentralización), los de más edad ayudan a los más pequeños - en sus actividades (el acto de enseñar es uno de los principios para el incremento de la motivación), lográndose con esto, más- control sobre ellos mismos. Así mismo, los niños más grandes = pueden ayudar al maestro a comunicarse con los más pequeños ya- que entre ellos (los niños) se entienden mejor.

La rutina diaria consta de cinco etapas básicas:

- a.- PLANIFICACION.
- b.- TRABAJO LIBRE.
- c.- RECUESTO I
- d.- TRABAJO EN GRUPOS.
- e.- RECUESTO II

A.- PLANIFICACION:

Esta generalmente se dá al comienzo del día, aquí los niños y los maestros se reúnen para conversar acerca de lo que cada niño desea hacer. La función del maestro es ayudar al niño a decidir y a tener una idea clara sobre lo que les gustaría hacer y de ninguna manera imponerle sus elecciones.

Asimismo, el maestro debe ayudar al niño a llevar a cabo hasta el fin su plan de trabajo. Si esto no se puede (pasa muy seguido), el maestro no debe desesperar. El que esta etapa se dé al comienzo de la rutina diaria no quiere decir que no continúe a lo largo del día. El maestro debe estar en disposición de ayudar a los niños a planificar de nuevo su actividad en cualquier momento. Esto es, el proceso de planificación continúa a lo largo de la etapa de trabajo. Si un niño termina con su actividad, o simplemente ya no quiere seguir con lo que estaba haciendo, éste puede planificar de nuevo con el maestro.

Esta etapa es importante ya que los niños al planificar sus actividades se dan cuenta de que ellos pueden hacer que sucedan cosas, se perciben como personas autónomas que pueden decidir y actuar sobre sus propias actividades. Asimismo, da la oportunidad al niño de trabajar según su ritmo, estado de ánimo

mo, sus preferencias, etc., sin imponerle una meta en un tiempo determinado. El niño hace lo que a él le gusta (pintar, trabajar con plastilina, oír música, hacer música, improvisar un baile, experimentar con diversos materiales, etc.) Trabajando conforme a las características de la edad y a sus propias características y necesidades como individuo.

Es importante mencionar que no todos los niños han desarrollado su capacidad de decidir lo que desean hacer, especialmente si este modelo es desconocido para ellos. Si es así, el maestro puede plantear opciones y sugerencias si es posible conforme a los intereses del niño. Tal vez el niño recién ingresado, sólo necesita explorar y conocer todas las áreas de trabajo con los respectivos materiales, así como percibir el ambiente permisivo para que éste empiece a hacer y formar sus propias decisiones.

B.- TRABAJO LIBRE

La oportunidad que tiene de trabajar conforme a sus preferencias, lleva a una de las implicaciones pedagógicas de la teoría de J. Piaget, que es la enseñanza individualizada. Esto no quiere decir que el niño trabaje solo, sólo quiere decir que el plan de trabajo se está adaptando a las necesidades propias de la edad y de su personalidad. Si el niño escoje ayudar a otro para formar una estructura, para hacer un dibujo, etc., lo puede hacer. Puede trabajar en grupo si así lo desea. Las interacciones sociales que se puedan dar en esta etapa, son infinitas y sumamente favorables.

Esta etapa es la parte más activa tanto para el niño- como para el adulto. Los niños pueden usar todo el espacio para explorar los materiales, aprender nuevas destrezas y probar ideas. Los adultos tienen que estar observando, preguntando, moviéndose entre los niños y ayudar a que se desarrollen sus actividades, así mismo los adultos en esta etapa aprenden mucho de los niños. Se dan cuenta de sus intereses, qué destrezas pueden desarrollar, y por medio de preguntas e interacciones inteligentes, los pueden ayudar a desarrollar ciertas habilidades, dándose cuenta de cómo perciben y solucionan problemas.

El trabajo libre les da a los niños oportunidad para organizar y actuar sobre parte de su mundo, decidir qué materiales y qué medios son los mejores para su propósito. Así, los niños se pueden ver en sí mismos como personas autónomas, capaces de causar efecto sobre su ambiente y sobre sí mismos. Aprenden que los adultos son personas que apoyan sus ideas, y los adultos se dan cuenta de que hasta el niño más pequeño puede tener un sin fin de ideas, deseos y capacidades, dada la oportunidad para trabajar independientemente, sin autoritarismo, en un ambiente seguro. De esta forma el niño trabaja creativa, efectiva y entusiastamente.

"Un visitante que vea el trabajo libre de un aula durante cinco minutos verá lo siguiente: un niño en el lavabo mezclando pinturas; dos niños haciendo un dinosaurio de papel maché con el que han estado trabajando por varios días; un niño contándole a un adulto acerca del dibujo que hizo; varios niños tocando un disco e inventándose un baile; tres niños martillan-

do en la mesa de carpintería; dos niños jugando con unas tarjetas de lotería; cinco niños, un adulto y dos osos montados en un carro hecho por los niños con sillas, rumbo al 'cine'; y dos niños haciendo una cola larga de camiones. Si el visitante se quedara por más tiempo vería como los niños cambian sus planes a medida que van terminando sus actividades. El adulto debe mantenerse alerta al progreso del plan de los niños. La destreza con que el maestro ayuda a cada niño a extender sus ideas, (hacer las preguntas que puedan desarrollar la experiencia con la que esa semana se está trabajando), y a solucionar sus problemas, se desarrollará a medida que avance el año. Los maestros se encontrarán a sí mismos, recogiendo ideas para materiales y actividades en los sitios más raros, y fijándose en las múltiples maneras en que todos los materiales del aula pueden ser explorados y usados".*

C.- RECuento I:

En esta etapa niños y adultos se reúnen en pequeños grupos para platicar sobre la actividad que desarrollaron o están desarrollando, se puede hacer un dibujo o representar su actividad con mímica, o simplemente platicarla. Es importante que se dé esta etapa ya que el niño al hacer un recuento o replanteo de sus actividades frente a otras personas tiene la oportunidad de establecer relaciones entre su plan y su actividad y puede desarrollar una mayor conciencia de sus acciones y sus

* El Currículum cognoscitivo de High/Scope. Centro Internacional de la Fundación High/Scope, Departamento de Educación Continua y Facultad de Psicología. UNAM. 1983. p. 16.

ideas.

Un niño puede llevar a cabo la secuencia planificación trabajo-retroalimentación varias veces en una sola etapa de trabajo. Así el maestro puede usar esta etapa para recordarle su plan inicial, ayudándole a ver que su etapa de trabajo está constituida por todas las cosas que escogió hacer.

En esta etapa, al recordar lo que hicieron, los niños relacionan el lenguaje a sus acciones y se les da la oportunidad para que compartan y aprendan las experiencias de otros y aprendan a escuchar y ver que existen muchas cosas que ellos pueden hacer, y muchas formas de juego para una sola actividad.

D.- TRABAJO EN GRUPOS:

Durante esta etapa cada maestro se reúne con un número reducido de niños (6 a 8) para trabajar con una actividad planificada por el maestro. En esta etapa el maestro tiene la oportunidad de trabajar más directamente con la experiencia que ha escogido.

El que el maestro planifique la actividad en esta etapa, no quiere decir que no permite individualidades y diferencias. Simplemente expone al niño con nuevos materiales y les da una oportunidad para encontrar nuevas formas de usar el material que ya conocen. Esto es importante ya que, como se dijo, se abren para el niño posibilidades y elecciones o alternativas que puede incorporar a sus planes durante el trabajo libre.

Además, para los niños que siempre trabajan en una misma área, se les da la oportunidad de conocer y usar materiales-

de otras áreas.

En esta etapa la actividad es más controlada y dirigida, ayudándole así al maestro de una forma más directa a averiguar las características de cada niño, de ver cómo usan el lenguaje, como clasifica, ordenan y representan objetos y eventos. El maestro puede provocar nuevas estrategias y estructurar situaciones de aprendizaje más dirigidas, observando y evaluando a los niños en términos de esa actividad. Si el maestro se percató de que éstos o aquel niño necesita desarrollar cierta habilidad, en la etapa de trabajo en grupos, lo más probable es que también la necesite desarrollar durante la etapa de trabajo libre.

Muchos maestros pueden pensar que la etapa de trabajo libre es de juego y que la de trabajo en grupos es de aprendizaje. Esto es falso ya que los niños aprenden y juegan todo el día. "El adulto nunca 'enseña' en el sentido tradicional de dar al niño conocimientos a través de decirle y mostrarle. Al contrario, ellos enseñan estimulando, apoyando y extendiendo las elecciones u opciones y actividades de los niños. Porque ellos tienen que saber, que los niños aprenden a través de la acción y de las conclusiones que sacan de su propia experiencia"*.

C.- RECUESTO II:

Al final del día de trabajo, los adultos y los niños (todos) se reúnen en un espacio grande, generalmente en el centro del salón para platicar sobre las actividades del día, comentarlas, dar alternativas de juego y la solución de problemas

* El Currículum cognoscitivo de High/Scope. Centro Internacional de la fundación High/Scope. Depto. de Educación continua y Facultad de Psicología. UNAM. 1983. P. 18

que tengan ciertos niños en las actividades que realizaron, etc.

Las características de esta etapa son las mismas que la etapa de retroalimentación anterior, sólo que ahora se encuentran todos juntos y esto dá lugar a más discusión y posibilidades de juego y por lo tanto de nuevas experiencias.

3.4.- EL ULTIMO PUNTO A CONSIDERAR PARA EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS, ES EL MAESTRO.

Una teoría (Cuilford, 1964) sobre la estructura del funcionamiento intelectual supone que hay cinco operaciones diferentes en el proceso mental; conocimiento, memoria, producción convergente, producción divergente y evaluación. La capacidad creadora es una producción divergente; esta es la función opuesta a la producción convergente, siendo ésta última a la que más importancia se le asigna en la escuela elemental, donde el éxito del razonamiento es una respuesta correcta única o la solución más apropiada.

Hay algunos interrogantes que se relacionan con hechos o cosas concretas y que exigen respuestas específicas, tales como: ¿Cuáles son los colores primarios?, ¿Es esta mesa color azul?. En cambio, las preguntas que estimulen el pensamiento divergente tales como: ¿para que nos sirve el agua? ¿de cuantas formas se puede utilizar este instrumento?, ¿cómo podrías utilizar este color?, ¿qué colores te hacen sentir triste?, ¿cómo te sentirías si fueras color violeta?, ¿de que color te gustaría ser?. La importancia de orientar la enseñanza hacia el pensamiento divergente, es que se requiere que el niño observe-

el problema desde muchos puntos de vista y participe, en forma imaginativa, al responder las preguntas.

Dar instrucción empleando actividades predigeridas como trabajar con libros para colorear, repetir una canción, etc., es cohartar la imaginación del niño y por lo tanto menoscabar su capacidad creativa. El maestro debe tener en cuenta que este tipo de actividades, obligan a los niños a imitar e inhiben su propia expresión creadora. Estas actividades no estimulan ningún desarrollo, puesto que cualquier variación que introduzca el niño, no será sino una equivocación; tampoco promueven la destreza, pues ésta es una consecuencia de la propia expresión; por el contrario, obligan a los niños a aceptar los conceptos del adulto sobre el mundo y sus valores y hacen que el niño sea incapáz de producir por sí solo y, por consiguiente, sus impulsos creadores se ven frustrados.

La razón de insistir en la actitud del maestro a lo largo de todo este trabajo, obedece a que no es tan importante que el maestro conozca el programa en su totalidad (para esto sólo necesita un manual del modelo y acudir durante un tiempo al salón de clase como observador) sino que el maestro sea sensible, creativo y que sepa valorar la independencia del pensamiento. Los niños necesitan ver que los maestros admiten que no saben algunas cosas, que están dispuestos a aceptar ideas de otros, que saben gozar de la vida, que les encanta que otros sepan gozar de la suya, que tienen muchas ideas y la flexibilidad necesaria para permitir que sus alumnos tengan ideas propias y que acepten a cada niño con sus propios valores.

Tales atributos, harán del maestro una persona capacita
tada y capaz para la enseñanza.

4.- LA EVALUACION Y LA APLICABILIDAD DEL MODELO:

Para terminar este capítulo se analizarán dos aspectos:

- A.- La evaluación y,
- B.- Problemas que surgirían en la aplicación del modelo.

En cuanto a la evaluación, podemos decir que es un aspecto básico en todo proceso educativo; sin embargo, en este modelo no se evaluará la adquisición de conocimientos, sino el desarrollo y los cambios por los que el niño pasa, es decir, el producto final siempre estará subordinado al proceso creador. Lo importante es el proceso del niño, su pensamiento, sus sentimientos, sus percepciones, en resumen, su reacción frente al medio.

Difícilmente se puede determinar un criterio exacto y específico para clasificar la infinita gama de respuestas posibles que se encuentran estrechamente relacionadas con la creatividad y la espontaneidad naturales del niño.

"La evaluación es una tarea continua, constante y permanente que concierne, en primer lugar, al sujeto que es motivo de educación. Tanto el niño como el educador están comprometidos en este proceso y comparten una responsabilidad común: satisfacer los objetivos. La evaluación no puede ser unilateral, la transformación y el desarrollo es mutuo".*

* GORDILLO, J. Lo que el niño enseña al hombre. CEMPAE. México, - 1977. p. 47.

Un método de evaluación en este modelo podría ser la autoevaluación; "El estudiante debe irse capacitando para aprender a evaluar no solo su trabajo, sino lo que ha aprendido realmente, como ha participado en el curso, cual ha sido su creatividad, como ha aplicado lo aprendido. Nadie puede evaluar el aprendizaje significativo de otra persona mejor que ella misma.

Lógicamente existen un sinúmero de críticas y de rechazo a este tipo de evaluación. Aquellos que no tienen confianza en la persona piensan que un estudiante que se autoevalúa, seguramente lo hará mucho más alto de lo que en realidad se merece. Quizá, si, en una escuela de tipo tradicional, en donde los alumnos están acostumbrados a que se les califique, en donde la competencia está a la orden del día aprovecharán la oportunidad para calificarse lo más alto posible si se les permitiera algún día, sin capacitación alguna, autoevaluarse. Aprender a evaluarse a sí mismo es también un proceso educativo. Cuando en un clima de apertura, de confianza y de responsabilidad se va dando a los alumnos la oportunidad de evaluarse, poco a poco, él irá dándose cuenta de que si no es honesto consigo mismo, la única persona afectada por ello será el mismo.[†]

Que mejor momento para empezar la práctica y el aprendizaje de la autoevaluación que cuando son pequeños, cuando son todavía libres de todo tipo de restricciones escolarizadas, de perjuicios y miedo a la autoridad; así, en los momentos de recuento I y II, se le puede pedir al niño que él mismo "califi-

[†] GONZALES GARZA, A.M., El enfoque centrado en la persona, Educación, grupo SER. Guanajuato, 1981. p. 95.

que" su trabajo, que hable de él, que diga que le motivó hacerlo, de que le ha servido, etc., para después escuchar la retroalimentación tanto de sus compañeros como del maestro. Este sistema de evaluación y sobre todo a estas edades, al maestro le puede resultar un tanto difícil ya que exige compromiso y responsabilidad de todas las partes. Pero es preciso empezar a promover estas actitudes desde las edades más tempranas, para que el día de mañana la práctica evaluativa sea un bien común y no una tarea fastidiosa, autoritaria y coercitiva tanto para el maestro como para el alumno.

"Cuando Rogers habla sobre la autoevaluación nos dice: 'La evaluación del aprendizaje autoiniciado estimula al estudiante a sentirse más responsable. El individuo aprende a asumir la responsabilidad de sus actos, cuando debe decidir los criterios que le resultan mas importantes, los objetivos que quiere alcanzar y juzgar en qué medida los ha logrado. Es por esto, que un cierto grado de autoevaluación es importante para promover un tipo de aprendizaje vivencial'".⁺

Lo importante es ver que los niños logren ante la vida una nueva actitud que los capacite para resolver sus problemas con autenticidad, una autonomía que se manifieste en su iniciativa personal y una forma afectiva y efectiva para relacionarse y comunicarse libre, sincera y profundamente.

Se tiene que tomar en cuenta que la disponibilidad de los medios educativos y la voluntad expresiva del grupo deter--

⁺ GONZALEZ Garza: A.M. El enfoque centrado en la persona. Citando a Rogers, Libertad y creatividad en la educación p. 96.

minan las actividades; aunque la instrucción debe programarse, el desarrollo humano no se programa. No hay que aferrarse a un plan de actividades.

Las actividades irán surgiendo de una realización experimental y de una evaluación permanente; el educador puede ir inventando actividades a través de estos lenguajes por medio del contacto con los materiales y la sensibilidad de los niños.

Asímismo, el niño tiene que darse cuenta de que el maestro no mide capacidades, sino que comprende motivaciones en un diálogo abierto.

Las actividades siempre estarán propuestas en forma de juego; el maestro debe diseñar con criterio propio sus juegos educativos.

Igualmente las actividades tienen que ir dirigidas al logro de los objetivos propuestos anteriormente, tanto los generales como los específicos para lograr el desarrollo creativo del niño.

Con respecto al logro de los objetivos se podría hacer una evaluación diagnóstica, es decir, implementar un instrumento de evaluación y aplicarlo al grupo en dos momentos del modelo que serían al principio y al final del año posteriormente hacer una relación entre lo que se logró y lo que no se logró.

En cuanto a la aplicabilidad del modelo, es difícil dictaminar cuáles serían los problemas que pueden surgir en un medio como el nuestro, sin haberlo aplicado nunca. Uno de los posibles problemas sería el económico, no por la cantidad de materiales que se necesitan pues éstos, como se ha aclarado ante-

riormente, pueden adquirirse de desechos caseros o industriales, así como de la naturaleza; tampoco representa un problema económico el espacio físico, pues con un poco de ingenio de los directivos, cualquier espacio es adaptable. El real problema económico serían los docentes, ya que éstos necesitan una preparación especial que en esta época de crisis no es sencillo remunerar.

Se podría pensar que una alternativa de solución sería incrementar la matrícula, pero esto no es posible ya que al incrementar el número de alumnos, se tendría que incrementar el número de maestros, ya que en este modelo se necesita, por sus características, aproximadamente un maestro por cada diez alumnos. La alternativa más viable sería que las instituciones gubernamentales encargadas de la educación precolar tomaran conciencia de la urgencia de implementar nuevos métodos educativos para así capacitar a docentes en el manejo de estos nuevos métodos. Una vez capacitados (los docentes), las mismas autoridades deberían disponer de un presupuesto de subsidio (Como lo hay en todos los lugares del mundo) para la educación preescolar, como una forma de inversión a largo plazo.

Un problema muy posible que surgiría al aplicar el modelo, sería la actitud de los padres. Un padre acostumbrado a una educación rígida, formal o autoritaria, podría sentirse no muy satisfecho al ver que su hijo, en lugar de estar aprendiendo a leer y escribir se distraiga todo el día jugando, "perdiendo el tiempo", según ellos, con barro o en el jardín. Así mismo, este modelo al fomentar la capacidad de decisión y cues-

tionamiento, pone en peligro la estructura familiar autoritaria. Unos padres autoritarios no estarían de acuerdo en tener que tomar decisiones familiares con la aprobación o desaprobación de sus hijos, no se sentirían de ninguna manera satisfechos al ver que sus hijos les contradigan en sus puntos de vista. Es decir, este modelo al fomentar la autonomía en los niños, al hacerlos responsables de sus propias decisiones y acciones, al fomentar la creatividad, es decir, fomentar su capacidad de transformar lo que les rodea, proponiendo alternativas y soluciones originales y por lo mismo haciéndolos portadores de nuevos y diferentes valores a los tradicionalmente establecidos, están provocando un cambio en la estructura familiar autoritaria, y esto trae consigo, en el mejor de los casos, una angustia por parte de los padres posible de ser superada, o en el peor de los casos - un rechazo total al modelo.

Es por esto importante, y como forma de solución al problema, hacer juntas con los padres, invitándolos a participar activamente y empaparlos de los logros y metas que se ha impuesto el programa. Los resultados no se deben esperar de inmediato, sino como un proceso gradual dentro de toda la estructura social.

Podría pensarse que un niño "no creativo", o acostumbrado a una educación convencional por parte de la familia, no se adaptaría a un modelo como éste. Pero también se podría decir, según se piensa, que esto no representaría problemas ya que por un lado, el niño todavía es muy pequeño para haber sufrido un daño irreversible y por otro lado, a esta edad los ni-

ños son sumamente adaptables a este tipo de situaciones, ya que por naturaleza, al niño no le falta curiosidad y es muy expresivo. Por último, si es que el niño ha llegado a sufrir un daño - considerable en sus procesos de cognición y afecto, el modelo - precisamente está ahí para corregir y no para incrementar la posible división que existe entre lo emocional e intelectual.

Es difícil seguir hablando de los problemas a los que nos enfrentaríamos en la aplicación del modelo, si no se aplica antes. Lo que sí se puede decir es que, con gran seguridad, surgirán, miles de contratiempos y problemas difíciles de solucionar. Si el personal docente no está lo suficientemente capacitado y, sobre todo, lo suficientemente entusiasmado y comprometido, la tarea será doble.

C O N C L U S I O N

"No debo buscar mi dignidad en el espacio sino en el gobierno de mi pensamiento. No tendre mas aunque posea mundos. Si fuera por el espacio, el universo me rodearía y se me tragaría como a un átomo; pero por el pensamiento yo abrazo el mundo.

BLAISE PASCAL.

Los conceptos de creatividad y educación varían dependiendo de la ideología existente en los grupos sociales y en el tiempo histórico. De lo que se desprende que el pensamiento así como nuestras acciones, están socialmente condicionadas y que sólo la toma de conciencia que nos lleva a un conocimiento crítico de la realidad y de nosotros mismos será lo que nos permita emanciparnos de ciertos determinismos de la sociedad, para transformarnos y transformarla por medio de la acción reflexión.

A lo largo de este trabajo queda acentuada la importancia de la educación escolarizada en el desarrollo individual y de la sociedad, sin que se le considere como un factor de cambio determinante en sí misma, sí agudiza las transformaciones sociales y por lo mismo promueve cambios.

Aún así, en una época en donde más de quinientos millones de personas participan vía satélite de un partido de fútbol, en donde un estudiante durante sus años de escolaridad pasa ante las pantallas de televisión aproximadamente las mismas horas que pasa en el aula de clase[†] no se puede negar el poder que -- ejercen los medios masivos de comunicación en el desarrollo de los individuos.

Esto aunado a una estructura educativa autoritaria (tanto escolarizada como familiar) nos hace pensar en la urgencia de redoblar esfuerzos y salir de esos niveles de pasividad y frustración a que nos empuja un medio circundante cotidiano alienado -- provocado por la estructura social, política y económica en que-

[†]GUTIERREZ, F., Citando estadística presentada en el seminario de medios de comunicación social y educación, México, 1971. El lenguaje total. Ed. Humanistas. Buenos Aires.

se encuentra éste, nuestro país.

"No se puede seguir creyendo ingenuamente en la posibilidad de una competencia entre la instrucción y la publicidad, - mientras se manipula una recíproca complejidad enajenante de bajos rendimientos creativos".*

"La mayoría de las escuelas siguen siendo lo que siempre han sido, un lugar peligroso para los niños o para cualquiera que quiera vivir en ellas, aprender en ellas."**

"De ordinario los niños antes de entrar en la escuela - son más hábiles, más curiosos, tienen menos miedo a lo que no saben, son mejores para encontrar soluciones, más confiados, tenaces e independientes de lo que jamás volverán a ser".***

La planificación de los cambios tendrá que resultar de un proceso dialéctico, en el cual la relación educador-educando - tienen la responsabilidad y las corresponde diseñar los procedimientos.

Se postula en este trabajo que los medios para promover cambios son a través del desarrollo de los lenguajes de expresión y comunicación, los cuales a su vez desarrollan un conocimiento-- de nosotros mismos y la creatividad.

Como se mencionó, la creatividad o praxis creativa es - la que acerca al hombre a su dimensión más plenamente humana.

* GORDILLO, J., Lo que el niño enseña al hombre. Ed. CEMPAE. México. 1977., P. 281.

** GUTIERREZ, F. Pedagogía de la comunicación. Ed. Humanitas. Buenos Aires, 1975. Citando a HOLT, J. La escuela es un lugar peligroso para los niños, en Educación # 3. Lima, Perú. P. 51.

*** GUTIERREZ, F., Pedagogía de la comunicación, Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1975. P. 51.

Es así que por medio de estos lenguajes se logran los tres rasgos señalados como indispensables para que se dé la praxis creadora. Es decir, existe un carácter unitario entre lo interior y lo exterior, entre lo subjetivo y lo objetivo; el niño es material y forma, color y forma, cuerpo y movimiento, sonidos y percepción. El niño da forma a los materiales transformándolos en un proceso dinámico, evolutivo, transformador recíprocamente, entablando un diálogo con la materia, el contenido y él mismo.

Igualmente el niño nunca sabe qué obtendrá como resultado de sus actividades cuando dibuja, cuando modela una figura con plastilina o hace pegotes o teatro. Puede tener una idea de qué es lo que quisiera lograr; pero durante el proceso, éste trabajo toma y adquiere nuevas formas al igual que el pensamiento del niño. Siendo así, tanto el proceso como el resultado, siempre imprevisibles.

Por estas condiciones, es que se da lugar a la praxis creadora; pero para que la educación creativa se dé, no sólo debe de reunir los elementos ya mencionados, sino que se deben abrir y promover todas las posibilidades que de conocimiento y expresión de la realidad puedan darse.

Asimismo se habla de una educación a partir del juego, de actividades lúdicas; pero cuidado, el juego, como dice Piaget, puede servir para todos los fines. Desde la más tierna infancia se fomenta la actitud consumista y el niño, el gran comprador que han descubierto las transnacionales y las agencias publicitarias, es el sujeto y objeto de campañas que abren su apetito hacia tener juguetes industrializados de moda, que impiden el desarrollo de lo mejor de su capacidad y lo incluyen de inmediato como adicto al discurso ideológico del capitalismo.

Este discurso le va a enseñar egoísmo, irresponsabilidad social, mercantilismo, facilismo como ideal y sobre todo, lo objetivizará o cosificará en el "tener es ser".

Además, el niño pierde su identificación, pues sus valores culturales, su actitud ante la vida, la imagen de su propia gente y de sus propias características, pierden prestigio. El juguete industrializado, hecho para el consumo, le habla desde un principio en términos culturales diferentes, ajenos a su medio. Pero lo hace con tal convencimiento de la realidad y con tal reforzamiento de propaganda, que el niño no duda y acepta el trasplante ideológico.

Es por esto que los lenguajes de expresión y comunicación dan lugar siempre a un mundo por inventar, dejan que los niños lo inventen solos, no agotan su imaginación ni reducen su ingenio sino que lo generan, no limitan sus decisiones; ellos mismos crean sus propios juegos y su propia forma de relacionarse.

Por otra parte, éste modelo, es una conjunción de algunos de los principios fundamentales de diversos programas educativos: Montessori, enseñanza abierta y centrada en la persona, High-Scope y el sistema de educación preescolar actual del programa de la Secretaría de Educación pública. Estos a su vez, son una conjunción de los estudios de Piaget, Froebel, Dewey, Pestalozzi, Roseaw, Rogers y otros. Por otro lado y como parte fundamental del modelo, se integran a los teóricos que postulan una enseñanza creativa por medio del arte. Así, se propone la utilización de los diversos lenguajes de expresión y comunicación ya mencionados anteriormente. Estos teóricos son: J. Gordillo, Fco. Gutierrez H. Read, V. Lowenfeld y W. Lambert básicamente.

Es através de todos estos estudios es como se llegó a la formación de varios aspectos fundamentales en el modelo, que son:

A.- Encaminar las actividades de enseñanza a través de los lenguajes de expresión y comunicación que, como se ha explicado poseen características inherentes que desarrollan la creatividad.

B.- Concebir al niño como una totalidad que posee individualidad propia.

C.- Aceptar que los procesos cognoscitivos del niño son totalmente diferentes a los del adulto y no exigir acciones que le son propias únicamente al adulto.

D.- Respetar las capacidades naturales del niño como lo son la libertad de movimiento y expresión así como al ritmo de aprendizaje.

E.- La actividad debe ser autoiniciada, la experiencia debe ser directa con los objetos, gente y eventos, ya que la esencia del conocimiento es la actividad. Es decir, el niño debe ser el centro de toda actividad educativa.

F.- Como sabemos, la construcción del conocimiento se da a través de la experiencia física y manipulación concreta. Por lo tanto, se debe proporcionar al niño un ambiente rico en estímulos y a la vez organizado.

G.- La enseñanza debe ser individualizada, es decir, se debe adaptar a los intereses de cada individuo y a las características de cada etapa de desarrollo de los mismos. Así mismo y por lo tanto, la educación debe estar centrada en la persona, la cual liberará, de esta forma, su curiosidad innata estimulando sus deseos de aprender, de ser creativo y conocerse cada vez más-

a sí mismo.

H.- Los aspectos socioafectivos, la interacción y la experiencia social, pasan a ser prioritarias en función de que a partir de éstas, se construye la base emocional que posibilita un desarrollo integral. Es por esto que se consideran deseables, a diferencia de la educación tradicional, todas las interacciones sociales que se puedan dar a lo largo de un día de trabajo. Así mismo se está propiciando el trabajo grupal.

I.- El énfasis en el modelo está puesto en el proceso de aprendizaje y no en el resultado del aprendizaje, ya que no se busca que el niño dé una respuesta específica, sino que pueda generar diversas alternativas ante diversas situaciones en las que se vea envuelto.

J.- Por lo mismo, el maestro debe ser un facilitador del proceso educativo y no la autoridad que otorga el conocimiento.

K.- No se plantea la dicotomía entre juego y trabajo; todas las actividades deben ser juego en sí mismas, ya que por un lado, en el juego la actividad crea sus objetos y sus fines; en el trabajo, los objetos y los fines determinan la actividad, y por otro lado, el juego es un factor vital en la vida del niño y es una de las formas más eficaces de aprehender y conocer el ambiente en el niño está inserto y le da, a la vez, la posibilidad de ir conociéndolo cada vez mejor.

L.- Las aulas son abiertas, el arreglo del salón de clase es de forma no tradicional y los grupos son heterogeneos. Estos factores son importantes para poder llevar a cabo un programa donde el concepto de aprendizaje activo es fundamental pues el ni

ño necesita espacio para desplegar una gran cantidad de actividad para moverse, experimentar, interactuar, exhibir sus productos -- realizados y tener ala mano los materiales que necesita. Si el -- arreglo es tradicional (mesas y sillas alineadas alrededor de un -- pizarrón), lo mas probable es que no se den estos aspectos.

M.- Desarrollar las experiencias de aprendizaje (apren-
dizaje activo, lenguaje, representación, clasificación, seriación,
número, relaciones de espacio y relaciones temporales) en conjun-
ción con el desarrollo motor y sensorial. Es decir, estos tres as-
pectos del desarrollo humano se deben dar en forma globalizada y-
no por separado y en forma secuenciada.

N.- Todos los instantes deben ser afectivos para todo -
tipo de aprendizaje. La educación motora, la sensorial, la afecti-
va y la cognoscitiva, se dan simultaneamente en cualquiera de las
areas propuestas en el modelo. Lo importante es permitir en el ni-
ño un desarrollo integral y globalizado.

El genuino desarrollo creativo se da en actividades in-
tegrales. (Piaget, 1978).

O.- Procurar contacto directo con padres de familia, pa-
ra así tener la posibilidad de conocer mejor el ambiente en el que
el niño se desarrolla fuera de la escuela y saber por que procesos
afectivos está pasando el niño teniendo así un trato más intimo -
con ellos.

P.- Procurar que los padres de familia se acerquen y co-
nózcán el modelo educativo y así tratar de formar una tarea conjun-
ta ente ambiente familiar y escolar.

Q.- Se debe entablar una relación educador-educando li-
bre de jerarquías y autoridad, llena de confianza y libertad para

poder expresar lo que en el momento se desea expresar (cualquiera de las dos partes) y por último, darle importancia a lo valioso de la propia experiencia de la vida para que el niño aprenda a valorar a la persona por quien es y no por lo que aparenta, surgiendo así, un proceso de socialización que es el de la igualdad y no la discriminación, la comunidad y no el aislamiento competitivo, la conciencia de que todo ser humano es una persona digna de confianza y valiosa con la cual al cooperar y compartir, se enriquecerán ambos.

El ser humano al crecer en un ambiente libre, no autoritario, donde las relaciones humanas están basadas en la confianza y en el desarrollo de las capacidades creativas, tiende a desarrollarse de una forma positiva, no enajenante; de una forma no competitiva y autoritaria sino cooperativa y productiva; y tiende a dar lo mejor de sus capacidades para el bien común y no individual.

De aceptar esta premisa, estaremos logrando que el niño rechace la opresión y la injusticia, cumpliendo por lo tanto con el compromiso que todo ser humano tiene para con su especie, que es buscar aquellos caminos que sirvan al hombre para mejorar su condición humana y deshechar aquellos que lo sometan en la búsqueda de estructuras más justas y equitativas para todos.

"Cuando la sociedad y el educador, la sociedad educadora, comprendan cabalmente que las actividades creadoras son el común denominador de la actividad educativa, cuando la expresión --llegue a ser la acción fundamental del desarrollo humano, encontrarán también que las metas educativas e instructivas han sido --satisfechas". *

* GUTIERREZ, F., Pedagogía de la comunicación. Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1975. P.P. 282.

- ALBERTI, A., BINI, G., GIANNANTONI, G., EL AUTORITARISMO EN--
LA ESCUELA. Ed. Fontanella, Barcelona, 1975.
- BAMBIRRA, V., EL CAPITALISMO DEPENDIENTE LATINOAMERICANO. --
Ed. Siglo XXI, México. 1977.
- BAROCIO, R., GARCIA, R., UN CURRÍCULUM CON ORIENTACION COGNOS
CITIVA. Ponencia presentada en el III foro de educación prees
colar. Morelia, Micho., Abril de 1983.
- BARREIRO, J., EDUCACION POPULAR Y PROCESO DE CONCIENTIZACIÓN
Ed. Siglo XXI. México, 1978.
- BARTOLOMEIS, F., LA ESCUELA DE JORNADA COMPLETA: Ed. Siglo --
XXI. México, 1978.
- BATTRO, A., EL PENSAMIENTO DE JEAN PIAGET. Ed. Emcé. Buenos -
Aires, 1977.
- BENJAMIN, W., REFLEXIONES SOBRE NIÑOS, JUGUETES, LIBROS IN-
FANTILES, JOVENES Y EDUCACIÓN. Ed. Nueva Visión. Buenos Ai--
res, 1974.
- BOSCH, A., ET. ALL., UN JARDIN DE INFANTES MEJOR. Ed. Paidós.
Buenos Aires, 1979.
- BRAMELD, T., BASES CULTURALES DE LA EDUCACIÓN. Ed. Eudebra. --
Buenos Aires, 1964.
- BROCOLI, A., IDEOLOGIA Y EDUCACION. Ed. Nueva Imágen, México,
1977.
- BRUCKNER, P., PSICOLOGIA SOCIAL DEL ANTIAUTORITARISMO. Ed. --
Siglo XXI. México, 1974.
- CARR, E.H., ¿QUE ES LA HISTORIA?. Ed. Seix Barral. España, 1978.

- CASTILLO, R., GONZALEZ MEDINA, C.R., DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD. UN ENFOQUE PSICOSOCIAL. Tesis profesional, Facultad de Psicología. UNAM, 1982.
- CASTRO, F., LA HISTORIA ME ABSOLVERA. Casa de las Américas. - República de Cuba, 1974.
- VERNON, P.E., CREATIVITY. PENGUIN EDUCATION. GREAT BRITAIN-1975
- DABDOUB ALBARADO. L., CREATIVIDAD: CONCEPTUALIZACION Y ALGUNAS INVESTIGACIONES CONCERNIENTES. Tesis Profesional. Facultad de Psicología. UNAM, 1978.
- DRUMEL, J., VOISIN, M., ESA PERSONA LLAMADA NIÑO. Ed. Teide.- España, 1980 .
- DOS SANTOS, T., ET. ALL., LA DEPENDENCIA POLITICO ECONOMICA - DE AMERICA LATINA. Ed. Siglo XXI. México, 1977.
- EL CURRICULUM COGNOSCITIVO DE HIGH/SCOPE. Departamento de educación continua y Facultad de Psicología. UNAM. 1983. .
- EVOLUCION HISTORICA DE LA EDUCACION PREESCOLAR A PARTIR DE LA CREACION DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. SEP. México, - 1981.
- EXPRESION Y COMUNICACION. Ed. CEMPAE. México, 1975.
- FEATHERSTONE, J.- BRITISH PRIMARY SCHOOL TODAY, AN. INTRODUCTION - - Mc. Millan Education. LTD. School Council Publications. Lon-- dres, 1971.
- FREINET, C., TECNICAS FREINET DE LA ESCUELA MODERNA. Ed. Si-- glo XXI. México, 1979.
- FREIRE, P., ¿EXTENSION O COMUNICACION? LA CONCIENTIZACION EN-

- EL MEDIO RURAL. Ed. Siglo XXI. México, 1977.
- FREIRE, P., LA EDUCACION COMO PRACTICA DE LA LIBERTAD. Ed. --- Siglo XXI. México, 1974.
 - FREIRE, P., PEDAGOGIA DEL OPRÍMIDO. Ed. Siglo XXI. México, -- 1980.
 - FREUD, S., OBRAS COMPLETAS. VOL. III. Ed. Nueva Madrid. Madrid, 1968.
 - FREUD, S., PSICOANALISIS DEL JARDIN DE INFANTES Y LA EDUCA-- CION EN EL NIÑO Ed. Paidós. Buenos Aires, 1977.
 - FROMM, E., EL CORAZON DEL HOMBRE. Ed. F.C.E. México, 1966.
 - FROMM, E., EL MIEDO A LA LIBERTAD. Ed. Paidós. Buenos Aires, -- 1966.
 - FURTH, H.G., LAS IDEAS DE PIAGET. SU APLICACION EN EL AULA. -- Ed. Kaperlusz. Buenos Aires. 1979.
 - GAGNE, R.M., BRIGSS, L.J., LA PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA. Ed. Trillas. México, 1977.
 - GALPERIN, S., SUPUESTOS BASICOS DEL METODO JUEGO-TRABAJO. Ed. Paidos. Buenos Aires, 1979.
 - GALVAN, MARIA ELENA. EDUCACION Y CREATIVIDAD. Tesis profesio-- nal Facultad de Psicología, UIA, 1979.
 - GARCIA GONZALEZ, E., TECNICAS MODERNAS EN LA EDUCACION. Ed.-- Trillas. México, 1975
 - GENERO, M., ACTIVIDADES MUSICALES PARA NIÑOS EN EDAD PREESCO-- LAR . Ed. Kaperlusz. Buenos Aires, 1978.

- GONZALEZ ALVAREZ, A., FILOSOFIA DE LA EDUCACION. Ed. Troquel Buenos Aires, 1967.
- GONZALEZ, GARZA, ANA MARIA. EL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA. EDUCACION. Grupo SER. GUANAJATO, 1981. México.
- GORDILLO, J., LO QUE EL NIÑO ENSEÑA AL HOMBRE. Ed. CEMPAE. -- México, 1977.
- GUTIERREZ, F., EL LENGUAJE TOTAL. Ed. Humanitas. Buenos Aires, 1979.
- HENRRIOT, S., EL JUEGO. ED. PUF. París, 1969.
- HUIZINGA, J., HOMO LUDENS. Ed. Emcé. Buenos Aires, 1968.
- INFORME GENERAL SOBRE LA REFORMA METODOLOGICA QUE LA DIREC---
CION GENERAL DE EDUCACION PREESCOLAR REALIZA A NIVEL NACIONAL.
SEP. Secretaría de educación Básica. Dirección General de Edu-
cación Preescolar. Cocoyoc, Morelos. Enero, 1979.
- IZQUIERDO MUÑOZ, C., EL PROBLEMA DE LA EDUCACION EN MEXICO. -
¿LABERINTO SIN SALIDA?. Ed. CEE. México, 1979.
- JANOV, A., THE FEELING CHILD. Ed. Touchstone Nueva York, 1973.
- LOGAN, L., LOGAN, V., ESTRATEGIAS PARA UNA ENSEÑANZA CREATIVA
Ed. Dikos-Tau. Barcelona, 1980.
- LOWENFELD, V., LAMBERT, W., DESARROLLO DE LA CAPACIDAD CREA--
DORA. Ed. Kaperlusz. Buenos Aires, 1973.
- MAIER, H., TRES TEORIAS SOBRE EL DESARROLLO DEL NIÑO: ERICK--
SON, PIACET, SEARS. Amorrortu Editores. Buenos Aires, 1979.
- MARISCAL, E., MONTESSORI, Centro Editor de América Latina. --
Buenos Aires, 1968.

- MAYESKY, M., ET. ALL., ACTIVIDADES CREATIVAS PRA NIÑOS PEQUE-
ños. ed. Diana. México, 1980.
- Mc CORNMICK RAMBUSH, N., LEARNING HOW TO LEARN. AN AMERICAN--
APROACH TO MONTESSORI. Halligan Press. Baltimore, 1962.
- MICHAUD, C.N., ANALISIS INSTITUICIONAL Y PEDAGOGIA. Ed. Laia.-
Barcelona, 1972.
- MONTESSORI, M., EL METODO DE LA PEDAGOCIA CIENTIFICA. Ed. Ara
luce. Barcelona, 1977.
- MONTESSORI, M. EL NIÑO. EL SECRETO DE LA INFANCIA Ed. Diana.-
México, 1984.
- MUÑOZ MIRIAM. EDUCACION CENTRADA EN EL ALUMNO ED, ITESO.
- NEILL, A.S., HABLANDO SOBRE SUMERHILL. Editores Mexicanos Uni
dos. México, 1973.
- NEILL, A.S., HIJOS EN LIBERTAD. Ed. Garnica. Buenos Aires, --
1971.
- NEILL, A.S., SUMERHILL. Ed. F.C.E. México, 1970.
- NEILL, A.S., SUMERHIL, PRO Y CONTRA. Ed. F.C.E. México, 1971.
- NICHOLSON, C.K., ANTROPOLOGIA Y EDUCACION. Ed. Paidós. Buenos
Aires, 1969.
- PIACET, J., ¿A DONDE VA LA EDUCACION?. Ed. Teide. Barcelona,
1978.
- PIAGET, J., LA FORMACION DEL SIMBOLO EN EL NIÑO. Ed. F.C.E. -
México, 1961.

- PIAGET, J., PSICOLOGIA Y PEDAGOGIA. Ed. Ariel. México, 1979.
- PIAGET, J., SEIS ESTUDIOS DE PSICOLOGIA. Ed. Seix Barral. Barcelona. 1968.
- PIAGET, J., INHELDER, B., PSICOLOGIA DEL NIÑO. Ed. F.C.E. México, 1961.
- PIAGET, J., LORENZ, K., ERICHSON, E., JUEGO Y DESARROLLO. Ed. Grijalbo. Barcelona, 1982.
- PLAN NACIONAL DE DESARROLLO. PRI. México, 1980.
- PONCE, A., EDUCACION Y LUCHA DE CLASES. Ed. Cartago. México, 1980.
- PROGRAMA DE EDUCACION RREESCOLAR. Libro I, Planificación General del Programa SEP. México, 1981.
- PROGRAMA DE EDUCACIÓN PRESCOLAR. Libro II, Planificación por Unidades. SEP. México, 1981.
- PROGRAMA DE EDUCACIÓN PRESCOLAR. Libro III, Apoyos Metodológicos. SEP. México, 1981.
- PROGRAMAS RENOVADOS DE EDUCACIÓN PRESCOLAR Y CICLO INICIAL.- Núm. 208. Vida Escolar. Ed. Heroes, S.A. Madrid, Septiembre de 1980.
- PRIEDE SHUBERT, C., ARTE Y EDUCACION. Tesis profesional. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, 1983.
- PROPP, V., LAS RAICES DEL CUENTO. Ed. Fundamentos. Madrid, -- 1979.
- READ, H., EDUCACIÓN POR EL ARTE. Ed. Paidós. Buenos Aires, -- 1977.

- ROGERS, C.R., LIBERTAD Y CREATIVIDAD EN LA EDUCACION. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1978.
- SANCHEZ VAZQUEZ, A., ANTOLOGIA, TEXTOS DE ESTETICA Y TEORIA--DEL ARTE. UNAM. México, 1972.
- SANCHEZ VAZQUEZ, A., FILOSOFIA DE LA PRAXIS. Ed. Grijalbo, -- México, 1980.
- SANCHEZ VAZQUEZ, A., LAS IDEAS ESTETICAS DE MARX. Ed. ERA. México, 1965.
- SCHUKINA, G.R., LOS INTERESES COGNOSCITIVOS DE LOS ESCOLARES. Ed. Grijalbo. México, 1968.
- SEGOVIA, R., LA POLITIZACION DEL NIÑO MEXICANA. Colegio de - México, 1975.
- SHARDAKOV, M.N., DESARROLLO DEL PENSAMIENTO EN EL ESCOLAR. -- Ed. Grijalbo. México, 1977.
- SPITZ, R.A., EL PRIMER AÑO DE VIDA DEL NIÑO. Ed. Aguilar. Ma-
drid, 1968.
- STONE, L.J., CHURCH, J., EL PREESCOLAR DE DOS A CINCO AÑOS. - Ed. Paidós. Buenos Aires, 1977.
- SUAREZ DIAZ, R., LA EDUCACION. SU FILOSOFIA, SU PSICOLOGIA Y SU METODO. Ed. Trillas. México, 1982.
- TYLER, L.E., PSICOLOGIA DE LAS DIFERENCIAS HUMANAS. Ed. Maro-
va. Madrid, 1978.
- WEBER, L., THE ENGLISH INFANT SCHOOL AND INFORMAL EDUCATION. Prentice Hall Inc. Englewood, Cliffs. New Jersey, 1971.