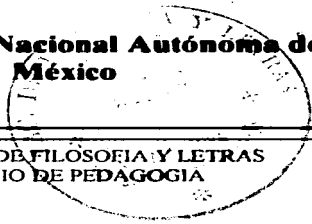


40
291



Universidad Nacional Autónoma de México



**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

**"EL PAPEL DEL JARDIN DE NIÑOS EN EL DESARROLLO
PSICOSEXUAL DEL NIÑO PREESCOLAR"
(ENFOQUE PSICOLANALITICO)**

T E S I S :

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A :

MARIA DEL ROSARIO HIDALGO CASTREJON

ASESOR DE TESIS LIC. JULIO ORTEGA BOBADILLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

~~COLEGIO DE PEDAGOGÍA~~

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

México, D.F.

1997



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.

**A la memoria de mi Padre:
Javier Hidaigo Luna
quien siempre está en mi corazón.**

**A mi Madre:
Petra Castrejón Cuevas
quien con su amor, apoyo y confianza
me impulsó para mi realización profesional.**

**A mis hermanos:
Ma. Cristina y Javier
por su cariño y apoyo.**

**A los Niños:
que me han permitido
descubrir mundos apenas imaginados
y de quienes continúo aprendiendo.**

A mis amigos con cariño.

RECONOCIMIENTOS

A mi director de tesis, Julio Ortega Bobadilla, con gran admiración y respeto, agradezco su valiosa asesoría, disposición y paciencia en el desarrollo de esta tesis.

A Ma. Teresa Albarrán de Bergmann, por compartir sus conocimientos y experiencias.

A Ma. Cristina Hidaigo Castrejón, por la revisión a esta tesis y por sus alentadores comentarios y sugerencias.

A Rosita Pigeon González con afecto, quien me alentó y apoyó esmeradamente en el trabajo de captura de datos.

A las Directoras, Educadoras y Alumnos de los Jardines de Niños, por la esencial información que me aportaron.

**Con profundo agradecimiento a mis padres,
quienes con su amor, comprensión y apoyo,
guiaron el camino para mi formación.**

**A Alberto Perezpeña con cariño,
por su escucha, paciencia y gran apoyo.**

**A Alejandro Chong con cariño,
por su sincera amistad.**

**A todos mis profesores
por brindarme sus conocimientos.**

INDICE

INTRODUCCION	3
CAPITULO I	
ANTECEDENTES HISTORICOS DEL JARDIN DE NIÑOS	12
1. Precedentes Teóricos.....	12
2. Origen de las instituciones asistenciales	15
3. Precursores de las Pedagogías del Siglo XX	16
4. Antecedentes históricos de la Educación Preescolar en México	33
CAPITULO II	
EL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR EN MEXICO	45
1. Fundamentación Teórico-metodológica del Programa de Educación Preescolar	46
2. La Organización del trabajo por Proyectos en el Jardín de Niños	61
3. Instrumentación de los Bloques de Juegos y Actividades	73
4. Sentido y significado de la Planeación y Evaluación	80
CAPITULO III	
EL DESARROLLO DEL NIÑO PREESCOLAR DESDE LA TEORIA PSICOANALITICA	89
1. Etapa Oral	98
2. Etapa Anal	101
3. Etapa Fálica	106
3.1 La curiosidad sexual del niño	109
3.2 Las teorías sexuales infantiles	110
3.3 Complejo de Edipo	117
a) Complejo de Edipo en el niño	119
b) Complejo de Castración	123
c) Complejo de Edipo en la niña	128
CAPITULO IV	
PSICOANALISIS Y EDUCACION	142
1. El niño y el psicoanálisis	142
2. Colaboración entre el psicoanálisis y la educación	145
3. Crítica freudiana a la educación	152

4. Aportes del Psicoanálisis a la Pedagogía.....	156
5. Contribución de la teoría psicoanalítica al Jardín de Niños.....	158
CAPITULO V	
PROPUESTA DE CURSO-TALLER DIRIGIDO A PERSONAL DOCENTE Y DIRECTIVO DE JARDINES DE NIÑOS.....	162
Guía para el coordinador del curso-taller: "El Desarrollo Psicosexual del Niño Preescolar y sus implicaciones educativas".....	165
Bibliografía básica para el curso-taller.....	29
CONSIDERACIONES FINALES.....	196
ANEXOS.....	211
BIBLIOGRAFIA	241

"... cuando un adulto está frente a un niño, ¿qué mira el adulto ahí? Más bien, que miramos cuando nos miramos frente a un niño. El tejido se extiende, se tienden los hilos de la infancia, de siglos de sujeción, de agresividad y de reencuentro y desencuentro. O como dice Lacan, nos encontramos frente al niño anhelado y perdido en el tiempo de la infancia."

Lilliam Garro L.

INTRODUCCION

La presente tesis tiene como propósito el análisis del papel del Jardín de Niños en el desarrollo psicosexual del niño preescolar (Enfoque psicoanalítico), en el contexto del Programa de Educación Preescolar 1992 de la Dirección General de Educación Preescolar de la Secretaría de Educación Pública —vigente en México—, a fin de brindar alternativas y orientaciones, que permitan a los docentes resignificar su quehacer educativo para el logro de los objetivos de la educación preescolar, que se traducirá en una mayor calidad educativa.

Es pertinente aclarar, que no se pretende realizar solamente una caracterización de este nivel educativo, sino que se intenta ir más allá, desarrollando un análisis de la práctica docente cotidiana en los Jardines de Niños y los factores que la contextualizan (lo cual implica adentrarse en el conjunto de relaciones y prácticas que la comprenden).

La elección por este tema, se centra básicamente en dos aspectos:

El primero considera la especial atención que le ha sido confienda desde décadas pasadas a la educación, como pilar del desarrollo integral del país, y actualmente a la Educación Preescolar como primer nivel del sistema educativo nacional.

La educación de México ha significado una preocupación nacional, permanente y prioritaria desde la creación, en 1921, de la Secretaría de Educación Pública.

Cada generación ha impreso a la tarea educativa el sello justo de su tiempo. De ahí que, se hable de una auténtica hazaña educativa en el siglo veinte.

De 1921 a la fecha se ha logrado un avance notable en la cobertura. "la escolaridad promedio pasó de un grado a más de seis, el índice de analfabetos se redujo del 68 al 12.4 por ciento, uno de cada tres mexicanos está en la escuela y dos de cada tres niños tiene acceso a la educación PREESCOLAR, la atención a la demanda en la primaria es de alrededor del 90 por ciento y cuatro de cada cinco egresados tiene acceso a la enseñanza secundaria. Se ha establecido una compleja red de modalidades y planteles en todos los niveles. Tan solo en los diecinueve años de vigencia de la actual Ley Federal de Educación, el número de alumnos pasó de 13.7 a casi 26 millones, el de maestros de 419 mil a poco más de un millón 100 mil, y el de planteles de 61 mil a más de 165 mil"¹

Siendo la educación el soporte fundamental de las grandes transformaciones nacionales y base de los avances sociales, se considera necesario realizar una transformación del sistema educativo nacional para elevar la calidad de la educación. Con este propósito se ha suscrito el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa.

1. ACUERDO NACIONAL Para la Modernización de la Educación Básica, mayo 1992, p. 4.

El Gobierno Federal, los gobiernos estatales, el magisterio nacional y la sociedad, se plantearon transformar el sistema de educación básica-preescolar, primaria y secundaria con el propósito de asegurar a los niños y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, y que en general, eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, recoge el compromiso del Gobierno Federal, de los gobiernos estatales de la República y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, de unirse en un gran esfuerzo que extienda la cobertura de los servicios educativos y eleve la calidad de la educación a través de una estrategia que atiende a la herencia educativa del México del siglo veinte, que pondera con realismo los retos actuales de la educación, que compromete recursos presupuestales crecientes para la educación pública y que se propone la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial.

A partir de esos propósitos surgió el Programa de Educación Preescolar 1992, como documento normativo para orientar la práctica educativa de este nivel.

El Programa de Educación Preescolar 1992, de la Dirección General de Educación Preescolar de la Secretaría de Educación Pública, sitúa al niño como centro del proceso educativo. Entre sus principios considera el respeto a las

necesidades e intereses de los niños, así como a su capacidad de expresión y juego, favoreciendo su proceso de socialización

Retoma los sustentos teóricos del enfoque psicogenético del Programa de Educación Preescolar 1981, y se entrelean en su base aspectos de la teoría psicoanalítica. Siendo este el segundo aspecto de elección por este tema. Ya que en dicho Programa no se profundiza en este enfoque teórico, y es esencial su conocimiento, para acercarnos a la complejidad del desarrollo infantil en la etapa preescolar, y para la mejor aplicación del mencionado Programa

Este segundo aspecto tiene que ver con mi experiencia de trabajo como Docente de Educación Preescolar y como Asesora Técnica de Personal Directivo y Docente de dicho nivel educativo, a través de la cual me percate de que existe un gran desconocimiento, por parte del docente de preescolar, del enfoque psicoanalítico que sustenta el Programa de Educación Preescolar 1992, respecto al desarrollo del niño (lo cual se corroboró con la investigación de campo que se realizó para el presente trabajo)

De hecho, el trabajo del docente en su práctica pedagógica requiere de un saber pedagógico que sustente las decisiones, tanto en lo que se refiere al desarrollo como a la construcción del conocimiento en el niño

La experiencia de investigación que se ha desarrollado en la Dirección General de Educación Preescolar de la Secretaría de Educación Pública, es solamente en

relación a: "El Estudio Diagnóstico de la Actmdad teórico-práctica de la Educación Preescolar de 1970-1984" y a "La Situación Actual de la Enseñanza de las Matemáticas en el nivel Preescolar"

Por lo que fue preciso hacer un estudio de este sustento teórico psicoanalítico, específicamente del desarrollo psicosexual del niño preescolar y el papel que desempeña el Jardín de Niños en éste; para darlo a conocer al docente y así atender al niño reconociendo que cada ser humano tiene una historia particular, e intente darle a cada uno algo del orden de la particularidad que está viviendo; recordando siempre que el niño es un ser único e irrepetible

Estos dos aspectos son los que constituyen fundamentalmente mi interés por la elección del presente tema

En relación al aspecto metodológico, el desarrollo de la presente tesis se efectuó de dos formas: la parte empírica (inicio de la investigación) y la parte teórica.

Cabe aclarar aquí, que la parte empírica se constituyó del trabajo de campo, el cual se realizó mediante entrevistas y observaciones a tres Jardines de Niños de la Secretaría de Educación Pública, ubicados en diferente región y distintos entre sí, pues cuentan con condiciones físicas y materiales óptimas, regulares y limitadas

Dichos planteles son los siguientes.

- Jardín de Niños "Itzuri" M-776-134

V-1309-24

Ubicado en Matamoros y Francisco Javier Mina s/n.
Col. Tulyehualco.

- Jardín de Niños. "Ma. Cruz Manjarrez" D-1052-8

Ubicado en Antonio Hidalgo y Candido Aguilar s/n.
Col. Constitución de 1917.

- Jardín de Niños. "Josefa Munillo" M-43-25

Ubicado en Bravo # 83. Col. Morelos.

En estos Jardines de Niños se realizaron 12 visitas a dichos planteles, en los cuales se realizaron las siguientes actividades: recorrido por las instalaciones; 16 entrevistas a docentes y 10 observaciones de la práctica educativa y de las relaciones con los niños. Se registró y transcribió la información y actualmente está vertida en registros de entrevistas y observaciones asentados en reportes por cada plantel (Ver anexos).

Cabe mencionar que para la obtención de la información empírica se tomaron determinados elementos y procedimientos propios de la investigación cualitativa, lo

que constituyó el referente empírico y en el que se corroboró el desconocimiento —por parte de las docentes del nivel preescolar— del enfoque psicoanalítico en relación al desarrollo del niño y de la gran necesidad de un estudio sobre ello. Esto justifica la elaboración de la presente tesis, como respuesta a uno de los requerimientos del personal docente de los Jardines de Niños.

Respecto al aspecto teórico, parte fundamental en el presente trabajo de investigación, es importante señalar que se tomaron como referentes conceptuales, algunos aspectos de la teoría psicoanalítica de Sigmund Freud, autores postfreudianos como Anna Freud, Melanie Klein, W. Winnicott y la corriente francesa como Françoise Dolto y Maud Mannoni.

Fue imprescindible la consulta de varios textos y documentos históricos, básicamente para situar y comprender algunas tendencias y orientaciones del Jardín de Niños, que permitan conocer los cambios y avances del nivel preescolar y sus implicaciones en términos educativos.

También se revisaron los Programas de Educación Preescolar 1981 y 1992 de la Dirección General de Educación Preescolar de la Secretaría de Educación Pública, así como los documentos complementarios como: "Lecturas de Apoyo" y "Bloques de Juegos y Actividades en el desarrollo de los proyectos de los Jardines de Niños", para contextualizar la labor docente efectuada en los Jardines de Niños y analizar el papel que realiza el Jardín de Niños en el desarrollo psicosexual del preescolar.

Como quedó asentado en páginas anteriores, el propósito de esta tesis, es el análisis del papel que desempeña el Jardín de Niños en el desarrollo psicosexual del niño preescolar, en el contexto del Programa de Educación Preescolar 1992 de la Secretaría de Educación Pública, a fin de brindar alternativas y orientaciones que permitan a los docentes resignificar su quehacer educativo, para el logro total de los objetivos planteados para la educación preescolar.

El primer capítulo hace referencia a los antecedentes históricos del Jardín de Niños; los precedentes teóricos, el origen de las instituciones asistenciales; los precursores de las Pedagogías del siglo XX, así como una breve descripción de los antecedentes históricos de la Educación Preescolar en México. El desarrollo de este capítulo se presenta con el fin de introducir al lector en el tipo de modalidad educativa, destacando su origen y funciones.

El segundo capítulo presenta una caracterización del Programa de Educación Preescolar 1992, vigente en México, de la Secretaría de Educación Pública, con el fin de contextualizar la labor educativa en este nivel. Se aborda la fundamentación teórico-metodológica que sustenta al Programa, la organización del trabajo por proyectos en el Jardín de Niños; la instrumentación de Bloques de Juegos y Actividades y el sentido y significado de la planeación y evaluación en el Jardín de Niños.

El tercer capítulo aborda, desde la teoría psicoanalítica, el Desarrollo Psicosexual del Niño Preescolar, con las diferentes etapas: oral, anal y fálica. En la

etapa fálica se enfatizan la curiosidad sexual del niño, las teorías sexuales infantiles y el complejo de Edipo tanto en el niño, como en la niña.

El cuarto capítulo hace referencia a la relación del Psicoanálisis y la Educación; el Niño y el Psicoanálisis; la colaboración entre el Psicoanálisis y la Educación, una crítica freudiana a la educación, los aportes del Psicoanálisis a la Pedagogía y la contribución de la teoría psicoanalítica al Jardín de Niños, que es el objeto de estudio de esta investigación

En el quinto capítulo presento una propuesta de Curso-Taller dirigido a Personal Directivo y Docente de Jardines de Niños, conformada por una guía para el coordinador del curso-taller, que contiene las diversas actividades a realizar, los contenidos temáticos y los recursos a utilizar, así como la bibliografía básica para el desarrollo del curso-taller.

Finalmente, se presentan algunas conclusiones, mediante las cuales se aproximan y articulan las líneas desarrolladas en cada capítulo y se muestran sus relaciones.

**"¿Es que los niños son o no son
personas, a fin de cuentas? ¿Y yo no
sé si alegrarme de ser niño. si
alegrarme de que la nieve sea blanca
o entristecerme porque soy débil?"**

Janusz Korczak.

CAPITULO I

ANTECEDENTES HISTORICOS DEL JARDIN DE NIÑOS

Para contextualizar el objeto de estudio de la presente tesis, resulta pertinente hacer una breve referencia sobre el origen y funciones del Jardín de Niños.

Es por ello que, en el presente capítulo se pretende abordar en forma sucinta el desarrollo histórico del Jardín de Niños, destacando los momentos decisivos de su génesis y su peculiar evolución.

1. Precedentes teóricos.

Cabe mencionar que fue la Grecia clásica la que aportó a la educación occidental algunas pautas a seguir en relación a la educación formal.

Aristóteles (384-322 a.C.) distinguió dos etapas anteriores a la escolaridad, la primera de los dos a los cinco años de edad y la segunda de los cinco a los siete. En la primera etapa, Aristóteles sugirió, que debía inducirse al niño a efectuar movimientos corporales, empleando diversos medios sobre todo el juego, con el fin de evitar una pereza total del cuerpo

Decía que los magistrados encargados de la educación, debían vigilar con gran cuidado las palabras y los cuentos dirigidos a los niños, para prepararles hacia el trabajo futuro. Así, sus juegos eran en general ensayos de los ejercicios a que habrían de dedicarse en edad más avanzada.

También proponía que desde los cinco años de edad, los niños asistirían durante dos años, a las lecciones que más adelante habrían de recibir, sugiriendo así la paulatina observación de las tareas escolares, más que su realización propiamente dicha.

En consecuencia, comienza pronto a vislumbrarse una tendencia a prestar mayor atención al proceso de aprendizaje formal del niño pequeño. Marco Fabio Quintiliano (35-95 d.C.) expresó que: "El niño haría bien en llevar precozmente a cabo algunos aprendizajes que faciliten más tarde su tarea, si bien no han de ser arduos, para que no odie los estudios quien todavía no puede amarlos". Para ello, Quintiliano dio algunas normas elementales: "que (el aprendizaje) sea un juego, que se le pregunte (al niño), que se le alabe y que nunca se le deje alegrarse de lo que no sabe, cuando se resista a aprender, enséñese a otro hacia el cual sienta él envidia"¹

Sin embargo durante esta época, no existían instituciones concretas que reflejaran una práctica real de tales principios, sino que aparecen mucho tiempo

¹. Abbagnano, Nicola y A. Visalberghi. Historia de la Pedagogía. F.C.E., México, 1964, p. 217

después. Todavía en el Renacimiento seguían repitiéndose las observaciones de Aristóteles o de Quintiliano, sin que experiencias institucionales hubieran tenido la ocasión de contrastarlas.

A lo largo del siglo XVII, un lento cambio de mentalidad se abrió. La personalidad pedagógica que mayor influjo ejerció en ese cambio fue Juan Amós Comenio (1592-1670), siendo el primero que habló de "Escuela Materna" en sus obras fundamentales: Escuela de Infancia, Didáctica Magna, Pampaedia.

No se trataba todavía de una verdadera escuela, de una institución separada de la familia, sino más bien de un marco de aprendizaje situado en el seno familiar. De los seis grados que componían esa etapa de "Escuela Materna" solo el último implicaba una actividad escolar propiamente dicha.

Entre los principios básicos que sustentó, se encuentran los siguientes. "Que los niños reciban educación en instituciones organizadas por edades, que los fundamentos formativos del ser, se estructuren en sus primeros años, que el aprendizaje sea por experiencias directas con objetos y situaciones reales" ²

En relación con las instituciones educativas propiamente dichas, en la segunda mitad del siglo XVIII se da la propagación, en varios países europeos, de un tipo de escuela muy próximo a ese "sexto grado" que proponía Comenio, y con una separación del recinto hogareño, cuyo carácter era asistencial.

2. Medina, Luis V. El pensamiento pedagógico de Comenio. S.E.P., México, 1982, p. 10.

2. Origen de algunas instituciones asistenciales.

A mediados del siglo XVIII en varios países europeos se propagaron escuelas separadas del recinto hogareño. Eran casas de asilo que aparecieron y se multiplicaron a instancias de San Vicente de Paúl y de otros frailes de aquella época, cuyo propósito era albergar a los niños de familias pobres que quedaban abandonados en las calles a las puertas de aquellas instituciones.

Se fundaron también "Casas asilo" con fines curativos, para atender a los niños cuyas madres tenían necesidad de trabajar para poder subsistir. Estas instituciones un tanto rudimentarias, eran en gran parte de carácter asistencial, y dedicaban la mayor parte de su tiempo al aprendizaje de oraciones y prácticas religiosas, aunque los juegos —más bien sedentarios— y los cantos ocupaban una parte importante.

"Juan Federico Oberlin, en 1769, fundó en Francia en su parroquia Ban-de-la-Roche, cinco escuelas donde se recogió a los niños de todas las edades y se les enseñaba a rezar, cultivar y a tejer, estas escuelas fueron denominadas Escuelas de la Calceta, porque en ellas los niños hacían tejidos, que eran la industria propia de la región".³

3. López Ricoy, Luis y Ma. Helena Chanes S. El Jardín de Niños y su técnica. Minerva. México, 1963, p. 25.

Posteriormente, el pensador inglés Roberto Owen (1771-1858) fundó en 1816 la hilandería de Lanark, negocio de su propiedad, situada cerca de Glasgow, con una escuela que constaba de cinco grandes salas, para niños de uno a dos años de edad hasta trece o quince. Su organización pedagógica se basaba en la enseñanza memorística, con una disciplina muy rigurosa, a base de severos castigos corporales.

Como se observa, dichas instituciones se caracterizaron por la falta de sistematización y sus peculiaridades dependían de la personalidad de quien se encontraba a su cargo. Algunas aparecieron como resultado de la revolución industrial; más sus objetivos se hallaban a medio camino entre lo puramente escolar y lo puramente asistencial.

3. Precursores de las Pedagogías del siglo XX.

A principios del siglo XX todo hace prever un desarrollo importante, cuantitativo y cualitativo, de las instituciones encargadas de la educación de los pequeños. Es un movimiento de ideas para impulsar la educación infantil en todos sus aspectos, al que se denominó Escuela Nueva. Este movimiento creó un clima de profunda renovación y atención directa de las necesidades educativas de los niños.

Es evidente que a los tres últimos decenios del siglo XX correspondió desarrollar los objetivos de este movimiento de "Escuelas Nuevas", pero inclusive los mismos teóricos de las Escuelas Nuevas reconocen precursores más o menos alejados en el tiempo, sobre todo a los "padres" del arte de educar contemporáneo: Rousseau, Pestalozzi, Froebel.

Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) representa, por el valor de sus ideas y los acontecimientos derivados de la Revolución Francesa, una figura de gran trascendencia en los dos siglos de pedagogía siguientes. Dentro de la inspiración de la Enciclopedia, su posición es la llamada "naturalista". Reacción extrema al humanismo del hombre tal como debe ser, representa la negación radical del "pecado original". El hombre no nace disminuido y debe salvarse por medio de la humanización que trae la educación.

Rousseau manifestaba que la humanidad había conocido una "época de oro", época cuando todo fue mejor, en la que las capacidades del hombre podían desarrollarse sin trabas. Después los mitos, las creencias religiosas, se adueñaron del pensamiento y destruyeron toda espontaneidad fruto de verdadera realización personal. Así la sociedad terminó por crear la educación.

Para remediar las cosas, decía Rousseau, es necesario retomar a la naturaleza, a la condición del hombre de la "edad de oro" de la humanidad.

Rousseau, presenta una concepción del niño, que rompe con algunos conceptos preestablecidos. Manifestó que el niño es diferente del adulto, ya que

"tiene la infancia sus modos propios de ver, pensar y sentir que le son peculiares: no hay mayor desatino que querer imponerles los nuestros"⁴. Desea para el niño la plenitud de la satisfacción presente y señala como "un arte" el saber observar para conocer mejor los intereses de cada niño y las posibilidades de desarrollarlo, ya que sólo es propicia y digna del hombre la educación que en vez de constreñir y atormentar, libera, desarrolla y da la felicidad.

También mencionó que, el niño, a pesar de la sociedad que lo deforma al ser adulto, es intrínsecamente bueno; por tanto, la educación debía respetar su desenvolvimiento natural, pues de lo contrario la actitud "positiva" del maestro se convertiría en "negativa". Rousseau proponía que el niño debía hacer y actuar por sí mismo, sustituyéndose el esfuerzo por el interés, y así se anunciaron principios educativos asentados sobre el conocimiento del niño.

Rousseau fue consecuente con la época, tanto en sus ideas como en su conducta. Una de sus obras principales, El Contrato Social, va contra los principios del derecho divino en que asentaba la nobleza su preeminencia, y demuestra que el orden de los pueblos, la unidad que hace a la sociedad emana de un acuerdo natural y tácito de los ciudadanos. La palabra "ciudadano" es clave, pues retorna al hombre "libre" en estado de naturaleza, con derecho a hacer o no, a pensar o no, sin restricciones.

⁴. Rousseau, Juan Jacobo. Emilio o de la educación. Bruguera. España, 1972, p. 75.

Las ideas de Rousseau parecen de primera intención revolucionarias, y en efecto lo fueron cuando el primer momento de la Revolución Francesa llevó a Europa, como nunca, a la acción. Sin embargo, el contenido renovador es restringido, pues engloban la ideología de una nobleza en plena decadencia. El concepto del hombre roussonianos es utópico; el concepto del niño, imaginado. Juan Jacobo, se dice, no se dignaba observar al campesino de la gleba. Su propia historia personal es una paradoja, pues abandona a sus hijos sin ninguna compasión.

Enrique Pestalozzi (1746-1827) fue un preceptor suizo que se dedicó a la educación de niños pobres. Expresó la finalidad de la educación como "la humanización del hombre, el desarrollo de todas las manifestaciones de la vida humana llevandola hacia su mayor plenitud y perfección"⁵. Teorizó que el inicio de toda educación consistía en desarrollar las cualidades innatas en el niño, basándose para ello en la acción o actividad del propio educando "los niños trabajan al mismo tiempo que aprendían, o mejor aún, aprendían trabajando, haciendo"⁶, pero además planteó que "no hay aprendizaje que valga si desanima y roba la alegría, mientras en el niño anima su actividad entera de júbilo, de valor y de fervor vital nada hay que temer"⁷.

Pestalozzi no pensaba como Rousseau, que el hombre es bueno por naturaleza; tampoco le interesaban los orígenes de la sociedad y de la cultura. Su

5. Luzuriaga, Lorenzo. Historia de la Educación y de la Pedagogía. Losada, Buenos Aires, 1980, p. 117.

6. *Ibidem*, p. 179.

7. Abbagnano, Nicola. *Op. Cit.*, p. 409.

preocupación pedagógica era la familia, la familia patriarcal como entonces existía, la única que aceptaba como tal. En consecuencia, el fundamento pestalozziano de la pedagogía era la educación formal de todo el hombre, una educación centrada en el espíritu de la familia y del amor materno. Pestalozzi educaba en la práctica niños pobres y abandonados, y anhelaba reconstituir su núcleo familiar.

Pestalozzi al tomar bajo su cuidado niños menesterosos, transformaba el trabajo, necesidad ineludible para estos niños, en un aspecto educativo de su formación escolar. Así, los niños de Pestalozzi debían aprender a trabajar prematuramente.

Finalmente Federico Froebel (1782-1852), a diferencia de Rousseau y de Pestalozzi, del que fuera amigo, no fue un pedagogo intuitivo. Vivió en el núcleo de la gran renovación filosófica que tuvo lugar en Alemania, en el siglo XVIII. De formación universitaria, recibió sobre todo el influjo de Juan Herbart (1776-1841).

De Herbart, Froebel recibió el concepto de psicología y por primera vez en la historia un pedagogo consideró la educación como hecho concreto que se realiza con un ser concreto, el niño. El hombre de Rousseau, por supuesto su concepto del niño, era una abstracción imaginada, el hombre de Pestalozzi, el niño que consideró, correspondía a la realidad, pero a la parte de la realidad menos favorecida por el orden social y deformada por la pobreza. Pestalozzi pretendía "redimir" al pobre enseñándole oficios, sin soñar con un cambio de situación.

Froebel no tenía preocupaciones sociales e históricas; aceptaba a la humanidad tal como se daba, con sus jerarquías, injusticias, desigualdades. Pero concebía al hombre como potencialmente igual en capacidades durante la niñez. Para él, la pedagogía no era un instrumento de cambio, sino un medio para forjar hombres a partir del niño, hombres que después debían abrirse camino por sus propios medios.

La pedagogía froebeliana es consecuente en todos los aspectos con su filosofía del hombre y de la sociedad. El niño no es ni bueno ni malo, decía Froebel, es un ser en formación y en desarrollo espontáneos, por lo tanto la pedagogía debía fundamentalmente tener en cuenta este aspecto. De aquí que para Froebel fuera el desarrollo del niño, y no sus necesidades, como para Pestalozzi, el centro de la educación.

Froebel refería que "el fin de la educación es el desenvolvimiento de una vida fiel a su vocación sana y pura y por lo tanto santa. La educación ha de adaptarse pues a las etapas del desarrollo del hombre, reconociendo el valor de cada una de ellas y particularmente la infancia"⁸. Por lo tanto, educar es promover la actividad creadora y espontánea del sujeto. La espontaneidad del niño se revela en el juego, que sería la primera manifestación humana de la capacidad de trabajo, y la educación debía graduarse con un ritmo que fuera realizando sin pasos bruscos la transición del juego al trabajo.

8: Luzuriaga, Lorenzo. Op. Cit. p. 200

Precisó también, que la acción es el medio por el cual se logra el conocimiento, pero esta acción se manifiesta en forma de juego en el niño. "En los juegos de la infancia está, como germen, la vida del hombre, porque en ellos se revela lo más íntimo de la naturaleza humana"⁹.

Froebel explicó sus ideas en una obra titulada "La educación del hombre", cuyo éxito jamás igualó, al "Emilio" o a "Cómo Gertrudis educa a sus hijos". Para llevar a la práctica su teoría pedagógica, que aspiraba a fomentar el deseo de actividad y de creación del niño mediante juegos graduados, que procurara tener en cuenta el desarrollo espiritual del niño, estableció en Blankenburg, en 1840, el primer Kindergarten. Allí con Froebel, nace la educación preescolar.

Esta institución froebeliana surgió con la idea de ser un tránsito natural entre la familia y la escuela, un complemento de la educación del hogar. Fue la primera vez que se concibió escolarizar al niño como fase educativa anterior a la escuela y separada de la competencia familiar.

Lo más trascendental de Froebel fue el énfasis, sobre los primeros años en el desarrollo del ser humano y el conceptualizar a la educación como un "hacer", al darle cierta valoración de acción y, en el caso del niño, a través del juego.

Fue mérito de Froebel el respeto tan definido que tuvo hacia el niño, también haber sido el primero en sistematizar la educación preescolar y su nuevo concepto de naturaleza, considerada como un acervo de cosas vivas, con sensibilidad y

⁹. Luzuriaga, Lorenzo. Op. Cit. p. 201.

organicidad. Estos conceptos se reflejaron en la educación a través de una visión optimista del universo, de la vida y de la moral encaminada al bien del hombre.

3.1 La contribución del Jardín de Niños Clásico.

Como se puede observar, el Jardín de Niños es una institución de creación relativamente reciente. Surge como resultado de los profundos cambios sociales que trajo aparejada la Revolución Industrial, primero con un carácter filantrópico y después a partir de la concepción de Froebel acerca de la educación del niño, adquiere un sentido pedagógico, orientado con normas y principios precisos

La pedagogía del Jardín de Niños actual, es el producto de numerosas aportaciones recibidas en el curso de su evolución, en las cuales se pueden considerar por una parte, las ideas y realizaciones del creador de la educación preescolar, Federico Froebel, y las que surgieron posteriormente, como las de María Montessori, Ovidio Decroly, Rosa y Carolina Agazzi, entre otros; y por otra parte, las aportaciones más recientes de la Biología, la Psicología o la Sociología que orientan también la acción educativa en este nivel.

El surgimiento y estructuración del Jardín de Niños, como institución educativa, se orientó en un inicio teniendo en cuenta, fundamentalmente, las características y necesidades del niño que concurre al mismo. Esta postura y fundamentación fue la que medio siglo después de la creación del Jardín de Niños,

impulsó el movimiento de la Escuela Activa (principios del siglo XX), y que cuenta entre sus precursores a Froebel, a Montesson y a Decroly entre sus realizadores.

Sin embargo, algunas de esas ideas, revolucionarias para su época, en nuestros días resultan en algunos aspectos anacrónicas; en otros, por el contrario, conservan su vigencia y, en mayor o menor grado, se practican en los Jardines de Niños. Tal es la razón por la cual haré referencia brevemente a lo realizado por Froebel, Montesson y Decroly.

a) La concepción de Federico Froebel.

Cabe señalar, que anteriormente se reseñó de forma concisa, la postura de Froebel ante la educación del hombre; más no se debe soslayar la pedagogía del Jardín de Niños que formuló.

La base de su concepción pedagógica, fue el reconocimiento del valor que para el niño tiene el juego, al que definió como "la más pura actividad del hombre en esta etapa". Froebel consideraba que por medio de la propia actividad en el juego, el niño pequeño lograba la realización de grandes verdades latentes que se hallaban presentes en él, bajo la forma de oscuros presentimientos. El fin de la educación era ayudar a ese proceso de realización, poniendo al niño en contacto con símbolos que despertarían esas verdades latentes. Para ello creó una serie de materiales y procedimientos.

Entre dichos materiales se pueden citar los "dones", núcleo del sistema froebeliano. Los dones, que consisten en "un conjunto de cuerpos sólidos, incluyen la esfera, el cubo, el cilindro y series de cubos divididos en diferente número de ladrillos o bloques, graduado según el desenvolvimiento paulatino del niño"¹⁰. Así como tabillas y bastoncillos para armar figuras geométricas, papel cuadriculado; tiras de papel de colores para cortar, plegar, trenzar, así como material para modelado.

Todos estos elementos eran empleados en distintos juegos y actividades, tendientes a desarrollar la mano, a hacerle adquirir al niño cierta destreza y a agudizar sus sentidos, la vista y el tacto en particular.

Así también, Froebel compuso un sistema de cantos, juegos y sugerencias que llamó "Cantos de la Madre", sirviendo cada uno para acompañar las dramatizaciones de hechos de la vida cotidiana, actividad común en el Kindergarten froebeliano. Igualmente importantes eran las actividades de jardinería, que tenían la finalidad de poner al niño en contacto con la naturaleza y despertar amor hacia ella.

Froebel, concedió gran importancia a la actividad espontánea de los niños (la autoactividad es uno de sus principios), utilizando el juego y el trabajo manual como medios para ejercitarla. Pero sus dones y ocupaciones, no eran sólo materiales utilizados en el juego por el juego mismo, ni incentivos para la autoactividad. El

10. López Ricoy, Luis y Ma. Helena Chanes S. Op. Cit. p. 55

manejo de los dones y objetos materiales, las ocupaciones y las actividades de juego, expresaban principios de profunda significación espiritual, esenciales según Froebel, al adecuado desarrollo del niño. Este misticismo lo llevó a darle al material, brevemente descrito, un carácter simbólico y abstracto y a utilizar en su aplicación un formulismo excesivo.

Los "dones" eran de madera, en color natural y pequeños, sin ningún atractivo para el niño; las actividades se orientaban siempre de igual modo y de acuerdo con reglas precisas. Sin embargo, despojados de su sentido simbólico y abstracto y modificados en consonancia con los descubrimientos de las investigaciones en el campo de la educación, muchos de esos materiales y actividades tienen cabida en el Jardín de Niños actual.

Así, los cubos y bloques de construcción que se encuentran en algunos Jardines de Niños, son una versión ampliada de los dones froebelianos. De igual forma muchas de las actividades del Jardín de Niños actual como cantar, jugar, modelar figuras, escuchar relatos o realizar dramatizaciones, son de inspiración froebeliana. Pero las posibilidades que se le brindan al niño en ellas, se fundamentan en los estudios acerca del desarrollo infantil en las diferentes dimensiones de su personalidad y en la experiencia acumulada en el trato directo con los pequeños.

b) La contribución de María Montessori.

María Montessori tuvo una formación médica que influyó en su teoría pedagógica y en las acciones que emprendió y a las cuales dio un fundamento científico y psicológico.

Desde el punto de vista biológico afirmó que es necesario permitir las libres manifestaciones naturales del niño, ya que el niño crece por la fuerza vital que trae, y que se desarrolla en la medida en que tiene libertad para hacerlo. Desde el punto de vista psicológico puntualizó que en la mente existen potencias innatas facultades que están por desarrollarse. Consideró que a través de la educación de los sentidos se logra el desenvolvimiento de la inteligencia, ya que los datos aportados por aquéllos permiten hacer distinciones, realizar comparaciones y, por ende, conocer el mundo exterior.

María Montessori planteaba:

"la efectividad del trabajo infantil en contacto con la realidad, lo que permite al niño desarrollar su inteligencia y partir de bases sólidas y concretas. Por el contrario, no es posible que el juego libre y desorganizado constituya el fundamento de una educación intelectual. La actividad del niño se organiza y su interés se despierta con un material elaborado científicamente y presentado al niño de manera sistemática. Este avance impone límites a la imaginación, empero la inteligencia progresa por la vía de la reali-

dad y de la verdad. A la inversa, en un libre juego, el niño - hace lo que desea, más existe el riesgo de que se dé un - curso demasiado libre a la imaginación desenfrenada*¹¹.

En las instituciones infantiles que creó en Italia en 1907 y las denominó "Casa dei Bambini", aplicó una metodología y utilizó materiales acordes a esas ideas. Para favorecer la actividad física del niño creó un ambiente y un mobiliario adecuado: suprimió los bancos e ideó mesas y sillas pequeñas fácilmente movibles, así como armarios bajos con cajones para cada niño; dispuso, además, espacios para huerta en comunicación con las aulas de modo que los niños pudieran entrar y salir libremente.

Para la educación sensorial empleó una amplia variedad de materiales destinados a la ejercitación de cada uno de los sentidos. Entre ellos se encuentran escalas cromáticas, series de campanillas, objetos de peso y consistencia, olor y sabor distintos y series de encajes sólidos y planos para desarrollar la agudeza visual y ejercitar los músculos.

Maria Montessori introdujo también en su Casa dei Bambini materiales e implementos para ejercitar al niño en actividades de la vida práctica, como utensilios de limpieza, telares para abrochar y hacer lazos, destinados para la coordinación de los movimientos necesarios en la vida cotidiana y para propiciar la autonomía del niño.

11. Yagüez, Dimitrios. *Montessori*. Toluca, México, 1989. p. 73.

Introdujo en este nivel la enseñanza de la lecto-escritura y la aritmética, enfatizando la enseñanza individual y la actitud de la educadora sería como observadora y acudiría en ayuda del niño cuando realmente fuera necesario

Se puede observar que la educación sensorial que Montessori recomienda, no se ajusta al desenvolvimiento mental del niño, desenvolvimiento que se caracteriza por una actividad total y no por una suma de sensaciones. Aunque el niño podía hacer uso de ese material libremente, no podía desarrollar sus actividades más que con el mismo que, al ser tan específico— para un solo uso— coartaba su libertad para crear

Sin embargo, se han realizado adaptaciones modernas de algunos de esos materiales, tanto en lo que respecta a la presentación como al sentido con que se usan. La idea de utilizar en el Jardín de Niños un mobiliario adaptado al tamaño y a la necesidad de movimiento de los niños es otro de los aportes perdurables de Montessori.

Así también, es importante destacar el atinado papel que se le ha asignado a la Educadora, que debe mantenerse en gran parte, como observadora, y ser una guía y una ayuda siempre presente en los momentos de dificultad, más que una persona ocupada en llenar de información la mente de los niños, esta idea se adelanta a su época y constituye una de las más valiosas aportaciones del sistema Montessori al desarrollo educativo del niño. La importancia concedida al desarrollo individual es igualmente digna de ser tomada en cuenta, puesto que tiende a

establecer una educación diferencial que toma en cuenta las características subjetivas del infante.

Es innegable la influencia de los principios educativos froebelianos en el pensamiento montessoriano, sin embargo María Montessori hizo modificaciones y ajustes novedosos. El principio de libertad se tradujo en una actividad no dirigida, pero realizada en un ambiente y en un contexto organizados de tal manera que posibilitarán al niño la autoeducación y el autocontrol.

Su contribución al principio de la individualización en la educación es muy fuerte, pues fue ella quien mejor lo puso en práctica. Si bien el método de Montessori puede suscitar ciertas reservas, algunos de sus principios directores y el espíritu de su pedagogía conservan su valor.

c) La aportación de Decroly.

Ovidio Decroly, igual que Montessori, provenía del campo de la medicina y tenía una gran experiencia con niños anormales y retrasados escolares.

Decroly no sistematizó sus ideas en lo que podría considerarse un método, pero sus realizaciones tienen un fundamento psicológico, que es el "sincretismo", y un procedimiento general que es el juego, que se hace educativo por medio de un material adecuado.

Decroly introdujo una teoría de la globalización que podría definirse de la siguiente forma: "Los niños captan la realidad no de forma cualitativa, sino por totalidades. Lo que significa que el conocimiento y la percepción son globales, el procedimiento mental actúa como una percepción sincrética, confusa e indiferenciada de la realidad para pasar después a un análisis de los componentes o partes y finalmente, como una síntesis que reintegra las partes articuladas, como estructura"¹².

Su idea del sincretismo como forma característica de la percepción infantil, fundamentó la organización de las actividades para el Jardín de Niños, en lo que postuló como "Centros de interés", alrededor de los cuales se desarrollarían todas las actividades en continua interrelación. Decroly mencionó que los "Centros de interés" surgen, como su nombre lo indica, de un interés y éste, a su vez, de una necesidad.

Decroly estableció una serie de necesidades en función del niño mismo y en la de éste con su medio, a partir de las cuales se podrían organizar los "Centros de interés". Siendo éstos: el niño y la familia, el niño y la sociedad, el niño y los animales.

El procedimiento general utilizado en la aplicación de los "Centros de interés" es el de los juegos educativos. Estos tienden a desarrollar las percepciones sensoriales y la aptitud motriz. Enseñan al niño a discriminar sus impresiones, a

12. Fortuny, Muntserat. "Vocabulario básico decrolyano" en Cuadernos de Pedagogía. No. 163, año 1986, p. 17

clasificarlas, a combinarlas y a asociarlas con otras, provocando su atención voluntaria y fijando en su mente una imagen viva de las cosas.

Decroly clasificó sus juegos en: juegos visuales (de colores, de formas y colores, de formas y colores combinados, de formas y direcciones); visuales motores; motores y auditivos motores; de iniciación aritmética; que se refiere a la noción de tiempo; de iniciación en la lectura, etc.

Decroly establecía a priori las necesidades del niño y las derivaba de las del adulto sin tener en cuenta factores tales como el juego espontáneo y la satisfacción del niño ante lo maravilloso. Lo correcto es establecer la necesidad del niño a partir de su propia exteriorización.

Es evidente que la aplicación de los "Centros de Interés" se ha utilizado como un modo artificial de globalización, entendida ésta, más como una excusa para "forzar" la integración de actividades alrededor de un núcleo, y no como un auténtico interés a múltiples descubrimientos; siendo su aplicación parcial, recetaria y empobrecida alejada del concepto originario que puso en marcha Decroly.

De tal manera, la nueva pedagogía no considera fundamentales la actividad de la educadora ni la finalidad del programa, sino el desarrollo del niño: todo en la escuela debe inspirarse en él, moverse en torno de él, ser realizado por él

En suma, las teorías y las experiencias de Educación Preescolar conocieron, durante los siglos XVIII y XIX una época de oro, un incremento y una variedad

hasta entonces desconocidos, que produjeron un salto conceptual respecto de la historia anterior referente a la crianza del niño.

4. Antecedentes históricos de la Educación Preescolar en México.

Cabe mencionar que la Educación Preescolar en México, como institución, nace a principios de este siglo. El primer Jardín de Niños de tipo froebeliano, "fue fundado en la calle del Paseo Nuevo, cerca del Paseo de Bucareli, el 1º de julio de 1903, a instancias del Ministro de Justicia e Instrucción Pública, licenciado Justo Sierra. Este plantel llevó el nombre de Escuela de Párvulos número 1 "Fedenco Froebel", quedando bajo la dirección de su fundadora, la profesora Estefanía Castañeda"¹³

Ahora bien, tomando en cuenta que en Europa, los antecedentes se remontan hasta las casas de cuna, las casas asilo y las escuelas maternas, es preciso mencionar que en México existieron estos establecimientos desde la época de la Colonia; y al efecto se recuerdan las preocupaciones de orden educacional de Fray Bernardino de Sahagun y otros frailes, que se preocuparon por la educación de los niños y que imprimieron a las escuelas que fundaron, el carácter religioso y conventual, sin apartarse de la idea de caridad cristiana que tuvieron las escuelas en Europa.

13. Zapata, Rosaura La educación preescolar en México. Secretaría de Educación Pública, México, 1951, p. 14

Terminada la Colonia, en el México independiente, la educación sigue siendo de tipo religioso y cuando alcanza el carácter de enseñanza laica, el gobierno se encarga de ésta.

La idea de "servicio social", que sustituye al concepto de caridad cristiana, aparece hasta la época del doctor Valentín Gómez Farías, quien con el doctor José María Luis Mora y otros pensadores mexicanos, inicia la reforma social de su tiempo en nuestro país, e imprimen a la educación nuevas corrientes filosóficas de carácter social, que ponen en práctica el laicismo, y dan a la escuela el carácter nacional que requiere, con esto la educación ya no es una mera gracia, sino una resultante de la vida social mexicana y un derecho del pueblo

En la época en que la profesora Estefanía Castañeda fundó la Escuela de Párvulos número 1, ya funcionaban en la ciudad de México algunas escuelas de este tipo, como fueron la anexa a la Escuela Normal de Señoritas, y la anexa a la Escuela de las Vizcainas, sin embargo estas escuelas desconocieron el empleo del juego como un elemento de desarrollo

Examinando los programas que estaban en vigor en las Escuelas de Párvulos, se observa que aquéllos eran propios de la escuela primaria y no del Jardín de Niños, pues contenían enseñanzas de gramática, aritmética, geometría, ciencias naturales, historia, mismo, moral, etc

A continuación se muestra la parte esencial de dichos programas, antes de la reforma realizada por la maestra Estefanía Castañeda.

PRIMER AÑO. NIÑOS DE 4 A 5 AÑOS.

DONES DE FROEBEL. 1º. Lecciones orales, primero se imitan objetos de la vida común, según los modelos contruidos por la maestra. 2º Formas estéticas según el mismo procedimiento. 3º Invención libre de formas comunes y estéticas. 4º Cálculos, sumas y restas con los cubos y cuadrados, construcción de figuras geométricas.

MORAL. Lecciones orales. Escrupuloso cuidado con los niños dirigido a formarles buenos hábitos y mantener entre ellos la armonía. Primeras nociones del bien y del deber. Historietas sencillas que cautiven la atención del niño y despierten en él buenas impresiones.

TRABAJO DE AGRICULTURA. Siembra de algunas semillas: trigo, maíz, manzanas, frijol, etc., y observación de sus modificaciones periódicas.

CANTO CORAL. Explicación del texto de las canciones, como himnos cortos a la naturaleza. Ejecución de las canciones ya fuera en reposo o al compás de las marchas. Manifestación de las notas en los juegos con los cubos: entero, redondas, medio, blancas; cuarto, negras; octavo, corcheas; etc.

SEGUNDO AÑO. NIÑOS DE 5 A 6 AÑOS.

DONES DE FROEBEL. Lecciones orales. Construcción de formas útiles acompañada con la conversación de la maestra sobre el objeto, utilidad, etc., de las construcciones, artesanos y artistas que intervienen en ellas. Las cuatro operaciones con enteros y quebrados del mismo denominador en las sumas y restas. Como figuras geométricas se estudian las superficies y los ángulos.

NOCIONES SOBRE LOS TRES REINOS DE LA NATURALEZA. Lecciones orales, monografías de plantas alimenticias. Descripciones concisas de las que hubiese en el aula, conversaciones morales y anécdotas sobre ellas.

PRINCIPIOS DE LECCIONES DE LAS COSAS. Lecciones orales. Generalidades sobre el interior del cuerpo humano. Alimentación y alimentos, respiración, aire y vestidos. Cuidado por la salud respecto a los alimentos.

MORAL. Lecciones orales, ejercicios prácticos, haciendo que los niños ejecuten actos de abnegación y desinterés.

CULTIVO DEL LENGUAJE. Sustantivos concretos y adjetivos.

TERCER AÑO. NIÑOS DE 6 A 7 AÑOS.

PRINCIPIOS DE LECCIONES DE COSAS. Lecciones orales. Los cinco sentidos, su uso, salud y conservación. El sol, el día, la noche, la luna, las estrellas.

NOCIONES SOBRE LOS TRES REINOS DE LA NATURALEZA. Rocas, piedras, metales, cal, carbón de piedra, sal y minerales más comunes y útiles. Descripción de individuos presentes

INSTRUCCION CIVICA. Los abuelos, los hermanos, los condiscipulos, la amistad, el trabajo.

CULTIVO DEL LENGUAJE. Lecciones orales, como en los años anteriores, con adición del verbo. Conocimiento de las letras.

HISTORIA UNIVERSAL. Lecciones orales, conferencias familiares sobre los hechos más notables que desde la Revolución Francesa se han efectuado.

TRABAJOS DE HORTICULTURA. Cultivo de plantas como en el segundo año. Formas artísticas de mesitas, arnates, formación de enramadas, templetos artísticos, etc.

Se puede observar que los programas de aquella época presentan algunas ideas de la técnica froebeliana, aunque esta dirección era en cierto modo contraria al pensamiento de Froebel y a la psicología infantil.

A continuación se presenta la reforma propuesta por la maestra Estefanía Castañeda, el 10 de marzo de 1903, en el proyecto de programa, presentado a don Justo Sierra para las Escuelas de Párvulos

REFORMA DE ESTEFANIA CASTAÑEDA.

ESTUDIO DE LA NATURALEZA

- Observación directa del tiempo, de las estaciones, del firmamento, las nubes, la lluvia, el arcoiris, el sol, la luna, las montañas, etc
- Cuidado de animales domésticos como: perro, gato, paloma, conejo, gallina, pato, etc. Hojear libros de estampas de animales (uso diario), observación de acuano
- Observación directa de las orugas, el gusano de seda, las mariposas diurnas y nocturnas, hormigas, moscas, arañas
- Cultivo de plantas útiles y de ornato. transplante, riego, poda, siembra de trigo, frijol, cebada, pasto, linaza y hortaliza.
- Dar nombre de flores, frutas, granos de las diversas estaciones, observar la caída de las hojas, poner a secar yerbas, semillas, hacer ramilletes de flores.

- Separar y coleccionar conchas, guijarros, caracoles, bellotas, semillas, etc.
- Observar directamente los nidos y algunas casas de animales.

CULTURA FISICA.

- Marchar, saltar, correr y otros movimientos rítmicos acompañados con música.
- Ejercicios imitativos:
 - Movimientos observados en la casa y en la calle.
 - Movimientos de trabajadores, obreros, labradores, etc
 - Movimientos de animales
- Ejercicios con los dedos. juegos de manos al compás de la música.
- Juegos de pelota, raqueta, cuerda, columpio, etc.
- Juegos en círculo, de oficios, de imitación de la naturaleza, de sociedad, improvisados, sugendos por canciones y cuentos.
- Juegos libres introduciendo pelotas, canicas, papalotes, cuerdas, muñecos y diversos juguetes.

TRABAJOS MANUALES.

- Construcción con los dones de Froebel.
- Modelado en arena y barro.
- Dibujo de fantasía explicativo y de objetos.
- Pintura: bañar superficies de un color simple, colorear estampas sencillas de hojas, flores, frutos, objetos comunes, pintar objetos con colores vivos.

- Tejido con cintas de papel de colores, hacer esteras de papel entrelazado y con rizos de madera, trenzar zacate, tule, paja, palma; hacer nudos y lazadas.
- Costuras sobre papel picado o en tela gruesa.
- Plegado: plegar figuras sencillas de papel.
- Recortado: en forma libre o siguiendo una línea
- Construcción de objetos sencillos: combinando figuras de papel, recortando, plegando, cosiendo, usando carretes, estampas.

NUMERO.

- Incidentalmente contar los niños, contar sillas, mesas, palitos, cubos, conchas, bellotas, etc.
- Jugar a medir bastoncitos de 2, 4, 6, 8, y 10 centímetros, comparar sus longitudes. Medir cintas de papel, las anstas de los cubos, los lados de los cubos, etc.
- Combinaciones numéricas por medio del juego, hasta 8, en las construcciones con los dones.
- Distinguir mitades y cuartos al construir con los dones y al plegar papel.
- Formar series con los números 2, 3, 4, por medio de objetos y cintas de colores para el tejido.

MUSICA.

- Oír música de instrumentos, así como canciones.
- Cantos sencillos y marchas con música.

- Ejercicios muy rudimentarios para oír escalas y reconocer notas iguales y diferentes, altas y bajas.

LENGUAJE.

- Cuentos y conversaciones referentes a la vida del hogar, hechos de los niños, el aseo, la higiene, la vida de los animales, la vida de las plantas, el tiempo, las estaciones, etc.
- Aprender la letra de algunas canciones y rimas sencillas.
- Reproducir algunas historietas, referir cuentos, etc.
- Aumento gradual del vocabulario del niño, enseñándole nombres de objetos que estén a su alcance.

CULTURA MORAL.

- Aprovechando las vivencias de la escuela, estimular la moral por medio de conversaciones adecuadas, canciones y cuentos.
- Fomentar la puntualidad y el aseo.
- Alentar los actos de urbanidad, benevolencia y sugerirlos frecuentemente.
- Empleo de la música para despertar los sentimientos, para alentar, animar y calmar.
- Protección de animales y plantas.
- Celebración de los días de fiesta nacional, celebrar los cumpleaños de los niños, preparar obsequios para los padres.

- Interesarse por la escuela, respetar el estandarte de la escuela, las calles, jardines y monumentos de la ciudad, oír con respeto el himno nacional y cantar el coro de dicho himno.¹⁴

El proyecto del programa presentado por la maestra Estefanía Castañeda incluye direcciones para cada aspecto educativo y tuvo como propósito educar al niño de acuerdo con su naturaleza física, moral e intelectual, valiéndose para ello de las experiencias que adquiere el niño en el hogar, en la comunidad y en la naturaleza.

La Escuela de Párvulos número 2, fundada por la maestra Rosaura Zapata, en enero de 1904, con el nombre de "Enrique Pestalozzi", quedó establecida en la colonia San Rafael de la ciudad de México.

Destacan como pioneras de la educación preescolar en aquella época las maestras Rosaura Zapata, Estefanía Castañeda, Bertha Von Glümer y las hermanas Carmen y Josefina Ramos. La maestra Bertha Von Glümer, fue comisionada por la Secretaría de Educación para hacer estudios de especialización en los Estados Unidos, y regresó a México, a la Escuela Normal para Señoritas, a organizar los primeros cursos para educadoras, cuya primera generación egresó en 1912.

¹⁴- Zapata, Rosaura. Op. Cit. p.p. 14-23.

La obra emprendida iba en aumento entre las educadoras y la aceptación de estas escuelas por la comunidad, sin embargo por lo oneroso que resultaban estos establecimientos infantiles, por muchos años -veinte aproximadamente- se logró alcanzar tan solo la cifra de 17 de ellos.

En el año de 1937, por disposición superior, los Jardines de Niños fueron segregados de la Secretaría de Educación Pública, pasando al control de la Secretaría de Asistencia Pública. Sin embargo, la profesora Rosaura Zapata, logró en 1941 reintegrar los Jardines de Niños a la Secretaría de Educación Pública, con la creación del Departamento de Jardines de Niños, que más tarde en 1948, se convierte en Dirección General de Educación Preescolar.

Después de la creación de la Dirección General de Educación Preescolar, se dió un mayor auge a la educación de este nivel, incrementándose así los Jardines de Niños. En esta época se implantaron los temas de actividades con los cuales trabajaron los niños a través de Centros de Interés, durante un largo tiempo hasta que aparecieron los programas de Educación Preescolar.

Cabe señalar también que, durante el desarrollo de la Educación Preescolar en México, las funciones han ido evolucionando desde un primer momento dedicados sólo a cuidar niños, posteriormente tratando de compensar las carencias infantiles, hasta promover el desarrollo global y armónico del niño y actualmente se inclinan a favorecer el desarrollo integral del niño de acuerdo a las características propias de su edad.

La Educación Preescolar en México, durante el gobierno del Lic. Carlos Salinas de Gortari, así como el del Lic. Ernesto Zedillo Ponce de León, tiene como objetivo "Ofrecer una educación preescolar de calidad a todos los niños que la demanden, que fortalezca la identidad nacional y los valores culturales desde los primeros años de escolaridad, y que estimule sistemáticamente el desarrollo del niño en un contexto pedagógico, adecuado a sus características y necesidades".¹⁵ Considerando entre sus principios, el respeto a las necesidades e intereses de los niños, así como su capacidad de expresión y juego, favoreciendo su proceso de socialización.

En el siguiente capítulo se hablará más detalladamente sobre las características de la Educación Preescolar y el Programa de Educación Preescolar (1992) vigente en México.

15. Ejecutivo Federal. Programa para la Modernización Educativa. Separata Educación Básica, México, 1989, p. 51.

"... la verdadera dimensión de un programa la constituye el hacer concreto de cada docente con su grupo. En ese sentido la comprensión que los maestros tengan de esta propuesta y el apoyo que le brinden con su experiencia y creatividad, constituyen los elementos centrales de su validez y riqueza."

P.E.P. 1992.

CAPITULO II

EL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR 1992 VIGENTE EN MEXICO.

El Programa de Educación Preescolar 1992 vigente en México, de la Secretaría de Educación Pública, surgió a partir de la presentación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, firmado por el Presidente de la República Lic Carlos Salinas de Gortari, el Secretario de Educación Pública Dr Ernesto Zedillo Ponce de León, la Secretaría General del S N T E Profra Elba Esther Gordillo Morales y los Gobernadores de las entidades de la República Mexicana, el 18 de mayo de 1992, dentro del marco de la Modernización Educativa

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, fue suscrito con el compromiso de unirse en un gran esfuerzo para extender la cobertura de los servicios educativos y elevar la calidad de la educación, destinando recursos presupuestales crecientes para la educación pública y proponiendo la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos y la revaloración de la función magisterial.

A partir del propósito de reformulación de los contenidos y materiales educativos aparece el Programa de Educación Preescolar (1992), como documento normativo que oriente la práctica docente en los Jardines de Niños dependientes de

la Secretaría de Educación Pública. Dicho Programa constituye una propuesta de trabajo para los docentes, con flexibilidad suficiente para poder aplicarse en las distintas regiones del país.

En el presente capítulo se aborda la fundamentación teórica-metodológica del Programa de Educación Preescolar, la organización del trabajo por proyectos en el Jardín de Niños, el sentido y significado de la planeación y la evaluación en dicho Programa y la instrumentación de los bloques de juegos y actividades que favorecen el desarrollo del niño. Por ser todos ellos aspectos importantes que conforman el Programa de Educación Preescolar, se podrá así, hacer un análisis de la práctica docente en el Jardín de Niños y los factores que la contextualizan.

1. Fundamentación teórico-metodológica del Programa de Educación Preescolar.

El objetivo de la educación preescolar es favorecer el desarrollo integral del niño de acuerdo a las características propias de su edad. Así, el Programa de Educación Preescolar, "entre sus principios considera el respeto a las necesidades e intereses de los niños, así como a su capacidad de expresión y juego, favoreciendo su proceso de socialización"¹

1. Dirección General de Educación Preescolar. Programa de Educación Preescolar. Secretaría de Educación Pública, México, 1992, p. 5.

Los fines que fundamentan el Programa, son los principios que se desprenden del Artículo Tercero de nuestra Constitución Política, en el que se señala que la educación que se imparta tenderá a desarrollar armónicamente las capacidades del ser humano, es decir, propone el "desarrollo armonico del individuo"

El Programa de Educación Preescolar, sitúa al niño como centro del proceso educativo, y plantea como sus objetivos los siguientes:

"Que el niño desarrolle:

- Su autonomía e identidad personal, requisitos indispensables para que progresivamente se reconozca en su identidad cultural y nacional
- Formas sensibles de relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones
- Su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos.
- Formas de expresión creativas a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual le permitirá adquirir aprendizajes formales.
- Un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas".²

2. Op. Cit., P. 16.

En congruencia con estos objetivos, el Programa de Educación Preescolar considera la función del docente como guía, orientador y coordinador del proceso educativo; y presenta concepciones particulares acerca del desarrollo del niño, en el juego, la creatividad y la libre expresión.

1.1 Conceptualización del Desarrollo del Niño.

En el Programa de Educación Preescolar se conceptúa el desarrollo infantil como un proceso complejo, que se va constituyendo en sus dimensiones afectivo, social, intelectual y física, a través de las relaciones que el niño establece con su medio natural y social. Aún cuando las dimensiones se exponen en el Programa en forma separada, se considera al desarrollo como un proceso integral.*

Así, el desarrollo infantil es resultado de las relaciones del niño con su medio. Las primeras relaciones sociales y afectivas que el niño establece, se dan en el núcleo familiar, donde las figuras paterna y materna serán determinantes en su proceso de socialización y la constitución de su personalidad, enriqueciéndose éste con la presencia de hermanos, abuelos y demás familiares.

Cabe mencionar que en este Programa se hace énfasis en como el niño va constituyendo su identidad, pues, "cada niño, al convivir con otras personas va

* Nota: Ver esquema.

**Dimensiones del Desarrollo de acuerdo al
Programa de Educación Preescolar.**

DIMENSION AFECTIVA:

- Identidad personal
- Cooperación y participación
- Expresión de afectos
- Autonomía

DIMENSION SOCIAL:

- Pertenencia al grupo
- Costumbres y tradiciones familiares y de la comunidad
- Valores nacionales

DIMENSION AFECTIVA:

- Función simbólica
- Construcción de relaciones lógicas
 - Matemáticas
 - Lenguaje
- Creatividad

DIMENSION SOCIAL:

- Integración del esquema corporal
- Relaciones espaciales
- Relaciones temporales

interiorizando su propia imagen... conociendo sus aptitudes y limitaciones... reconociéndose a sí mismo como diferente de los otros y, al mismo tiempo, como parte de un grupo del mismo género. Es decir, el niño va constituyendo su identidad, una identidad que tiene connotaciones tanto positivas como negativas, agradables o problemáticas, que serán su carta de presentación ante otros y que, sumada a experiencias posteriores, le va dando la sensación de dominio, seguridad, fracaso o incapacidad"³

La afectividad en el niño preescolar, implica emociones, sensaciones y sentimientos; su autoconcepto y autoestima están determinados por la calidad de las relaciones que establece con las personas que constituyen su medio social

En relación a la construcción del conocimiento, el Programa de Educación Preescolar, hace referencia que éste no es ajeno a la realidad de cada individuo, es decir, el conocimiento en el niño, está condicionado por las personas, situaciones y experiencias de su entorno. El proceso enseñanza-aprendizaje se inicia desde sus primeras interacciones con las personas, objetos y situaciones de su realidad, esta realidad está conformada en los primeros años por el hogar y la familia, donde el niño empieza a relacionarse a partir de los afectos que le prodigan sus padres y hermanos. A medida que el niño crece, va percibiéndose como parte de ese núcleo, e inicia su proceso de socialización, incorporando actitudes, gestos,

3. Dirección General de Educación Preescolar. Op. Cit. p. 9

palabras, costumbres y referencias que ha observado y vivenciado en el continuo trato de su familia. Es decir, el niño ha aprendido a relacionarse con y como los demás.

En las interrelaciones con las personas, se produce el aprendizaje de valores y prácticas aprobadas por la sociedad, es durante este proceso de socialización que el niño aprende normas, hábitos, habilidades y actitudes para convivir y formar parte del grupo al que pertenece.

Más tarde, conforme el niño crece, su mundo se amplía y sus relaciones rebasan el núcleo familiar, es en esta etapa donde la escuela adquiere un papel trascendental.

El Programa de Educación Preescolar, cita que todo ese mundo exterior de personas, situaciones y fenómenos que se le presenta al niño, pasa a ser objeto de curiosidad, de sus deseos de tocar, explorar y conocer. Las interacciones del niño con los objetos, personas, fenómenos y situaciones de su entorno le permiten descubrir cualidades y propiedades físicas de los objetos que en un segundo momento puede representarse con símbolos, el lenguaje en sus diversas manifestaciones, el juego y el dibujo serán las herramientas para expresar la adquisición de nociones y conceptos.

También menciona que el conocimiento que el niño adquiere, parte siempre de aprendizajes anteriores, de experiencias previas y de su competencia conceptual para asimilar nuevas informaciones. Por lo tanto el aprendizaje es un proceso

continuo donde cada nueva adquisición tiene su base en esquemas anteriores, y a la vez, sirve de sustento a conocimientos futuros. Es así como va construyendo sus conocimientos, ya que el desarrollo de su inteligencia, aún cuando tiene una dinámica específica, no está desligada de los afectos ni de la socialización, ni de los aspectos físicos, sino que éstas son dimensiones del desarrollo que están en constante interacción durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

De tal manera: "La vida del niño se vuelve un complejo tejido de relaciones, pensamientos, saberes, heceres, sentimientos, emociones, estados de ánimo, y afectos. Por ello, en sus progresos se encontrarán entremezclados elementos del desarrollo socio-afectivo que matizarán sus posibilidades de aprendizaje de la lógica-matemática, de las relaciones espacio-temporales, de la lengua; es decir, mediante este proceso se facilitará o no el acceso del niño a los diferentes mundos simbólicos".⁴

Se acentúa en dicho Programa que, en la medida en que se brinde la oportunidad de expresar, intercambiar puntos de vista y resolver problemas por sí mismo, el niño contará con más elementos para ir constituyendo su identidad.

Por otra parte, menciona que en los primeros años, y más allá de la edad preescolar, el niño concibe la realidad exterior de manera global y no analítica; todo

⁴. Dirección General de Educación Preescolar. Desarrollo del niño en el nivel preescolar. Secretaría de Educación Pública, México, 1992. p. 8.

está relacionado con todo, y él mismo no puede diferenciarse de los sujetos y elementos exteriores.

"Una de las características del pensamiento del niño en el estadio preconceptual es el sincretismo, es decir, la tendencia espontánea a captar las cosas por medio de un acto general de percepción"⁵ Es decir que el niño capta la realidad por totalidades, siendo entonces, el conocimiento y la percepción, globales. Así, el pensamiento sincretico del niño lo conduce a captar lo que le rodea por medio de un acto general de percepción, sin prestar atención a los detalles

Paulatinamente va desarrollando estructuras de conocimiento de la realidad, con elementos cada vez más diferenciados y susceptibles de ser conocidos y analizados. Este acercamiento y apropiación del mundo exterior ocurre a través del juego, que es el lenguaje que mejor maneja.

Por otra parte, el Programa de Educación Preescolar, puntualiza una serie de características del niño en edad preescolar, como las siguientes.

- "El niño preescolar expresa de diferentes maneras, una intensa búsqueda de satisfacciones corporales e intelectuales.
- Manifiesta un gran interés y curiosidad por saber, conocer, explorar.
- Toda acción que el niño realiza implica pensamientos y afectos.

5. Dirección General de Educación Preescolar. Lecciones de Apoyo. Secretaría de Educación Pública, México, 1992. p. 12.

- Sus relaciones más significativas se dan con las personas que lo rodean, de quienes solicita constante reconocimiento.
- El niño no sólo es tierno, también presenta impulsos agresivos y violentos. Se enfrenta, es competitivo y necesita medir su fuerza.
- El niño desde su nacimiento tiene impulsos sexuales y más tarde experimentará curiosidad por saber en relación a esto, lo cual no ha de medirse con los parámetros de la sexualidad adulta, sino a través de los que corresponden a la infancia".⁶
- El niño expresa sus ideas, emociones e impulsos a través del juego, el lenguaje y la creatividad.

En este Programa se da gran importancia al juego y a la creatividad, y se habla un poco más de ellos como se verá en el siguiente punto.

1.2 El juego como elemento metodológico.

El juego es el medio privilegiado a través del cual el niño interactúa sobre el mundo que le rodea, descarga su energía, expresa sus deseos, sus conflictos, lo hace voluntaria y espontáneamente, le resulta placentero y al mismo tiempo en el juego crea y recrea las situaciones que ha vivido.

⁶. Dirección General de Educación Preescolar. Programa de Educación Preescolar. Secretaría de Educación Pública. México, 1992. p. 11

El Programa de Educación Preescolar señala que el juego es un medio a través del cual se experimenta la vida, "el punto donde se une la realidad interna del niño con la realidad que comparte con los demás; es el espacio simbólico donde se recrean los conflictos, donde el niño elabora y da sentido a lo que le provoca sufrimiento y miedo, y donde vuelve a disfrutar de aquello que le produce placer"⁷, es decir, el juego se convierte en un espejo donde podemos ver reflejada la realidad de cada niño y lo que expresa al jugar. Así mismo posibilita distintas experiencias significativas que son la fuente de sus aprendizajes.

En el niño la importancia del juego radica en el hecho de que constituye una de sus actividades principales, debido a que por medio de él reproduce las acciones que vive cotidianamente. Ocupar largos periodos en el juego permite al niño elaborar internamente todas aquellas emociones y experiencias que despierta su interacción con el medio exterior.

En el Programa se menciona que, el juego en la etapa preescolar no sólo es un entretenimiento, sino también una forma de expresión mediante la cual el niño desarrolla sus potencialidades y provoca cambios cualitativos en las relaciones que establece con otras personas, con su entorno espacio-temporal, en el conocimiento de su cuerpo, en su lenguaje y en general en la estructuración de su pensamiento. Gracias al juego se enriquece la vida afectiva, la creatividad y la inteligencia.

⁷-Dirección General de Educación Preescolar. Op. cit. p. 12.

"En la etapa preescolar el juego es esencialmente simbólico, lo cual es importante para su desarrollo psíquico, físico y social. ya que a través de éste el niño desarrolla la capacidad de sustituir un objeto por otro, lo cual constituye una adquisición que asegura en el futuro el dominio de los significantes sociales, y por ende la posibilidad de establecer mas ampliamente relaciones afectivas"⁸

Refiere también que, un niño que juega será un adulto al que se le facilitarán aprendizajes posteriores; y que el juego es el origen necesario de toda creación artística y de toda ciencia: prepara al niño para sus actividades futuras al consolidar sus etapas de desarrollo y permitirle avances a las etapas ulteriores.

La influencia del psicoanálisis es manifiesta en este punto del Programa de Educación Preescolar. Es posible rastrear este postulado.

"Según Winnicott, si los niños juegan es por una serie de razones que parecen totalmente evidentes: por placer, - para expresar la agresividad, para dominar la angustia, - para acrecentar su experiencia y para establecer contactos sociales. El juego contribuye así a la unificación y a la integración de la personalidad, y permite al niño entrar en comunicación con los otros"⁹

Todo juego que el niño realiza implica pensamientos y afectos. El juego no sólo obedece como podría pensarse, al principio de placer, queda sometido al

8. Dirección General de Educación Preescolar. *Bloques de Juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el Jardín de Niños*. Secretaría de Educación Pública, México, 1993. p. 23

9. Arfouilloux, Jean, "El Juego" en *El juego y la entrevista con el niño*. Morava, Madrid, 1977, p. 95.

principio de realidad en la medida en que constituye un modo de satisfacción elaborado y diferido. Se trata a la vez de una evitación del displacer y de una búsqueda del placer, los dos aspectos están íntimamente unidos

Finalmente en dicho Programa se enfatiza el tener presente que las actividades que los niños realizan al jugar, fomentan el desarrollo de la autonomía, espontaneidad e iniciativa. Así, un aprendizaje basado en prácticas repetitivas, actividades muy dirigidas y con materiales que ofrezcan pocas posibilidades de transformación, así como un excesivo control por parte del educador, limitan el desarrollo creativo de los niños

1.3 Creatividad y libre expresión.

Crear es producir algo nuevo u original. Es la capacidad de dar origen a ideas y cosas nuevas y valiosas, de encontrar nuevos y mejores modos de hacer algo. El Programa de Educación Preescolar, reconoce la importancia de que el ambiente escolar desarrolle las capacidades creadoras y da un lugar preponderante a las actividades que fomenten en el niño la curiosidad, la imaginación, el descubrimiento, la innovación y la invención.

El Programa de Educación Preescolar cita que: "crear significa, de alguna manera, inscribir los sentimientos, afectos e impulsos, el juego, creación por

excelencia, puede considerarse como un texto donde se puede leer ese mundo interno, lo que el niño siente y piensa.*¹⁰

Una creación puede ser cualquier idea o cosa que el niño produzca y que tenga que ver con su modo personal de percibir la vida y la realidad que le rodea. El desarrollo de la creatividad dependerá de la libertad y facilidades que le ofrezca su medio, en especial los adultos con quienes convive

La creatividad se opone al conformismo. Pedir a los niños que acaten ciegamente instrucciones o que reproduzcan mecánicamente alguna tarea, significa inutilizarlos y anularlos como individuos, es decir, coartar la expresión y el desarrollo de sus potencialidades.

*En el niño preescolar es posible observar que la creatividad se manifiesta en primera instancia por la vía de su propio cuerpo, ya que tiene un dominio amplio de sus habilidades físicas, puede expresar infinidad de ideas y sentimientos por medio del juego corporal, igualmente manifiesta un placer especial en el hecho de "ponerse a prueba" al ejecutar nuevos movimientos, al realizar proezas físicas y experimentar el intercambio de experiencias con sus compañeros ¹¹

En dicho Programa se destaca que las producciones infantiles dan muestra de su creatividad, ya que en ellas el niño expresa plena y sensiblemente sus ideas,

10. Dirección General de Educación Preescolar. Programa de Educación Preescolar, S.E.P. México, 1992. p. 12.

11. Dirección General de Educación Preescolar Programa de Educación Preescolar, S.E.P. México, 1992. p. 15.

pensamientos, impulsos y emociones. Y corresponde a la educadora, padre o maestro, impulsar constantemente toda manifestación creativa. En este sentido, se deben tener presentes algunas consideraciones para lograr la expresión espontánea de los niños y así favorecer su conducta creadora al:

- Escuchar a las preguntas de los niños.
- Tratar de entender sus ideas reflexionándolas conjuntamente antes de juzgarlas.
- Tomar en cuenta las propuestas que hacen en diferentes situaciones.
- Dar oportunidad a que realicen sus juegos y actividades en un ambiente de respeto mutuo.
- Evitar que en la propuesta de actividades se definan ideas preconcebidas que den como resultados estereotipos que limiten la creatividad.
- Evitar comentarios y actividades valorativas de carácter negativo que nulifiquen su esfuerzo.

Así mismo, se menciona que es importante estimular el pensamiento original a los niños y dar cauce a la natural fantasía del niño preescolar. Propiciar que aprenda lo que tiene necesidad de aprender de acuerdo a la etapa de desarrollo por la que atraviesa; respetando el derecho a la diferencia de cada niño en cualquiera de sus manifestaciones: en la particularidad de sus ideas, en sus modos de ser y hacer las cosas.

Dentro de la libre expresión, la expresión verbal y la transcripción e interpretación de símbolos tienen gran importancia, pues con esta clase de

expresiones el niño manifiesta sus necesidades no sólo biológicas, sino también afectivas.

*"Hablar, por lo tanto, no puede estar disociado del jugar ni del crear. Las palabras guardan un significado profundo para el niño, con ellas el niño juega: juega con el hablar, habla jugando, juega con los significados."*¹²

El punto de vista del Programa es que mediante la lengua se reflejan aspectos del temperamento: rasgos, valores, actitudes de la persona, sus motivaciones y la percepción que tiene del mundo, así como la influencia que ejercen sobre él las condiciones sociales y culturales en que se desenvuelve.

Se puede observar que en dicho Programa se rescata la importancia y necesidad que el niño tiene de ser auténtico y que por ello se requiere ofrecerle oportunidades variadas de expresión, para contribuir a la afirmación de su individualidad y a su desarrollo armónico.

En forma general se han presentado los fundamentos teóricos sobre los que se articula el Programa de Educación Preescolar (92), y en los siguientes apartados se presentan los aspectos metodológicos que propone dicho Programa.

12. Dirección General de Educación Preescolar. Programa de Educación Preescolar. S.E.P. México, 1992. p. 13.

2. La organización del trabajo por proyectos en el Jardín de Niños.

La educación como proceso intencionado de formación, requiere de una organización lógica e integral de los tres momentos didácticos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje: planeación, realización y evaluación. Es entonces la interrelación e interacción de estos elementos lo que da un sentido y significado a la organización del proceso enseñanza-aprendizaje.

Al analizar los hechos esenciales que ocurren en el proceso enseñanza-aprendizaje, se pone de manifiesto un variado número de procedimientos, criterios, recursos y normas prácticas que el docente utiliza al desarrollar el Programa, el cual constituye en sí mismo una propuesta teórica-metodológica en donde confluyen con una estrecha vinculación objetivos, contenidos de aprendizaje, método y estrategias didácticas que al pasar de un análisis crítico a un ejercicio creativo, guían y orientan el quehacer cotidiano del docente.

La fundamentación teórica de un Programa es punto de partida y eje para el desarrollo de un método en tanto que en él se definen y caracterizan las estructuras psicológicas del niño como sujeto en desarrollo.

El "método de proyectos" se fundamenta en la aproximación constructivista del conocimiento, de acuerdo a la cual el binomio sujeto-objeto, interactúan en la construcción de este proceso, en una noción de sujeto formada por maestros y

alumnos, como entes activos, creativos y productores de su conocimiento y aprendizaje que se construye en grupo.

Las bases teóricas de este método globalizador establecen que el interés del niño promueve la acción necesaria para aprender y desarrollarse integralmente, aprovechando toda actividad educativa en un ambiente natural de autodisciplina y adaptación social basada en el trabajo común.

Se basa en el aprovechamiento del deseo o interés espontáneo del saber del niño y tiende a la estructuración del mismo, de cara a transformar la realidad a partir de la experiencia de modo activo, globalizado y autónomo.

El Programa de Educación Preescolar se estructura por proyectos, de acuerdo a la concepción del desarrollo del niño preescolar, y el principio de globalización.

El sentido y coherencia de este método, radica en la vinculación que el proyecto tiene con la organización del tiempo, de espacio, los materiales y el mobiliario como recursos que lo posibilitan en sus diversas etapas y momentos para favorecer el desarrollo integral del niño.

Esta implicación didáctica de la fundamentación teórica determina como principio, la relación dialéctica y permanente niño-educadora, como elemento de un mismo grupo, que establecen modos de relación y formas de participación particulares durante el desarrollo de las actividades y acciones que deciden conjuntamente realizar para resolver un problema y llegar a un fin por tanto común.

El Programa de Educación Preescolar sugiere el trabajo colectivo, ya que conlleva una forma de organizar juegos y actividades cuyo valor esencial reside en las posibilidades de interacción grupal, a partir de las cuales se constituye el desarrollo del niño simultáneamente con la indagación de la realidad como proceso complejo de percepción e interpretación cargada de significados personales.

Ya que la realidad en sí misma es fuente de experiencia sensibilizadora que despierta el interés del niño, por participar en juegos y actividades que general el desarrollo de un proyecto.

En el contexto del Jardín de niños, "el proyecto es una organización de juegos y actividades propias de la edad preescolar, que se desarrolla en torno a una pregunta, un problema o la realización de una actividad concreta"¹³

Esta forma de organización responde a las necesidades e intereses de los niños, y da sentido y coherencia a la acción del niño en la búsqueda del logro de un fin común; propiciando la reflexión sobre las relaciones del niño en su interacción con el entorno natural y social.

La propuesta de este Programa es, abrir espacios y propiciar interacciones de distinta naturaleza entre los niños y el educador, dando cabida a los juegos

13. Dirección General de Educación Preescolar. Op. Cit. p. 18.

libres, la expresión y la creatividad, para así permitir que los niños adquieran además de información, aprendizajes útiles tanto para la escuela como para la vida.

En las actividades que se realizan dentro del desarrollo de un proyecto el niño aprende jugando, manipulando, explorando, experimentando con diversos materiales y descubre así que es capaz de crear aprende también a observar, escuchar, analizar e interpretar mensajes y productos culturales, formula y verifica sencillas hipótesis, descubre a través de la investigación relaciones de causa y efecto.

Las actividades que conforman el proyecto, deben ser integradoras, y estar relacionadas entre sí para guiar al grupo hacia el logro de un propósito común, a través de acciones específicas que involucren a los niños y al educador —como un miembro más del grupo— en juegos, paseos, convivencias, investigaciones, tanto en el aula como en el ámbito del Jardín de Niños, la familia y la comunidad a la que pertenecen.

El Programa de Educación Preescolar presenta como características generales del Proyecto las siguientes:

- Es coherente con el principio de globalización, ya que toma en consideración las características de pensamiento del niño para la organización de todos sus aspectos metodológicos.
- Reconoce y promueve el juego y la creatividad como expresiones del niño que lo lleva a adquirir conocimientos y habilidades.

- Se fundamenta en la experiencia de los niños, es decir toma en cuenta sus intereses con relación a su medio social y natural.
- Favorece el trabajo compartido para un fin común, ya que habrá actividades que se tengan que realizar en equipo o en forma grupal preferentemente.
- Propicia la organización coherente de juegos y actividades, de acuerdo con la planeación, realización y evaluación de los mismos.
- Promueve la participación, creatividad y flexibilidad del docente, ya que es un miembro más del grupo que orienta y guía al niño en la realización del proyecto en el que propicia el desarrollo del niño.

2.1 Aspectos centrales en el desarrollo de un proyecto.

El Programa de Educación Preescolar destaca la importancia de tres aspectos metodológicos fundamentales que deberán ser rescatados en el desarrollo de cualquier proyecto, en cada una de las etapas que lo constituyen.

1o. Momentos de búsqueda, reflexión y experimentación de los niños.

El docente aprovechará cualquier oportunidad para propiciar que los niños pregunten, busquen respuestas, intercambien puntos de vista, aporten soluciones para resolver problemas, tomen decisiones sobre las actividades, materiales y formas de hacer para avanzar hacia la culminación del proyecto. Es importante tener claridad en cuanto a que "los momentos de búsqueda, reflexión y

experimentación no se dan exclusivamente en alguna de las etapas o momentos del proyecto, sino que pueden favorecerse en toda la gama de juegos y actividades derivadas del mismo, en tanto el docente conceda a las experiencias de interacción, múltiples posibilidades para atender el desarrollo infantil".¹⁴

20. Intervención del docente durante el desarrollo de las actividades.

El docente como responsable de la acción educativa, tiene como función guiar, promover, orientar y coordinar todo el proceso educativo, por lo tanto sus intervenciones estarán encaminadas a propiciar la participación de los niños para que logren lo que se hayan propuesto realizar.

Aquí se señala nuevamente que, el educador ha de tratar de ubicarse en el punto de vista de los niños, intentando comprender su lógica

30. Relación de los bloques de juegos y actividades con el proyecto.

Desde la perspectiva del trabajo por proyectos, los juegos y actividades se realizan con un criterio globalizador, es decir, atienden a los diferentes aspectos del desarrollo infantil en forma integrada y significativa dentro del desarrollo del proyecto en sus distintos momentos, con un carácter que facilite el interés y disfrute de los niños al realizarlos.

¹⁴. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes "Método de Proyectos" en El maestro de actividades culturales y la práctica docente, C.N.C.A., México, 1990, p. 59.

2.2. Etapas de un proyecto.

En esta propuesta metodológica, el desarrollo de un proyecto implica una organización por parte de niños y docente, que puede resumirse en tres grandes etapas: planeación, realización y evaluación

La estructuración del Proyecto incluye la organización de juegos y actividades, flexible y abierta a las aportaciones del grupo con la orientación y coordinación permanente del docente.

La primera etapa consta del surgimiento, elección y planeación general del proyecto.

El principio de esta etapa abarca una serie de actividades libres o sugeridas durante las cuales pueden ser detectados los intereses de los niños. Así van aportando entre niños y docentes las propuestas que se van definiendo hasta llegar a la elección de un proyecto, con un nombre determinado, el cual puede surgir a partir de:

Otros proyectos, sucesos imprevistos, tradiciones, sucesos o fiestas de la comunidad, comentarios sobre observaciones o experiencias grupales.

*El criterio de selección no se basa en un "porque nos gusta", sino en su relación con los trabajos y temas precedentes y en que posibilite establecer nuevas

formas de relación con la información y la elaboración de hipótesis de trabajo que guíen la organización de la acción".¹⁵

Una vez que se ha determinado qué se va a hacer se procede a la planeación general del proyecto, en la que se definirán las acciones o grandes pasos para alcanzar el fin común del grupo que se enuncia en el nombre del proyecto.

El Programa sugiere que una vez tomados los acuerdos grupales de la planeación general se grafiquen en algún lugar visible para los niños, con dibujos y símbolos de los propios alumnos; así durante el desarrollo del proyecto podrán establecer la relación entre lo planeado y lo realizado, dando apertura a la inclusión de nuevas propuestas que enriquezcan el proyecto o permitan algunos cambios que puedan surgir de su misma dinámica.

Se plantea que la planeación debe llevarse a cabo en un tiempo breve y en forma dinámica, permitiendo al niño avanzar a su propio ritmo.

La segunda etapa es la realización misma del proyecto.

Es el momento de poner en práctica aquello que se ha planeado y plasmar objetivamente las ideas y creatividad de niños y docente, a través de juegos y actividades significativas.

¹⁵. Herández, Fernando. "La globalización mediante proyectos de trabajo" en Revista Cuadernos de Pedagogía, España, enero 1988, No. 155, p. 56.

El trabajo grupal adquiere en el proyecto una trascendente relevancia, puesto que se trata de una empresa concebida por todos y cuya realización requiere del trabajo conjunto ya sea en forma individual en pequeños equipos o con todo el grupo.

Cabe señalar que el docente, como un miembro más del grupo, puede proponer el uso o aprovechamiento de materiales, herramientas o técnicas en la realización de algunas actividades y está dentro de su responsabilidad el ampliar la información de los niños, favorecer la exploración y utilización de nuevos recursos.

La duración de la etapa de realización es impredecible, ya que dependerá del proceso que tome el proyecto hasta llegar a lo que el grupo y docente acordaron como culminación o fin del proyecto. Tomando en consideración las características del pensamiento del niño preescolar, se sugiere en el Programa, que el proyecto no dure demasiado tiempo (por ejemplo un mes), pues es difícil mantener el interés del grupo durante un período tan prolongado.

La tercera etapa consiste en la evaluación grupal de los resultados del proyecto realizado, de las dificultades que se presentaron en la realización y la valoración de las vivencias y aprendizajes de los niños.

El docente deberá escuchar a los niños, propiciando el diálogo y la reflexión sobre las actividades realizadas, logros, dificultades, experiencias, sugerencias sobre otras actividades, expresando también sus observaciones y comentarios.

"La evaluación ofrece la posibilidad de observar, atender, reorientar y promover el avance de la acción educativa de manera sistemática y permanente".¹⁶

Así mismo, el Programa de Educación Preescolar plantea algunas consideraciones generales en relación con los aspectos metodológicos de esta propuesta de trabajo, como son.

- Organizar a los niños preferentemente como un grupo total o en equipos para la realización de las actividades del proyecto, sin excluir la posibilidad de trabajos individuales.
- Favorecer un ambiente de renovación y ajustes continuos, al organizar el espacio, los materiales y el mobiliario con que se cuenta en función de los requerimientos del grupo, permitiendo libertad de movimiento y acción a los niños.
- Organizar el aula por áreas al distribuir espacios, actividades y materiales en zonas diferenciadas y limitadas espacialmente, que inviten al niño a participar experimentando, observando y produciendo diversos materiales en un ambiente estructurado en función del proyecto que se está realizando.

Esta organización del espacio por áreas ofrece al niño un ambiente estimulante que le permite expresar a través del juego, sus ideas y afectos; así

¹⁶. Dirección General de Educación Preescolar Bloques de Juegos y Actividades en el desarrollo de los Proyectos en el Jardín de Niños. Secretaría de Educación Pública, México, 1993. p. 48.

como coordinar sus puntos de vista con otros niños y en sí favorecer diversos aspectos de su desarrollo.

El Programa de Educación Preescolar sugiere contar básicamente con cuatro áreas: de biblioteca, de expresión gráfica y plástica, de dramatización y de naturaleza. Cada una de las cuales incluye ciertas recomendaciones en cuanto a las características del mobiliario y materiales que las conforman para implementar un mejor uso y aprovechamiento de las mismas.

"El área de biblioteca debe ser un espacio de tranquilidad y concentración, donde los niños tengan a su alcance gran variedad de materiales gráficos que puedan servirle para enriquecer sus habilidades lingüísticas y el interés por la lectura".¹⁷

El área de expresión gráfica y plástica tenderá a favorecer su creatividad con el uso de materiales para pintar y modelar sus producciones

El área de la naturaleza será el sitio para incorporar experiencias que lo familiaricen y permitan indagar sobre características de los animales y las plantas

El área de dramatización será el centro de juegos de representación, donde expresen y actúen roles, situaciones y conflictos en juegos libres o representen una obra de teatro.

17. Dirección General de Educación Preescolar Programa de Educación Preescolar. Secretaría de Educación Pública, México, 1992. p. 57.

Así, las áreas serán en el espacio fijas o movibles, y en el tiempo permanentes o temporales; en función de los intereses y necesidades del grupo y de las características específicas de los juegos y actividades que se pretenden realizar.

El material deberá ser variado y suficiente, estando siempre al alcance de los niños y de preferencia clasificado y marcado por códigos propuestos por ellos mismos a fin de utilizarlo conforme se requiera y decida grupalmente

"El mobiliario y su disposición implica la concepción que tiene el docente sobre la actividad del niño" y su propia actuación en el proceso enseñanza-aprendizaje

Cabe mencionar que en la metodología de este Programa, las áreas no son el eje central de la actividad, sino un apoyo metodológico del trabajo por proyectos y en este sentido el docente deberá estar en constante interacción con los niños a fin de promover y guiar sus experiencias de aprendizaje

En cuanto a la organización del tiempo, el trabajo por proyectos requiere una gran flexibilidad, adecuando la duración y ritmo de los juegos y actividades de acuerdo a los intereses de los niños. Durante la jornada de trabajo, el tiempo deberá distribuirse priorizando aquel destinado a la realización de juegos y actividades del proyecto, sin dejar de prever el necesario para actividades libre y de rutina.

Por último es importante señalar que este conjunto de aspectos metodológicos representan los elementos del programa de Educación Preescolar (1992) y determinan su estructura interna, más su dimensión la constituye el hacer concreto de niños y docente.

3. Instrumentación de los Bloques de Juegos y Actividades.

El desarrollo del ser humano es un proceso continuo que se construye a partir de una intrincada relación entre factores hereditarios y de adaptación biológica que, al interactuar en condiciones sociales múltiples, generan progresivas y cada vez más complejas transformaciones que estructuran su personalidad y el conocimiento de su realidad.

De esta forma en el Programa de Educación Preescolar se considera al niño como un ser integral, único y diferente al adulto. En su proceso de desarrollo, el niño se va apropiando paulatinamente del conocimiento de su medio natural y social que posibilita las relaciones que tendrá en su vida.

Cuando el niño ingresa a la institución preescolar, tiene conformado un cúmulo de conocimientos, resultado de las experiencias que ha tenido, y lleva consigo una serie de ideas sobre las cosas.

Considerando lo mencionado sobre la relación entre aprendizaje y desarrollo y con sentido estrictamente metodológico, en el Programa de Educación Preescolar se proponen bloques de juegos y actividades como el medio a través del cual el educador pueda vincular el proceso de aprendizaje con el desarrollo.

El término "bloques" se utiliza en el sentido de referir al conjunto, la agrupación, unión o vinculación de actividades y juegos que tienen en común favorecer de manera predominante algún aspecto del desarrollo. El término en sí mismo carece de significado, ya que lo que orienta la actividad docente son los juegos y actividades, que es donde están inmersas las acciones del niño.

Los criterios de organización de juegos y actividades en bloques, tienen un sentido metodológico, ya que al participar en cualquier actividad, el niño lo hace interviniendo como totalidad.

Los bloques diseñados para el Programa de Educación Preescolar son:

- Bloque de juegos y actividades de sensibilidad y expresión artística.
- Bloque de juegos y actividades de la lengua.
- Bloque de juegos y actividades matemáticas.
- Bloque de juegos y actividades de psicomotricidad.
- Bloque de juegos y actividades de relación con la naturaleza.

Cada uno de ellos engloban un sin fin de juegos y actividades propias del Jardín de Niños, a las cuales se incorporan las ideas, creaciones y problemáticas que surgen del niño y su interacción con los demás y con el medio.

En el Programa se destaca que es posible desarrollar tal o cual dimensión del desarrollo del niño, a través del uso de determinado bloque y que no se debe desatender cierto aspecto. Luego entonces, los juegos y actividades contenidas en los bloques han sido estructurados en beneficio del desarrollo integral del niño.

Algunas orientaciones o criterios generales que señala el Programa para el docente, en relación a los bloques de juegos y actividades son:

Juegos y actividades de sensibilidad y expresión artística.

El arte, como manifestación humana adquiere un lugar predominante en el desarrollo del hombre y facilita su comprensión del mundo así como su interacción con éste y los elementos que lo conforman de manera más plena y satisfactoria.

Si desde el inicio de su vida el ser humano se desarrolla en un ambiente donde la sensibilidad y la expresión artística son parte de la vida misma, su desarrollo integral se verá favorecido adecuadamente.

Por esta razón los juegos y actividades a este bloque, permiten al niño expresar y crear en general, a través del uso y transformación de los materiales y técnicas que pertenecen a los distintos campos del arte.

Para ello, el Programa sugiere que el docente propicie la expresión de ideas, sentimientos, emociones y estados de ánimo, que favorezca el uso de diferentes

formas de expresión a través de la música, literatura, artes escénicas, visuales, gráficas y plásticas; y que promueva el conocimiento y aprecio de las manifestaciones artísticas de su comunidad

Juegos y actividades relacionados con el lenguaje.

El programa señala que el niño necesita actuar para, de acuerdo a las características de su desarrollo y de su relación con el ambiente, ir apropiándose de conocimientos que a su vez son base de otros conocimientos. De acuerdo con estas ideas, para que el niño vaya comprendiendo cómo es el lenguaje, cómo comunicarse con los demás, los diferentes significados de acuerdo al contexto del lenguaje o diferentes formas para decir una idea, el niño tiene que actuar, tiene que expresar y experimentar formas de comunicación en su relación con los demás

Este bloque de juegos y actividades favorece en el niño su acercamiento al lenguaje oral y escrito. Por ello el Programa de Educación Preescolar plantea que el docente debe propiciar en el niño diversas actividades en las que el niño descubra la utilidad de la lectura y la escritura y que los textos dicen algo

Ya que el ambiente alfabetizador no es el mismo para todos los niños, en el Jardín de Niños se debe crear un ambiente rico y estimulante que incluya todo tipo de materiales de lectura y escritura. En la medida que el niño tiene experiencias en su ambiente familiar y escolar, se da cuenta que lo que se puede escribir se puede

leer, y poco a poco va descubriendo la convencionalidad para después sentir la necesidad de conocerla y compartirla.

Juegos y actividades matemáticas.

En este bloque de juegos y actividades que se proponen favorecen predominantemente aspectos del desarrollo de conocimiento y pensamiento lógico-matemático en el niño preescolar.

El conocimiento lógico-matemático es un proceso a nivel mental que consiste en la coordinación de las relaciones que el niño establece con los objetos sobre los que actúa, y en los que descubre propiedades y/o cualidades (peso, volumen, dimensión, etc.) y realiza analogías, relaciones y comparaciones.

Estas abstracciones empíricas y reflexivas permiten al niño desarrollar habilidades y realizar operaciones de clasificación, seriación, inclusión de clase, conservación y conteo, que implica la adquisición progresiva de nociones matemáticas referidas a las propiedades de los objetos, relaciones de equivalencia, noción de conjunto, pertenencia a un elemento, correspondencia biunívoca y relación de orden directo o reversible, además de la iniciación a futuras adquisiciones de conceptos como el número.

El Programa menciona que los juegos y actividades matemáticas no son actividades aisladas, ya que dentro de la realización de un proyecto, en sus

diversas etapas se deben aprovechar las oportunidades de promover reflexiones con base en cuestionamientos. Por ejemplo al examinar y comprobar la existencia de materiales, al establecer diferencias y semejanzas con los objetos, al ordenar las actividades, al verificar las hipótesis de sus compañeros, etc.

Juegos y actividades psicométricas.

El movimiento es por naturaleza el medio por el cual el ser humano entra en contacto directo con el medio circundante a través de su cuerpo, mismo que va reconociendo de manera paulatina conforme coordina el movimiento de cada uno de sus segmentos, para ir integrando su autoimagen dentro del proceso de desarrollo.

Como tal, el movimiento implica relaciones e interacciones del individuo con otras personas y con situaciones de su entorno natural y social, que le permiten la activación de todo su potencial físico, afectivo, intelectual y social en una manifestación de proceso de autoafirmación y de construcción del pensamiento.

Por tal motivo, el Jardín de Niños reconoce la importancia de las actividades psicométricas dentro del desarrollo del niño y ofrece toda una gama de éstas, mismas que significan para el niño una fuente de posibilidades de acción, experimentación, recreación, sociabilización y construcción.

Juegos y actividades en relación con la naturaleza.

En el nivel preescolar se han incorporado actividades que permiten al niño una convivencia armónica con la naturaleza, donde el cuidado y respeto hacia las plantas y animales posibiliten la incorporación de la responsabilidad, la formación de hábitos y la preservación y cuidado de la vida, entre otros aspectos que contribuyen a su desarrollo personal.

En el Programa vigente se enfatiza la necesidad de orientar el proceso enseñanza-aprendizaje hacia el conocimiento de la naturaleza; así como el acercamiento del niño al conocimiento de su cuerpo y sus posibilidades de acción y movimiento, a la conservación de la salud por medio de actividades relacionadas con los hábitos de alimentación, aseo, higiene personal y cuidado de su medio, la actividad física y de recreación.

Así mismo se propone que se realicen actividades por medio de las cuales se de a conocer la labor realizada por los trabajadores de la salud, los lugares e instituciones, instrumentos y materiales de que se valen médicos, enfermeras, etc. para conservar o reestablecer el estado de salud.

Cabe mencionar, que los bloques proporcionan al docente sugerencias de contenidos y actividades adecuados para favorecer el desarrollo en los niños y a través de éstos se trata de garantizar un equilibrio de las actividades en el Jardín de Niños.

4. Sentido y significado de la planeación y evaluación.

La planeación es el primer paso del proceso didáctico que consiste en la actividad de organizar los elementos del acto educativo y sin la cual el trabajo docente se traduce en una tarea carente de finalidad.

En el trabajo por proyectos, la planeación es un proceso flexible y permanente, es decir presente en el desarrollo de cualquiera de sus etapas (surgimiento, realización y culminación)

En el Programa de Educación Preescolar se proponen dos niveles de planeación:

- Planeación general del proyecto
- Plan diario

Al terminar la primera etapa del proyecto se elabora la planeación general, en ella se encontrarán las actividades abarcativas o acciones más generales en forma secuencia para llegar al fin común.

"Este es el momento de elaborar con los niños un "fnso" en el que representen, a través de dibujos, modelados, símbolos diversos... las distintas actividades hasta donde se pueden prever en ese momento."¹⁸

¹⁸. Dirección General de Educación Preescolar. Op. Cit. p. 72.

La planeación se constituye entonces en un proceso constante de replanteamientos y reajustes a partir del análisis cotidiano de los avances y dificultades presentadas.

La planeación diaria permite a niños y docente organizarse y ubicarse en cada sesión de trabajo con la propuesta de juegos y actividades relacionadas con el proyecto que se está realizando. Al finalizar la jornada del día se retoma con el grupo lo que se ha hecho, lo que se va a hacer al día siguiente y los acuerdos del grupo.

En esta tarea, el plan diario es un instrumento de trabajo que sirve al docente para organizar su actividad, en él se deberán registrar los juegos y actividades del proyecto, los aspectos del desarrollo que se favorecen, los recursos y provisiones necesarios, las observaciones significativas en relación al desarrollo de las mismas y el proceso que atraviesa el grupo.

La planeación se retroalimenta del proceso de evaluación y este último a su vez recupera la ejecución de lo planeado mediante un proceso de naturaleza didáctica.

"En el Jardín de Niños la evaluación es entendida como un proceso de carácter cualitativo que pretende obtener una visión integral de la práctica educativa".¹⁹

¹⁹. Dirección General de Educación Preescolar, Op. Cit. p. 74.

Por lo tanto, se evalúa no para calificar, sino para conocer el avance del proceso educativo y obtener datos que una vez interpretados permitan retroalimentar la planeación y operación del Programa, reorientar la acción educativa, analizar las formas de relación docente-niño, docente-grupo, niño-niño y proponer modificaciones.

La evaluación en el nivel preescolar, está centrada más que en la medición de rasgos y conductas, en la descripción e interpretación de datos que permitan captar la singularidad de los niños, el grupo y las situaciones concretas. Así, la observación es la principal técnica para la evaluación en el Jardín de Niños.

La evaluación que propone el Programa, deberá realizarse en forma continua o permanente, durante el desarrollo de las actividades cotidianas del Jardín de Niños, las observaciones se registrarán sistemáticamente al final de cada día y al culminar un proyecto.

"Si bien la evaluación, en el sentido amplio del término, constituye un proceso permanente con fines de un registro más sistemático, pueden señalarse diferentes momentos: la evaluación inicial, la evaluación grupal al término de cada proyecto y la evaluación final".²⁰

Para realizar la evaluación inicial, el docente deberá apoyarse en los datos de la ficha de identificación del niño preescolar que se llena a partir de una entrevista

20. *Ibidem*, p. 76.

con los padres, la entrevista con los padres y las observaciones que aporte el docente anterior (en caso de que lo haya). Es decir, que ésta se realizará en cada uno de los niños, y constituye el primer acercamiento a la realidad del niño.

En relación a la evaluación grupal al término de cada proyecto, el docente registrará los logros y dificultades presentados durante la realización del proyecto en el cuaderno de planes, estableciendo la relación entre lo planeado y lo realizado. Y en ésta es conveniente que los niños conversen sobre sus experiencias e ideas de cuando trabajaron en el proyecto; comentarán cómo fue su participación en forma individual o en equipo, dando sugerencias y alternativas para las siguientes actividades.

En cuanto a la evaluación final, el Programa sugiere que se realice durante el mes de mayo. Este tercer momento de la evaluación proporciona el resultado último de las acciones educativas realizadas durante el ciclo lectivo y reúne la información acerca de los alcances, logros y dificultades del grupo total, así como el informe de cada uno de los niños del grupo.

Es decir, es el resultado de cada uno de los aspectos desarrollados que permitan comprobar en que medida se alcanzó lo programado, así como los avances y los obstáculos que presentaron los niños en su desarrollo individual como grupalmente.

Finalmente ha de establecerse un análisis comparativo de los tres momentos de evaluación y se completa la evaluación final.

Así mismo es necesario señalar que aun cuando la evaluación ha sido tradicionalmente una función del docente, en el Programa de Educación Preescolar vigente, y en congruencia con el enfoque teórico y metodológico que lo sustentan, se considera a la evaluación una acción continua y conjunta entre niños y docente.

Como se puede observar el Programa 1992 reivindica el lugar y la importancia prioritaria que el niño tiene en la tarea educativa. Constituye una propuesta de trabajo para los docentes en la que se sitúa al niño como centro del proceso educativo; en él se muestran los aspectos más relevantes que le permitan al docente identificar su lugar en el proceso y desarrollar una metodología basada en características relevantes respecto de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños. Son aspectos de desarrollo que implican una visión integrada del alumno, partiendo de sus dimensiones física, afectiva, intelectual y social.

En relación a la organización del trabajo por proyectos da cuenta de la manera en que se debe desarrollar todo el proceso, ya sea en forma integrada o globalizada, desde el niño. Lo que resulta fundamental en ella es que propone diferentes relaciones entre niños, tanto con el docente como con los elementos que intervienen en el proceso educativo (materiales, espacio, tiempo, etc.), los cuales posibilitan interacciones que tienen sentido para el niño y en las que hay formas de participación en general, en las que se explican los diversos procesos del desarrollo.

La calidad de la educación, vista desde los conceptos y contenidos del programa, implica que un niño pueda desarrollar todo su potencial creativo; que

pueda jugar, y considera esta función como fundamento de su desarrollo integral y de sus aprendizajes. Implica así mismo que tenga la posibilidad de ser escuchado y reconocido por los otros como un sujeto único, irrepetible, que cuenta con una historia, un saber y una experiencia que deben ser tomadas en cuenta para el trabajo escolar. Implica también que pueda hablar con libertad, usar y avanzar en el dominio de distintos lenguajes: matemático, oral, escrito y corporal entre otros. Implica finalmente, que se vaya constituyendo como un sujeto autónomo.

Son dos las vertientes en cuanto a teoría y método, que marcan el programa. La primera comprende fundamentos teóricos que se refieren a lo que es un niño, sus características más relevantes, y sus procesos de aprendizaje, el constructivismo y algunos conceptos basados en el psicoanálisis y la pedagogía, están en la base de estas propuestas.

La segunda, considera al principio de globalización o integración como determinante para elegir el método de proyectos que integra y permite hacer operativas las relaciones entre niños y docente, así como entre los alumnos y el tiempo, el espacio, los materiales entre otros factores. Permite también esta vertiente conceptualizar el juego del niño, como integrador de acciones, funciones y habilidades diversas; éste posibilita al mismo tiempo, reconocer la especificidad que guardan algunos procesos de aprendizaje, por ejemplo, la construcción de la lengua oral y escrita y el conocimiento matemático, de acuerdo con la forma en que se define el desarrollo en este nivel.

En el Programa actual hay varias líneas de contenidos de distinta naturaleza, las cuales se operan en forma integrada en el desarrollo de cada uno de los proyectos. Algunos de ellos provienen del niño mismo, así como de su "interés", de sus características de desarrollo, otros provienen de instancias de su realidad social y del medio natural, lo que, siendo significativo para ellos, les permite una participación con sentido. Estos son a) contenidos de su historia personal y familiar, con significados que aluden a su identidad y sentidos personales, a sus experiencias de vida como ser único y diferente a los demás, dan "contenido" a sus juegos individuales y enriquecen la participación colectiva, b) contenidos de interés colectivo, es decir, conllevan saberes y significados de interés común por haberse construido en espacios de vida y experiencias comunes, tanto por razones de tradición y cultura, como por compartir la vida escolar, c) contenidos de desarrollo, que tienen su expresión más general en los objetivos, estos implican el desarrollo de la autonomía, la creatividad, la inteligencia y las formas sensibles de relaciones con distintos sujetos y procesos de la vida cultura y de la naturaleza. Con una especificidad particular, se encuentran los contenidos que implican el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, de conocimientos matemáticos, y de la lengua oral y escrita.

Otra fuente de contenidos son aquellos de naturaleza informativa o temática. Se definen e intervienen con una diversidad muy rica, en forma integrada, para el desarrollo de cualquier proyecto sin que se propongan trabajarse con fines memorísticos. Son muy importantes en tanto permiten hacer operativas las distintas acciones de los niños, así como las relaciones con diversos aspectos de la comunidad, la cultura, la naturaleza y el arte.

En cuanto a la concepción de los materiales en todo este proceso, se observa que los materiales por sí mismos, no determinan procesos de pensamiento, de elaboraciones subjetivas y aprendizajes en los niños; tampoco son condicionantes mecánicos de los aprendizajes. Es necesario, por tanto, concebirlos como apoyo necesario en el aula y es muy importante que sean propositivos, sugestivos y variados. En la interacción con ellos, los niños pueden hacer todas las transformaciones posibles, de acuerdo con sus necesidades y con aquellas que pudieran surgir de los acuerdos colectivos. En esa dinámica se presentarán muchos retos a su pensamiento, a sus posibilidades creadoras y al ejercicio democrático de sus decisiones.

Exactamente en este sentido debe pensarse también, la relación del niño con la organización del espacio y el mobiliario. Los alumnos, al entrar en contacto con estos elementos, los transforman de acuerdo con sus procesos de simbolización y los retos que algunos de ellos, entre muchas otras experiencias, les ofrecen.

El mobiliario, la organización del espacio y los materiales en general, no son elementos de sometimiento, como ocurre con técnicas aún vigentes en algunos jardines de niños, en las que a partir de organizaciones espaciales, donde hay áreas y materiales rígidamente manejados, que no se cambian ni se mueven a lo largo del tiempo y con los que se pretende instrumentar la educación de los niños en nivel preescolar. En este sentido, tampoco es importante el número de materiales; tener mucho no significa calidad de los procesos creativos, ni de relaciones humanas, ni de aprendizajes.

Finalmente la evaluación en preescolar tiene carácter cualitativo por la naturaleza misma de los procesos que se evalúan y alrededor de los cuales se fundamentan y hace operativo todo el trabajo, tiene así mismo carácter democrático, ya que al igual que la planeación depende de la participación tanto de la educadora como de los niños. En esta práctica cotidianamente se establece un ejercicio democrático con igual peso en la participación de todos ellos.

En términos generales, esta es la propuesta teórica-metodológica que plantea el Programa de Educación Preescolar 1992, sin embargo se requiere profundizar sobre algunos aspectos de la teoría psicoanalítica, para acercarnos a la complejidad del desarrollo infantil en la etapa preescolar, por lo que el siguiente capítulo hace referencia a ello.

"Los primeros años de vida son como los primeros movimientos de una partida de ajedrez. dan la orientación y el estilo de toda la partida, pero, mientras no haya jaque mate, aún pueden hacerse bellas jugadas".

Anna Freud.

CAPITULO III

EL DESARROLLO DEL NIÑO PREESCOLAR DESDE LA TEORIA PSICOANALITICA.

Cabe mencionar que, en el Programa de Educación Preescolar (1992) vigente en 1996, se ha planteado la organización del trabajo a partir del reconocimiento de características del niño y de enfoques psicológicos que no se habían tratado en otros programas. Es indudable que dicho Programa destaca varios aspectos de la práctica docente en el Jardín de Niños como son: la concepción misma del niño, el lugar del docente y el proceso de aprendizaje, y ofrece una propuesta alternativa sobre concepciones de fondo en las que se sitúa al niño como centro del proceso educativo.

Los fundamentos teóricos de este Programa, referentes a la concepción del niño y su desarrollo, están basados principalmente en algunos conceptos de la teoría psicoanalítica, es por ello que en el presente capítulo pretendo abordar brevemente dichos aspectos.

Resulta especialmente difícil extraer de la obra de Sigmund Freud aquello que concierne principalmente al niño, ya que la teoría psicoanalítica constituye un todo,

sin embargo, es importante destacar que uno de los primeros descubrimientos del psicoanálisis en lo que respecta al desarrollo psicológico, tal y como puede reconstruirse con los análisis de adultos, fue el de la sexualidad infantil y el papel trascendental en el desarrollo psíquico del ser humano

Aquí, es necesario disipar el equivoco existente con respecto a la sexualidad infantil, ignorada durante tanto tiempo, por una parte a causa de los prejuicios que pretendían preservar a cualquier precio el mito de "la inocencia del niño", y por otra, por no haber sabido identificar las manifestaciones de tal sexualidad

Lo que fundamenta la noción de sexualidad infantil son determinados comportamientos que, pueden considerarse como precursores de toda la evolución sexual ulterior. Al establecer cierta semejanza entre las prácticas perversas del adulto y los comportamientos del niño, Freud puso de relieve la significación "sexual" de éstos

Tal paralelismo con el estudio de las perversiones sexuales, indujo a Freud a designar con el nombre de sexualidad infantil "todo lo que se refiere a las actividades de la primera infancia en busca de goces locales que tal o cual órgano es susceptible de procurar".

De modo que la sexualidad rebasa ampliamente la genitalidad: el modo de satisfacción sexual no se limita a las funciones de la procreación y a los órganos genitales, sino que abarca toda una serie de otras manifestaciones, ligadas por su

destino ulterior al placer genital y al deseo. Por lo que la sexualidad humana no está fijada a ningún fin ni a ningún objeto instintivamente determinados.

Así, la sexualidad no se reduce a la genitalidad, las zonas genitales están lejos de ser las únicas zonas erógenas. "La amnesia infantil", que convierte la infancia de cada individuo en un tiempo anterior, por decir prehistórico, y le oculta los comienzos de su propia vida sexual, es la culpable de que no se haya otorgado valor al período infantil en el desarrollo de la vida sexual" ¹

Freud muestra que no es cierto que durante la vida infantil no haya sexualidad, sino lo contrario, pues a los cinco años, en la teoría freudiana, el niño ya tiene determinada su estructura sexual, y la que irrumpirá en la pubertad no será distinta de la estructura ya constituida en la primera infancia.

"En efecto, se cree que la pulsión sexual falta en los niños, y sólo se instala en ellos en la pubertad, con la maduración de los órganos genésicos. He ahí un grosero error... En realidad, el recién nacido trae consigo al mundo una sexualidad, ciertas sensaciones sexuales acompañan su desarrollo desde la lactancia hasta la niñez, y son los menos los niños que se sustraen, en la época anterior a la pubertad, de quehaceres y sensaciones sexuales". ²

-
1. Freud, Sigmund. *Tres ensayos de teoría sexual*. O.C., T.VII, Amorrortu, Argentina, 1992, p. 159.
 2. Freud, Sigmund. *El esclarecimiento sexual del niño (Carta abierta al doctor M. Fürst)*. O.C., T.IX, Amorrortu, Argentina, 1992, p.p. 116-117.

El hedonismo del niño, se despierta extraordinariamente temprano y diferentes partes de cuerpo pueden procurar sensaciones sexuales placenteras.

Así mismo, "el niño es capaz de la mayoría de las operaciones psíquicas de la vida amorosa (la ternura, la entrega, los celos)... En suma: largo tiempo antes de la pubertad el niño es un ser completo en el orden del amor, exceptuada la aptitud para la reproducción..."³

Es importante destacar que el estudio de las perversiones sexuales y la sexualidad infantil que Freud realizó, lo llevó a constituir su propio campo de conceptos.

El concepto de "pulsión" se presenta en 1905, en el texto. "Tres ensayos de teoría sexual", del cual es importante hacer mención, ya que esto nos permitirá comprender el desarrollo psicosexual del niño.

Freud define como pulsión "nada más que la agencia representante (Repräsentanz) psíquica de una fuente de estímulos intrasomática en continuo fluir... "pulsión" es uno de los conceptos del deslinde de lo anímico respecto de lo corporal".⁴

-
3. Freud, Sigmund. *El desarrollo sexual del niño*. (Carta abierta al doctor M.Efürst). O.C., T.IX, Amorrortu, Argentina, 1992, p. 117.
 4. Freud, Sigmund. *Tres ensayos de teoría sexual*. O.C., T.VII, Amorrortu, Argentina, 1992, p. 153.

Se puede decir que "pulsión" no es instinto, sino un concepto límite entre lo psíquico y lo biológico. Es un término que intenta circunscribir la sexualidad humana y su especificidad. Esta especificidad, esto es, su diferencia con el animal, exige una "dualidad pulsional" es decir, establecer a la sexualidad como distinguible de otro tipo de pulsiones.

La pulsión se caracteriza por el sentimiento de una necesidad que debe verse gratificada merced a un objeto que el sujeto busca en el medio exterior. "La pulsión no actúa como una fuerza de choque momentánea, sino siempre como una fuerza constante" ⁵

Las diversas pulsiones no son equivalentes en su constancia y en el carácter que imprimen a las conductas destinadas a gratificarlas. La plasticidad de las conductas es tanto mayor cuanto menos esencial es la pulsión correspondiente para la preservación del individuo. Esto aparece particularmente claro en lo referente a la pulsión sexual, cuya plasticidad se manifiesta en la enorme variabilidad de las conductas tendientes a satisfacerla.

Las pulsiones sexuales, permanecen durante mucho tiempo, sometidas al placer, sin ajustarse a los objetos reales. Se mantienen durante un tiempo variable bajo el influjo de fantasmas, susceptibles, más que otros, de recibir una satisfacción

5. Freud, Sigmund Pulsiones y destinos de pulsión. O.C., T.XIV, Amorrotu, Argentina, 1992, p. 114.

"alucinatoria" y, en cualquier caso, capaces de gratificación autoerótica. Todos estos caracteres determinan el hecho de que sucumban más fácilmente a la represión, por lo menos durante gran parte del desarrollo del niño.

Freud afirma en "Tres ensayos de teoría sexual", que la pulsión sexual en la infancia "tiene carácter de ley". Esta aseveración puede interpretarse en dos sentidos: 1) que la pulsión sexual es condición de la infancia, 2) que funciona con la fuerza de la ley, o sea, con fuerza de imperativo, con una lógica definida.⁶

La pulsión, noción energética, puede definirse por determinados caracteres: su fuente, constituida por el proceso somático que se da en un órgano, cuya excitación viene representada en la vida psíquica por la pulsión; su meta, la cual determina la gratificación de la pulsión, suprimiendo el estado de tensión interna que la origina; su objeto, gracias al cual la pulsión puede encontrar su gratificación. Así, la pulsión es un concepto límite entre lo psíquico y lo somático, como un representante psíquico de las excitaciones emanadas del interior del cuerpo.

Pero de todas las pulsiones, la sexual es la que presenta mayor plasticidad, sobre todo en virtud del hecho de que los objetos capaces de satisfacerla puedan ser muy variables y hasta intercambiables. Esto da lugar a que la pulsión sexual pueda presentarse bajo determinados aspectos que, a veces, la hacen irreconocible.

6. Hartmann, Alicia. En busca del niño en la estructura. Estudio psicoanalítico de la infancia y su patología. Manantial, Argentina, 1993, p. 21.

Siendo la libido la energía del deseo sexual, es decir la fuerza en la cual se exterioriza la pulsión, Freud considera las pulsiones sexuales como numerosas, brotando de distintas funciones orgánicas al principio, que actúan con independencia, unas de otras y sólo después se reúnen en una síntesis acabada

La meta a que aspira cada una de ellas es el logro del placer orgánico, placer destinado a un órgano específico del cuerpo (por ejemplo el placer de órgano como el chupeteo del lactante, que genera por sí mismo una ganancia de placer)

Así la pulsión es para Freud índice de un vínculo con el objeto, ya en la sola satisfacción corporal el autoerotismo es objetal. "Este plus de placer o prima de placer (plus de goce en Lacan) se produce en relación con la sexualidad apuntalado en lo corporal y va produciendo una adhesividad libidinal, fijación fundamental posterior en la elección de neurosis y punto de entrada entre el objeto de amor y el objeto de la pulsión".⁷

El principio pulsional que apunta en la infancia a la excitación de numerosas zonas erógenas, no difiere de aquel que, más tarde, se ligará a la vida sexual genital del adulto "La vida sexual del niño se agota en la práctica de una serie de pulsiones parciales que, independientemente unas de otras, buscan ganar placer en parte en el cuerpo propio, en parte ya en el objeto exterior"⁸ Es decir que la

7. Hartmann, Alicia. *En busca del niño en la estructura. Estudio psicoanalítico de la infancia y su patología* Manantial Argentina, 1993, p. 22

8. Freud, Sigmund. *20a Conferencia. La vida sexual de los seres humanos*. O.C., T.XVI, Amorrotu, Argentina, 1992, p. 289.

sexualidad infantil carece de organización, pues sus diversas pulsiones parciales buscan por cuenta propia el logro de placer.

"... la sexualidad del niño muestra mucha semejanza con la del adulto, se diferencia de ésta... por la falta de una organización fija bajo el primado de los genitales, por los inevitables rasgos perversos y también... por la intensidad mucho menor de la aspiración en su conjunto".⁹

De ahí que Freud considere al niño como perverso polimorfo, pues el niño (antes de los cinco o seis años de edad) carece de vergüenza, asco y pudor, y se procura placer no solo de los órganos genitales, sino en muchos otros lugares de su cuerpo.

"La primera fase de la evolución de la sexualidad se concibe como esencialmente marcada por la emergencia del pluralismo de las corrientes pulsionales, cada una de las cuales tiende aisladamente a la satisfacción que le es propia... La vida sexual sufre hacia los cinco-seis años una brusca detención que señala la entrada en el período de latencia. Surgen entonces los sentimientos de repugnancia, vergüenza y pudor.. la actividad sexual parece quedar prohibida" ¹⁰

9. Freud, Sigmund. 21ª Conferencia. Desarrollo libidinal y organizaciones sexuales. O.C., T.XVI, Amorrotu, Argentina, 1992, p. 297

10. Millot, Catherine. Freud anti-pedagogo, Paidós, México, 1993, p. 51.

Freud descubre que la sexualidad comienza a estructurarse en épocas tempranas del sujeto, pero además que esa sexualidad se estructura en torno a una falta, y además tiene que ver con ciertas maneras que posee el niño de referirse a sus primeros objetos.

Esas maneras que tiene el niño de relacionarse con los objetos son las denominadas fases o etapas: oral, anal, fálica, de latencia y genital. Cada una de ellas se refiere a un periodo de la vida, donde hay una determinada zona somática que tiene importancia sexual sobresaliente.

Estas etapas no reducen el placer del cuerpo solamente, ni lo fragmentan, sino hablan de un modo de encuentro con el Otro, asociado en el inconsciente a los lugares del cuerpo que se han convertido en fuentes de excitaciones sexuales "Porque fueron marcados con nuestra falta, porque han proclamado nuestra falta física y afectiva en nuestra infancia: mediante nuestros llamados, esperábamos de otro un apaciguamiento. Son los lugares privilegiados del cuerpo alrededor de los cuales se tejen los lazos afectivos. El deseo se expresa en ellos, siempre insatisfecho".¹¹

En esas etapas en que el niño erogeniza su propio cuerpo, se da un predominio de cada una de estas zonas, lo que da un matiz particular a cada fase del desarrollo libidinal.

11. Yannick, François. *Françoise Dolto. De la ética a la práctica del psicoanálisis de niños*. Nueva Visión, Argentina, 1990, p. 115.

Debido a su importancia, a continuación se hará referencia a cada una de las etapas.

1. Etapa oral.

Como primera evidencia de la sexualidad del niño, después del nacimiento, se observa un predominio de la obtención de placer por la zona de la boca. La relación simbiótica que liga al niño al seno materno, organiza alrededor de la función alimenticia la primera fase de la vida afectiva.

Freud describe la succión y el chupetear como una de las manifestaciones típicas de la sexualidad infantil.

La alimentación, en efecto, debe cubrir una doble función: la nutritiva, que responde, a una necesidad fisiológica energética, pero el alivio del estado de tensión ocasionado por esta necesidad debe experimentarse en cuanto satisfacción. Es esta satisfacción libidinal la que hay que distinguir de la función puramente nutritiva, satisfacción a la que Freud reconocía ya en valor sexual.

"La acción de mamar con fruición cautiva por entero la atención y lleva al adormecimiento o incluso a una reacción motriz en una suerte de orgasmo... Quien vea a un niño saciado adormecerse en el pecho materno, con sus mejillas sonrosadas y una sonrisa beatífica, no podrá menos que decirse que este cuadro

sigue siendo decisivo también para la expresión de la satisfacción sexual en la vida posterior.¹²

Los labios y la cavidad bucal constituyen la zona erógena cuya excitación, en particulares condiciones de ritmo provoca una sensación de placer, o al menos un afecto asociado al placer, dado que corresponde a la satisfacción inherente a una necesidad

Una de las manifestaciones más evidentes del componente libidinal de esta fase oral, se expresa en la succión del dedo pulgar del niño cuando no mama. La satisfacción deriva de una actividad que originalmente aparece unida a la ingestión de alimentos, pero con bastante rapidez se separa de ella para convertirse en búsqueda de un placer independiente de la función alimenticia, siendo así que: "El placer de la succión independiente de las necesidades alimenticias es un placer autoerótico. Es el tipo de placer narcisista primario, autoerotismo original, en el que el sujeto no tiene todavía la noción de un mundo exterior diferenciado de él"¹³

Esta fase oral corresponde al primer año del niño y generalmente termina con el destete. Por las características que sucesivamente presenta, la etapa oral ha sido dividida en dos fases

12. Freud, Sigmund. Tres ensayos de teoría sexual, O. C., T.VII, Amorrotu, Argentina, 1992, p.p. 163-165.

13. Dolto, Françoise. Psicoanálisis y pediatría Siglo XXI editores, Mexico, 1974, p. 25.

1) La primera de succión, también llamada preambivalente corresponde a la incorporación fantasmática de un "objeto", pero sin que dicha incorporación se proponga destruirlo. El niño no es capaz todavía de diferenciar el objeto exterior de su propio cuerpo, y, por lo tanto, no hay distinción entre el niño pegado al seno y el seno nutricio. El lactante no experimenta, ni odio ni amor, y por lo tanto el psiquismo está totalmente libre de toda ambivalencia.

"En esta etapa oral de succión se manifiestan, por tanto, los tres caracteres esenciales de la sexualidad infantil

- a) Se desarrolla apoyándose en una función fisiológica esencial para la vida;
- b) Todavía no conoce objetos sexuales;
- c) Es autoerótica y su finalidad está determinada por la actividad rítmica de una zona erógena".¹⁴

2) En la segunda fase, la forma de placer cambia con la aparición de los dientes. La succión va siendo completada por el mordisco, pues los dientes constituyen el primer instrumento de que dispone el niño para enfrentarse activamente con el mundo exterior. En esta fase predominan las "pulsiones de canibalismo", y esta fase sádico-oral corresponde a la instauración de sentimientos contradictorios, ambivalentes, con respecto al objeto

¹⁴. Lebovici, Serge y Michel Soule. *El conocimiento del niño a través del psicoanálisis*. Fondo de Cultura Económica, México, 1973, p. 26.

La necesidad de repetir la satisfacción sexual se divorcia entonces de la necesidad de buscar alimento, un divorcio que se vuelve inevitable cuando aparecen los dientes y la alimentación ya no se cumple más exclusivamente mamando, sino también masticando.

La división de la etapa oral, enfatiza la evolución de la relación objetal, señalando el paso de una actitud preambivalente, en que el niño no percibe un objeto exterior; a la aparición de un primer conflicto hostil, con respecto a cierto objeto exterior.

A dicha fase sádico-oral corresponden ciertos fantasmas de incorporación y fragmentación del cuerpo materno. El objeto incorporado es mutilado, destruido, absorbido y expulsado en el curso de los fantasmas vividos por el niño. Tales fantasmas están estrechamente ligados a la necesidad alimenticia y a la pulsión libidinal presente en esta etapa.

En esta primera edad, a través de lo vivido, se establece la relación primordial, a la que el destete pone fin. Se dice que la imago del seno materno domina toda la vida del sujeto.

2. Etapa anal.

La etapa anal no comienza hasta que se instala el control esfinteriano, es decir, cuando el acto de defecación, y, por lo tanto, el placer de expulsar o de

retener, resulta un acto que el niño puede controlar a voluntad. "El niño ha alcanzado ya un mayor desarrollo neuromuscular: la libido que provocaba el chupeteo lúdico de la etapa oral, provocará ahora la retención lúdica de las heces o de la onna (retención que a veces se prolongará hasta bien entrada la infancia y que se vuelve a encontrar en algunos adultos)".¹⁵

La mucosa anorrectal representa en esta fase la zona erógena, sede de todas las sensaciones del erotismo anal. "Los niños que sacan partido de la estimulación erógena de la zona anal se delatan por el hecho de que retienen las heces hasta que la acumulación de éstas provoca fuertes contracciones musculares y, al pasar por el ano, pueden ejercer un poderoso estímulo sobre la mucosa. De esta manera tienen que producirse sensaciones voluptuosas junto a las dolorosas".¹⁶

A este control, que el niño ejerce a la vez sobre su propio cuerpo y sobre el mundo exterior, se añade una satisfacción en la esfera de la sexualidad infantil. Por la conquista de la disciplina de los esfínteres, el niño descubre también la noción de su poder y de su propiedad privada: sus heces, que puede dar o no, según quiera. Poder autoerótico por lo que se refiere a su tránsito intraintestinal y poder efectivo sobre su madre, a la que puede recompensar o no.

15. Dollo, Françoise. Psicoanálisis y pediatría. Siglo XXI editores, México, 1974, p. 29.

16. Freud, Sigmund. Tres ensayos de teoría sexual, O.C., T.VII, Amorrortu, Argentina, 1992, p. 169.

Pero este contenido intestinal, que desempeña el papel de excitante, ofrece otras significaciones importantes. "El contenido de los intestinos... lo trata como a una parte de su propio cuerpo; representa el primer "regalo" por medio del cual el pequeño ser puede expresar su obediencia hacia el medio circundante extenoriéndolo, y su desafío, rehusándolo" ¹⁷

La importancia de esta "analidad" en cuanto estructura caracterial en el adulto, fue descubierta por Freud en el análisis de las neurosis obsesivas. En efecto, en ciertas condiciones, esta fase anal puede dejar vestigios más o menos importantes, por cuanto dicha etapa organiza determinados modos de relación entre la madre y el hijo. Para destacar su componente relacional, se ha llamado sádico-anal a esta etapa. El placer de controlar viene completado por el de dominar, de ejercer un poder, no solo del propio cuerpo, sino además sobre quienes rodean al niño.

"Pero el modo de relación inaugurado en relación con los excrementos no puede desaparecer, porque tratar de imitar al adulto en sus gestos y en sus palabras no es todavía participar de su modo de pensar y de sentir. De ahí que sea preciso que el niño encuentre sustitutos sobre los que pueda desplazar sus afectos: serán toda la serie variadísima de objetos que en esta edad el niño arrastrará consigo siempre y los que nadie podrá tocar sin despertar su enojo... sólo él tiene sobre ellos derecho de vida y muerte... de darles o no la existencia, como a sus excrementos".¹⁸

17. Freud, Sigmund. Op. Cit. p 169

18. **Doño, Françoise. *Psicoanálisis y pediatría*. Siglo XXI editores, México, 1974, p. 30-31.**

Freud recalca que la etapa sádico-anal introduce en el niño la distinción entre lo activo y lo pasivo, y que esta fase va acompañada de una vida fantasmática muy rica.

*K. Abraham distingue dos subestadios: El Estadio Sádico-anal en el que el placer autoerógeno se centra en la expulsión y destrucción de las materias anales y el Estadio Retentivo en el que se busca el placer a través de la retención, iniciándose el período de oposición a los deseos paternos*¹⁹

En la etapa anal, el erotismo se halla ligado a comportamientos sádicos que expresan en forma de sentimientos hostiles, el deseo de destruir el objeto. Abraham demostró que los dos componentes erótico-anal y sádico-anal se vinculan a funciones diferentes. Si la liberación de las materias puede ir acompañada de sensaciones agradables por excitación de la mucosa anal, su retención voluntaria es igualmente capaz de proporcionar placer al niño.

En esta etapa, la relación del niño con el objeto está constituida en términos de posesión. todo objeto de su deseo es cualquier cosa respecto a la cual ejerce sus derechos, y todo objeto es asimilable a su posesión más primitiva, o sea sus materias fecales. El lazo que estructura su relación con el objeto lleva igualmente el sello de la ambivalencia: por una parte, puede intentar conservar el objeto para sí mismo, apropiárselo o, retenerlo, por otra, puede rechazar este objeto arrojándolo o, expulsándolo

19. De Ajuriaguerra, J y D Marcel. *Manuel de psicología del niño*. Masson, México, 1984, p. 16.

En el componente sádico, tal como existe en la libido infantil, se encuentran dos tendencias opuestas, ambas gratificadoras: una de ellas, la de destruir el objeto exterior; la otra, la de conservarlo y ejercer sobre él un control.

De esta manera, los componentes anales eróticos y sádicos se combinan en las dos fases: la primera, en la que el niño retiene y controla el objeto, y la segunda, en la que lo expulsa y lo destruye.

Así, en esta etapa el niño ha alcanzado un desarrollo neuromuscular satisfactorio, lo que le da la posibilidad de imitar al adulto. Puede ser activo, griton y agresivo con los objetos, encontrando gran placer en ello, acentuado si se da cuenta que esto puede molestar al adulto. "Se ha logrado la identificación. Si le complace molestar y golpear es porque ama al adulto. La ambivalencia aparecida al final de la etapa oral se consolida"²⁰

Vemos, pues, en el estadio anal un pensamiento caracterizado por mecanismos de identificación y de proyección estas proyecciones se efectúan siempre en el cuadro dualista inherente a la ambivalencia sadomasoquista de las relaciones objetales.

En general, durante esta fase comienza la educación para conseguir que el niño controle esas funciones, por lo que, al estar centrada la atención sobre este

20. Dolló, Françoise. Psicoanálisis y pediatría. Siglo XXI editores, México, 1974, p. 31.

funcionamiento, la región anal se convierte en el centro de experiencias gratificadoras o frustrantes. El ambiente aprobará, desaprobará o castigará según el niño realice o no, tales funciones en el tiempo y lugar adecuados

"Los resultados de las frustraciones del destete y de la disciplina de los esfínteres son pues: por una parte, formar en el niño normalmente educado un esbozo de personalidad diferenciada; por otra parte, estimular evolución sexual encausándola hacia la primacía de la zona erógena fálica"²¹

3. Etapa Fálica.

A la succión y al mordisqueo que caracterizan el erotismo oral y a las funciones musculares de control de la retención y de la expulsión que correspondían a la etapa anal, sucede el interés del niño por sus órganos genitales externos

Cuando el niño abandona la investidura libidinal de la zona anal, la zona genital viene a sustituirle, y nuevas preocupaciones afirman el interés del niño por la zona genital y todas las funciones vinculadas a ella

Esta etapa se caracteriza, desde el punto de vista de las tendencias sexuales y afectivas, por dos problemas: la diferencia de sexos y el complejo de Edipo; acompañados por la exhibición y la investigación sexual en el niño

²¹ DeRo, Françoise, *Psicoanálisis y Pediatría*, Siglo XXI editores, México, 1974, p.p. 60-61.

Retorna la excitabilidad de la zona erógena genital que se había dado desde la lactancia, procurándose el niño sensaciones placenteras a través de la frotación o apretando los muslos

"Por su situación anatómica, por el superfluo de secreciones, por los lavados y frotaciones del cuidado corporal y por ciertas excitaciones accidentales, es inevitable que la sensación placentera que estas partes del cuerpo son capaces de proporcionar se haga notar al niño ya en su período de lactancia, despertándole una necesidad de repetirla"²² Esta fase es distinguida por Freud como la primera fase de la masturbación infantil, ubicando la segunda fase en la etapa fálica y la tercera en la pubertad

Freud menciona que la masturbación en el lactante desaparece rápidamente y retorna hacia el cuarto año del niño; su reaparición corresponde a la masturbación concomitante con la fase fálica y dura hasta la de latencia

Alrededor de esta actividad de la zona erógena genital se organiza la etapa fálica. La vida psíquica del niño, sus juegos y sus curiosidades, sus intereses y sus relaciones objetuales, se verán polarizados con el despertar de la sexualidad genital.

"El papel que la región genital viene a representar en el cuarto o quinto año de vida, no es otro que el que desempeñó la boca en el primer año, o el año durante el

22. Freud, Sigmund. *Tres ensayos de teoría sexual*. O.C. T.VII, Amorrotu, Argentina, 1992, p. 170.

segundo. Pero aun entonces las zonas placenteras de la primera época infantil conservan parte de su importancia" 23

Es digno de señalarse que no desempeñan un papel aquí los genitales de ambos sexos, sino solo el masculino (falo). Los genitales femeninos permanecen largo tiempo ignorados.

De acuerdo a términos de Freud, el falo es "la premisa universal del pene", esto es, la creencia infantil de que no hay diferencia de los sexos, la creencia de que todo el mundo tiene pene. Se parte de la posición del sujeto infantil, de que sólo existe un órgano genital y tal órgano es de naturaleza masculina

"Si bien no se alcanza una verdadera unificación de las pulsiones parciales bajo el primado de los genitales, en el apogeo del proceso de desarrollo de la sexualidad infantil el interés por lo genitales y el quehacer genital cobran una significatividad dominante, que poco le va en zaga a la de la edad madura. El carácter principal de 'esta organización genital infantil' es, al mismo tiempo, su diferencia respecto de la organización genital definitiva del adulto. Reside en que para ambos sexos, sólo desempeña un papel un genital, el masculino. Por tanto, no hay un primado genital, sino un primado del falo" 24

23. Freud, Anna. Introducción al Psicoanálisis para Educadores. Paidós, México, 1983, p.p. 43-44.

24. Freud, Sigmund. La Organización genital infantil (una interpolación en la teoría de la sexualidad)

En esta etapa el niño también presenta pulsiones del placer de la crueldad, de ver y de exhibirse. Puesto que carece de vergüenza muestra complacencia en desnudarse, poniendo particular énfasis en sus genitales.

3.1 La Curiosidad sexual del niño.

Como se mencionó, en esta fase el niño muestra ciertas curiosidades referentes a la sexualidad: la diferencia de sexos, la Procreación, el parto y las relaciones sexuales de los padres.

Y es en relación al falo, como se organiza el inconsciente del niño. Es la búsqueda de este falo lo que orientará las manifestaciones de esa curiosidad sexual.

Los primeros enigmas que se plantean a tal edad son el origen de los niños y el problema de la procreación y del embarazo. Las explicaciones ordinariamente proporcionadas por los padres a este respecto —la llegada de París, o la cigüeña que lo trajo— las acoge el pequeño con reservas y hasta, a veces, con la más completa incredulidad. Frecuentemente no constituyen más que la expresión de la turbación que experimentan los adultos, confirmando así al pequeño la impresión de que se ha introducido en un terreno vedado.

El niño se da cuenta antes de lo que generalmente se cree, de las modificaciones morfológicas del embarazo, y sospecha la existencia de las relaciones misteriosas entre los adultos, de las cuales está excluido. De esta manera adquiere cierta intuición procedente tanto de los signos discretos de las relaciones parentales, como de las experiencias y el medio que le rodea.

3.2 Las teorías sexuales infantiles.

A falta de recibir respuestas satisfactorias, el niño interpreta los hechos a su manera, edificando sus propias teorías sexuales en relación con su vivencia libidinal

"Lo que hay en esas teorías de correcto y acertado se explica por su proveniencia de los componentes de la pulsión sexual ya en movimiento dentro del organismo infantil. En efecto, tales supuestos no han nacido del albedrío psíquico ni de sus impresiones casuales, sino de las objetivas necesidades de la constitución psicosexual, por eso podemos hablar de las teorías sexuales típicas en los niños, y por eso hallamos las mismas opiniones erróneas en todos los niños cuya vida sexual nos resulta accesible".²⁵

25. Freud, Sigmund. Sobre las teorías sexuales infantiles (1902). O C T IX, Amorrortu, Argentina, 1992, p. 192

a) La diferencia de sexos y la primacía del falo.

Freud, hizo notar que en esta fase, en que las pulsiones parciales se encuentran sometidas a la investidura de las zonas genitales, únicamente, se cuenta el órgano genital masculino, y ello tanto por parte de los niños como de las niñas: se trata, específicamente, de cierta primacía del falo

Para el niño que distingue perfectamente al hombre de la mujer, no existe razón alguna para establecer una diferencia entre los órganos genitales de unos y otras. Solo paulatinamente le surgirá la duda, de modo que, incluso en el caso de que su experiencia le confronte con la realidad, esta se ve disminuida siempre por el hecho del desconocimiento inicial. En un principio, el niño intenta negar la realidad, después trata de tranquilizarse gracias a un deseo de reparación mágica, que más tarde permitirá que las niñas adquieran un pene

Pero incluso, cuando el niño percibe y acepta la diferencia entre los sexos, o sea, esencialmente, la ausencia de tal órgano en la niña, atribuye esta carencia, no a una condición fundamental, sino a una mutilación. el fantasma de la castración (el pene destruido, perdido o cortado) constituye la historia de una sanción imaginaria impuesta por los padres. Y el niño vive este fantasma proyectando sus propias pulsiones sádicas sobre los progenitores, a los cuales hace así responsables de la destrucción del pene

Sin embargo, el niño se niega a hacer extensiva a todas las mujeres esa ausencia de pene, imaginando que solamente han debido experimentar aquellas que se han hecho culpables de pulsiones inadmisibles. Aun durante mucho tiempo, el pequeño mantiene su creencia en una madre fálica que, idealizada, no habría sido objeto del castigo de la castración, por lo que conserva así, a los ojos del niño, ese falo imaginario, símbolo, atributo y patrimonio de la potencia adulta.

"En cuanto a la niña, no incurre en tales rechazos cuando ve los genitales del varón con su conformación diversa. Al punto está dispuesta a reconocerla, y es presa de la envidia del pene, que culmina en el deseo de ser un varón"²⁶

Así, pues, la diferencia de sexos se concibe sólo desde el ángulo de la primacía fálica primitiva, o sea en la alternativa posesión de un pene o castración.

b) Las teorías de la fecundación.

El desconocimiento de la existencia de la vagina y del semen fecundante, conduce al pequeño a elaborar ciertos fantasmas de la fecundación, los cuales extraen sus elementos de los estadios oral y uretral. La creencia en la fecundación oral, por ingestión o por el beso, está en relación con la investidura erótica de la

26. Freud, Sigmund. *Tres ensayos de teoría sexual*. O.C. T VII, Amorrortu, Argentina, 1992, p. 178.

zona oral. Por lo demás tales creencias están más extendidas entre las niñas, las cuales persisten a veces hasta la pubertad.

Otras teorías adjudican el papel fecundante de la micción en la que resulta imprecisa la función recíproca de los cónyuges (evacuar la vejiga al mismo tiempo, hacerlo el hombre sobre la mujer, etc.), o incluso a la exhibición mutua de los órganos genitales.

"Que el niño crezca en el vientre de la madre no es explicación suficiente. ¿Cómo llega ahí adentro?... Es probable que el padre tenga algo que ver... el pene ha tenido sin ninguna duda su participación en estos procesos que no se alcanzan a colegir.

Pero cuando el niño parece estar así en el mejor camino para postular la existencia de la vagina y atribuir al pene del padre esa penetración en la madre como aquel acto por el cual se engendra el hijo en el vientre materno, en este punto la investigación se interrumpe, desconcertada, pues la obstaculiza la teoría de que la madre posee pene como un varón, y la existencia de la cavidad que acoge al pene permanece ignorada para el niño".²⁷

Todos estos supuestos constituyen el reflejo de los fantasmas correspondientes a las pulsiones parciales pregenitales.

27. Freud, Sigmund. Sobre las teorías sexuales infantiles. (1908). O C T. IX. Amorrotu, Argentina, 1992, p. p. 194-195.

c) La concepción sádica del coito.

Corresponde a una interpretación de la relación sexual vista con una óptica de fuerza, en la que el más vigoroso impone su voluntad al más débil. Incluso cuando el acto sexual ha sido realmente observado por el niño, éste elabora una versión de ello, en la cual encuentra la manera de expresarse los fantasmas agresivos.

Pero el componente sádico depende más bien de los residuos fantasmáticos del estadio anal que de una realidad cualquiera de la que el niño pueda haber sido testigo.

d) El nacimiento anal.

Una vez aceptado el hecho de que la madre lleva al niño en el vientre, se plantea la cuestión del parto. La creencia de que los niños son evacuados por el ano, está en relación con los fantasmas de la fase anal.

Sin embargo, estas teorías pronto se ven reemplazadas por otras elaboraciones más evolucionadas, según las cuales la criatura nace, bien sea por el ombligo, bien a raíz de una extracción forzada y sangrienta a través del vientre de la madre. La interpretación anal experimenta entonces un rechazo, anteriormente la

teoría cloacal era la más natural y la única que podía aparecer evidente al niño. "En aquella época la deposición de las heces era algo de lo que se podía hablar sin horror en el cuarto de los niños; el niño todavía no estaba tan lejos de sus inclinaciones coprófilas constitucionales, no era ninguna degradación haber venido al mundo como un montón de caca, aún no excreado por el asco".²⁸

Pero la represión de las pulsiones parciales preside la constitución de los fantasmas que tratan de explicar la sexualidad.

Así: "La investigación sexual de la primera infancia es siempre solitaria, implica un primer paso hacia la orientación autónoma en el mundo y establece un fuerte extrañamiento del niño respecto de las personas de su contorno, que antes habían gozado de su plena confianza".²⁹

Ferenczi (1927) argumenta que toda explicación que se brinde al niño, puramente fisiológica por muy elaborada que esté, deja a un lado la dimensión erótica o sensual del acto sexual. Ya que el niño no busca una información científica, sino la confirmación de que el órgano genital posee una función libidinal. Sus propias sensaciones le han hecho descubrir ya esta función del órgano sexual, permitiéndole deducir el placer experimentado por los padres en su relación. Pero

28. Freud, Sigmund. Sobre las teorías sexuales infantiles (1908), O. C. T.IX, Amorrotu, Argentina, 1992, p. 195.

29. Freud, Sigmund. Tres ensayos de teoría sexual, O. C. T.VII, Amorrotu, Argentina, 1992, p. 170.

el niño trata de saber, ante todo, si sus progenitores son capaces de asumir el goce que les procura la sexualidad.

Al respecto, Freud refiere lo siguiente: "cuando los niños no reciben los esclarecimientos en demanda de los cuales han acudido a los mayores, se siguen martirizando en secreto con el problema y arriban a soluciones en que lo correcto vislumbrado se mezcla de la manera más asombrosa con inexactitudes grotescas, o se cuchichean cosas en que, a raíz de la conciencia de culpa del joven investigador, se imprime a la vida sexual el sello de lo cruel y lo asqueroso... Lo importante es que los niños nunca den en pensar que se pretende ocultarles los hechos de la vida sexual más que cualquiera otros todavía no accesibles a su entendimiento. Y para conseguir esto se requiere que lo sexual sea tratado desde el comienzo en un pie de igualdad con todas las otras cosas dignas de ser conocidas".³⁰

En consecuencia, en tanto que los padres educan al niño en la denegación, consciente o inconsciente, del placer sexual, el pequeño se siente culpable de sus propias gratificaciones libidinales.

Así entonces, es al nivel de la pareja constituida en su sexualidad, en el más amplio sentido de la palabra, donde se inicia, para el niño, el conflicto fundamental,

30. Freud, Sigmund. El esclarecimiento sexual del niño (Carta abierta al doctor M. Fürst) 1907. O.C. T. IX, Amorruu, Argentina, 1982, p. 120

cuya solución determinará el curso de la evolución psicológica: El Complejo de Edipo.

3.3 El Complejo de Edipo.

El complejo de Edipo fue descrito por Freud, quien se valió del mito griego de Edipo, que mató a su padre y se casó con su madre sin saber que eran sus progenitores.

Según Freud, el complejo de Edipo es un fenómeno universal, construido filogenéticamente, es decir, transmitido a través de la especie. Es un conjunto organizado de deseos y sentimientos amorosos y hostiles, que el niño o la niña experimentan respecto a sus padres.

En su forma llamada positiva, el niño desea a su madre y vive al padre como un rival, mientras que la niña desea a su padre como objeto de amor y siente a la madre como su principal adversaria. En su forma negativa, se presenta a la inversa, es decir como amor hacia el progenitor del mismo sexo y odio y celos hacia el progenitor del sexo opuesto. Estas dos formas del Complejo de Edipo se encuentran en diferentes grados, en su forma llamada "completa".

Así, Freud menciona lo siguiente: "Para el varón la madre deviene el primer objeto de amor a consecuencia del influjo del suministro de alimento y del cuidado

del cuerpo, y lo seguirá siendo hasta que la sustituya un objeto de su misma esencia o derivado de ella. También en el caso de la mujer tiene que ser la madre el primer objeto. Es que las condiciones primordiales de la elección de objeto son idénticas para todos los niños. Pero al final del desarrollo el varón padre debe haber devenido el nuevo objeto de amor, vale decir: al cambio de vía sexual de la mujer tiene que corresponder un cambio de vía en el sexo del objeto.³¹

El complejo de Edipo, de acuerdo al psicoanálisis es vivido por el niño entre los tres y los cinco años de edad, durante la fase fálica del desarrollo psicosexual. Como ya se mencionó, este es un período de organización infantil de la libido, caracterizado porque las tendencias parciales del niño están unificadas bajo la primacía de los órganos genitales. Pero a diferencia de la organización genital de la pubertad, el niño o la niña se representan como único órgano genital al masculino. En el niño predomina como zona erógena principal el pene, y, en la niña, la zona erógena predominante es el clitoris que es el órgano femenino homólogo del órgano genital masculino.

Freud sostuvo que, en la niña, surge la creencia que ha perdido su pene al comprobar la diferencia de los sexos, y se suscita en ella una envidia al niño, que sí lo tiene. En relación con los padres, la niña en ese momento se resiente con la madre, que no le ha dado un pene, y busca al padre como objeto de amor, en la

31. Freud, Sigmund. *Sobre la sexualidad femenina* (1931). O. C. T.XXI, Amorrotu, Argentina, 1992, p. 230.

medida que si puede darle un pene, en la fantasía, o algo simbólicamente equivalente, un niño.

A continuación se describirá esta situación más ampliamente.

a) El Complejo de Edipo en el Niño.

Mientras el niño depende biológica y funcionalmente de su madre, se ve sometido en virtud de esta dependencia, no sólo al poder, sino también al deseo de ésta. "Hablar de Complejo de Edipo en la teoría psicoanalítica significa entonces referirse a las relaciones más tempranas del niño con el objeto primordial, la madre, al valor "sexophoro" de los primeros cuidados maternos".³²

Llegar a ser el objeto de deseo de su madre e identificarse con éste son los procedimientos de que el niño dispone para asegurarse la permanencia de su relación con ella, es decir, de mantener la posibilidad de la satisfacción de sus necesidades, siempre estrechamente articuladas con el deseo materno. El primer objeto de amor del varoncito es la madre, quien lo sigue siendo también en la formación del complejo de Edipo y, en el fondo, durante toda la vida. También para la niña es la madre el primer objeto; en efecto, las primeras investiduras de objeto

32. Masotta, Oscar. Lecciones de Introducción al Psicoanálisis. Gedisa, México, 1983, p. 98

se producen por apuntalamiento en la satisfacción de las grandes y simples necesidades vitales, y las circunstancias de la crianza son las mismas para los dos sexos. Por otra parte Masotta menciona que: "Si el deseo primero de la mujer es deseo de Fallo, entonces el hijo equivale a la compensación que colma ese deseo, y todo sujeto es en primera instancia Fallo de su madre"³³

Constituido así en cuanto objeto de su madre, el niño no puede asumir su entidad en calidad de sujeto mientras no se rompa esta interdependencia imaginaria y se ponga fin a esta relación dual, enajenadora en sus consecuencias ulteriores "Separándose del deseo de la madre es como el sujeto se constituye en la existencia, deseando lo prohibido, pero excluido de lo imposible."³⁴ Así, en la estructura Edípica se presentan distintas funciones: la función de la madre, que tiene que ver con la primera erogenización del cuerpo y la función del padre, que asegura el fin de la relación con el objeto primordial que es la madre

Enfrentado con las relaciones existentes entre sus padres, el niño adquiere conciencia de que el objeto del deseo materno se halla de hecho en el padre. Así es como la posesión del fallo se convierte en el eje de la relación madre-hijo, y su verdadero poseedor, el padre, se ve introducido en una relación en lo sucesivo triangular: madre-padre-hijo. Freud pensaba en el edipo como el lugar donde se

33. Masotta, Oscar. *Ensayos lacanianos*. Anagrama, Barcelona, 1976, p. 165

34. Braunstein, Nestor A. *La cosa freudiana*. Coloquios de la Fundación Mexicana de Psicoanálisis 7, México, 1991, p. 90.

organiza el deseo. El padre, en cuanto poseedor del falo, viene a encarnar la autoridad, el poder, la ley; pero el falo se ve asimismo identificado como objeto del deseo materno.

Al respecto, Maud Mannoni refiere que: "El rol de la dinámica triangular padre-madre-hijo, que opera desde la concepción del niño, padece las consecuencias interrelacionales de la forma en que el Edipo de cada uno de los padres fue vivido, y resuelto. En efecto, en su evolución el niño dialectiza su estructura inconsciente frente a la ley de prohibición del incesto y a las distorsiones frecuentes que padece su surgimiento como persona humana en relación con el deseo de cada uno de sus padres que lo complementan o contrarian, y frente a las conductas regresivas neuróticas o psicóticas de sus padres, de sus abuelos, o de sus hermanos o hermanas mayores.:"

El complejo de Edipo, cuya organización se instaura desde los tres años con la certidumbre de su sexo, y se resuelve (nunca antes de los seis años) con la resolución y el desprendimiento del placer incestuoso, es la encrucijada de las energías de la infancia a partir de la cual se organizan las avenidas de la comunicación creadora y de su fecundidad asumible en la sociedad".³⁵

35. Mannoni, Maud. *La primera entrevista con el psicoanalista*. Gedisa, Barcelona, 1992, p. 24.

Freud quiso precisar el desarrollo de este complejo de Edipo a la luz de la identificación, comprendiendo a ésta como la más temprana exteriorización de una ligazón afectiva con otra persona.

Así, Freud describe que el niño de corta edad manifiesta gran interés por su padre: querría ser lo que él es, sustituirle en todos los aspectos. Hace de su padre un ideal. Simultáneamente con esta identificación con el padre, o algo después, el niño comienza a investir a su madre de la calidad de objeto (libidinal), manifestando así dos clases de vinculación psicológicamente diferentes: una investidura objetal, francamente sexual con respecto a su madre, y una identificación con el padre considerado como modelo a imitar. Estos dos lazos coexisten durante algún tiempo sin perturbación ni influencia recíproca. Pero a raíz de la evolución de la vida psíquica, que tiende a la unificación, estos dos sentimientos terminan por encontrarse, y de este encuentro nace el complejo de Edipo.

El niño se da cuenta de que el padre le intercepta el camino hacia su madre, y de ahí que su identificación con el padre adquiera un matiz hostil, acabando por confundirse con el deseo de reemplazarle, incluso cerca de la madre. "El polo de la identificación es el polo deseante, de cuyo deseo depende la determinación del objeto para el sujeto. Identificarse es entrar en la ronda del deseo."³⁶

36. Masotta, Oscar. Lecciones de Introducción al Psicoanálisis. Gedisa, México, 1983, p. 119.

Freud subraya que la ambivalencia con respecto al padre y la inclinación, empapada de ternura que tiene para él, a sus ojos, el objeto libidinal que representa la madre, constituyen para el niño los elementos del complejo de Edipo.

b) El Complejo de Castración.

Si bien el complejo de Edipo puede considerarse desde el ángulo de un conflicto psíquico primordial, éste obra bajo la divisa de la posesión del falo. "Es por la cuestión del Falo que la castración se introduce en la estructura del sujeto... Es decir, que la castración es la consecuencia inmediata del Falo. El sujeto infantil —niño o niña— ha partido de que sólo hay pene, que únicamente existe el genital masculino, y cuando con el tiempo descubre que hay dos sexos, que anatómicamente hay seres que carecen de pene, surge entonces el complejo de castración".³⁷

Así es como la angustia de castración se ofrece en el centro del conflicto edipiano, de modo que no puede ser captado en su significación fuera de esta castración imaginaria.

37. Masotta, Oscar. Lecciones de Introducción al Psicoanálisis. Gedisa, México, 1983, p. 35.

Masotta menciona que: "El complejo de castración se aplica sobre dos puntos simultáneos: la calda de la madre fálica el uno, tener o no tener pene el otro".³⁸

La facilidad con que el niño se desprende de las satisfacciones del estadio anal, está en íntima relación con el descubrimiento del placer transferido a la excitación física y ante todo a la masturbación. Ocasionalmente, los padres con sus prohibiciones, intentan suprimir la masturbación infantil. Françoise Dolto ha dado el nombre de interdicción castradora a toda prohibición cuyo objeto inicial es poner fin a la actividad genital del niño. Y menciona también que toda intervención de los adultos que tienda a inmiscuirse inútilmente en las imaginaciones de los niños y en sus proyectos fabulosos (que esconden siempre fantasmas sexuales), haciéndolos pasar por el tamiz de la razón, ha de calificarse de intervención castradora. Y ésta aumentará la angustia inevitable y normal del niño.

Es así como se ve intensificada la angustia de castración, angustia normal existente aparte de toda intervención exterior, pero que ésta agudiza y sensibiliza. Es preciso dejar en claro que la angustia de castración no es sentida efectivamente por el niño, es inconsciente. En legítima defensa contra esta angustia, el niño irrumpirá bruscamente en la situación edípica.

Masotta refiere que la noción o la estructura freudiana de complejo de Castración sirve para dejar percibir la función de la falta en la constitución sexual del sujeto humano.

38. Masotta, Oscar. Ensayos lacanianos. Anagrama, Barcelona, 1976, p. 177.

En el curso del conflicto edipiano, el niño se verá obligado a modificar sus posiciones afectivas, tanto respecto a su padre como en relación con su madre.

En el curso de la tentativa de conquistar el objeto materno, el niño encuentra en su padre un rival del que se siente celoso, en virtud de su superioridad real y que sobreestima por su significación simbólica. Los fantasmas edipianos, que tienden todos hacia la posesión exclusiva de la madre y la supresión del rival temido, no hacen sino reforzar los temas fantasmáticos de la castración. "Cuando se habla de castración se debe poder significar por lo menos los dos lados que constituyen el complejo: no solamente la amenaza en el hombre y la envidia del pene en la mujer, sino además, y muy peculiarmente, el momento fecundo por donde el sujeto queda separado de su ligazón (incestuosa) con la madre, para darse un objeto fuera del grupo familiar"³⁹

En caso de que la madre represente una imagen de amor ansiada por el hijo, el padre figurará como rival que hay que suplantar, y también como modelo que es preciso imitar. El padre deberá ser capaz de sostener en ambos planos la investidura fantasmática del niño. "El padre entra entonces en el triángulo como función de corte: doble prohibición, como dice Lacan. Prohibición dirigida hacia la

39. Masotta, Oscar. Lecciones de Introducción al Psicoanálisis. Gedisa, México, 1983, p. 112.

madre: no integrarás tu producto. Hacia el hijo: no te acostarás con tu madre. La función del padre es entonces de corte... el padre es el agente de la castración".⁴⁰

Pero la competencia edipiana que le opone al padre no es una competencia real, puesto que la madre ha elegido al padre y no puede conceder al niño más que consuelos maternos desprovistos de libido erótica. La seguridad de lo inútil de sus esfuerzos permite que el niño supere su angustia, pudiendo apuntar a la conquista de objetos sucedáneos.

"Bajo el efecto de la irrupción de la angustia de castración, el niño acepta la ley de la interdicción y elige salvar su pene a costa de renunciar a la madre como parte-naire sexual. Con la renuncia a la madre y el reconocimiento de la ley paterna finaliza la fase del amor edípico y se hace posible la afirmación de la identidad masculina. Esta crisis que el niño tuvo que atravesar fue fecunda y estructurante ya que lo capacitó para asumir su falta y producir su propio límite"⁴¹

Así el niño sublima su libido genital en la medida en que renuncia a las actividades eróticas seductoras y a la competición con el padre en la conquista edipiana. Así la resolución edípica, dice Mannoni es: "una aceptación de la ley de prohibición del incesto, de una renuncia, incluso a nivel imaginario, el deseo de

40. Mesotta, Oscar. Ensayos lacanianos. Anagrama Barcelona, 1976, p. 168

41. Nasio, Juan David. Enseñanza de 7 Conceptos Cruciales del Psicoanálisis. Gedisa Barcelona, 1993, p. 19.

contacto corporal genital con el progenitor del sexo complementario y a la rivalidad sexual con el del mismo sexo.⁴²

Si bien la renuncia de la fijación erótica en su madre resulta efectivamente una condición para liquidar el conflicto de Edipo, es preciso también que el muchacho sea capaz de abandonar toda actitud de seducción con respecto al "rival" paterno.

"La prohibición del incesto, constitutiva de toda sociedad humana... es causa estructurante del cuerpo erógeno, a saber de un conflicto de base que se construye sobre el filo de una trasgresión, la que define este tipo especial de aprendizaje por donde el cuerpo se inviste de sexualidad".⁴³

La liquidación del conflicto edipiano viene acompañada de cierto desprendimiento, que, sin destruir los objetos anteriormente investidos, permite que el niño se resigna a privarse de ellos, y libere tanto en el plano consciente como en el inconsciente, la energía libidinal para ser revestida en nuevos objetos.

Es importante enfatizar que en la concepción lacaniana la castración no se define tan sólo por la amenaza que provoca la angustia del niño, ni por la constatación de una falta que origina la envidia del pene de la niña; se define fundamentalmente, por la separación entre la madre y el hijo "Para Lacan la

⁴². Mannoni, Maud. La Primera Entrevista con el Psicoanalista. Gedisa, Barcelona, 1992, p. 27.

⁴³. Masotta, Oscar. Lecciones de Introducción al Psicoanálisis. Gedisa, México, 1983, p. 99.

castración es el corte producido por un acto que secciona y disocia el vínculo imaginario y narcisista entre la madre y el niño. Como ya hemos visto, la madre en tanto mujer coloca al niño en el lugar del falo imaginario, y a su vez el niño se identifica con este lugar para coimir el deseo materno. El deseo de la madre, es el de tener el falo. El niño, entonces, se identifica como si fuera él mismo ese falo, el mismo falo que la madre desea desde que entró en el Edipo. Así, el niño se aloja en la parte faltante del deseo insatisfecho del otro materno. De este modo se establece una relación imaginaria consolidada, entre una madre que cree tener el falo y el niño que cree serlo. Por lo tanto, el acto castrador no recae exclusivamente sobre el niño, sino sobre el vínculo madre-niño⁴⁴

c) El Complejo de Edipo en la niña.

El complejo de Edipo en la niña se instala en condiciones diferentes de las del niño. Al descubrir su carencia de pene, y tras un período de denegación y de esperanza, la niña se ve obligada a aceptar tal inexistencia, por tanto esta carencia fálica no constituye la amenaza de una castración imaginaria, sino un hecho fisiológico. Mientras que el niño presenta angustia de castración en el transcurso del conflicto de Edipo, la niña comprueba su carencia real mucho antes del

44. Nasio, Juan David. Enseñanza de 7 Conceptos Cruciales del Psicoanálisis. Gedisa. Barcelona. 1993, p. 50.

complejo de Edipo, el cual viene precedido por una prehistoria. Freud menciona que: "el complejo de Edipo es en la mujer el resultado de un desarrollo más prolongado; no es destruido por el influjo de la castración, sino creado por él; escapa a las intensas influencias hostiles que en el varón producen un efecto destructivo, e incluso es frequentísimo que la mujer nunca lo supere"⁴⁵

El primer elemento que aparece consiste en un tema de reivindicación el deseo del pene. La niña sabe que carece de él y quiere tenerlo

En un principio la niña vive como una herida narcisista la ausencia de pene, lo cual entrafía un sentimiento de inferioridad en el plano corporal y genital. Por otra parte, tal comprobación lleva consigo cierto relajamiento de los lazos de ternura con la madre, a la que la niña hace responsable de su carencia fálica. Y generalmente abandona la masturbación clitoriana, por cuanto se siente incapaz de competir con el niño.

Freud refiere que: "En algún momento la niña pequeña descubre su inferioridad orgánica, desde luego antes y más fácilmente cuando tiene hermanos o hay varoncitos en su cercanía. Enunciamos ya las tres orientaciones que se abren entonces: a) la suspensión de toda la vida sexual, b) la porfiada hipersistencia en

⁴⁵ Freud, Sigmund. Sobre la sexualidad femenina (1931). O.C. T.XXI, Amorrotu, Argentina, 1992, p. 232.

la virilidad, y c) los esbozos de la feminidad definitiva... Al final de esta primera fase de la ligazón-madre emerge como el más intenso motivo de extrañamiento de la hija respecto de la madre el reproche de no haberla dotado de un genital correcto, vale decir, de haberla parido mujer.⁴⁶

Así, la libido de la niña discurre a lo largo de la ecuación pene-niño, abandonando el deseo de poseer un pene en provecho del de tener un hijo de su padre.

Freud dice que: "El deseo con que la niña se vuelve hacia el padre es sin duda, originariamente el deseo del pene que la madre le ha denegado y ahora espera del padre. Sin embargo, la situación femenina sólo se establece cuando el deseo del pene se sustituye por el deseo del hijo, y entonces, siguiendo una antigua equivalencia simbólica, el hijo aparece en lugar del pene... Con la transferencia del deseo hijo-pene al padre, la niña ha ingresado en la situación del complejo de Edipo. La hostilidad a la madre, que no necesita ser creada como si fuera algo nuevo, experimenta ahora un gran esfuerzo, pues deviene la rival que recibe del padre todo lo que la niña anhela de él"⁴⁷

Con este fin es como la niña elige al padre como objeto de su amor, abandonando su primer objeto libidinal, en tanto que la madre se convierte así en

46. Freud, Sigmund. Sobre la sexualidad femenina (1931). O.C. T.XXI, Amorrortu, Argentina, 1992, p.p. 233-235.

47. Freud, Sigmund. 33a. conferencia. La feminidad. O.C. T.XII, Amorrortu, Argentina, 1992, p. 119.

objeto de sus celos. Ahora bien, en la situación edípica es el padre quien ha devenido objeto de amor para la niña, y se espera que en un desarrollo de curso normal ella encuentre, desde el objeto-padre, el camino hacia la elección definitiva de objeto. Por lo tanto, con la alternancia de los períodos la niña debe cambiar zona erógena y objeto, mientras que el niño retiene ambos.

En la niña, el complejo de Edipo constituye una formación secundaria, de modo que los efectos del complejo de castración preceden y preparan a aquél. En lo que respecta a la relación entre niña y niño, existe una oposición fundamental entre los dos sexos: Mientras que el complejo de Edipo del niño se derrumba como consecuencia del de castración, en el caso de la niña, éste hace posible a aquél, y lo inicia. "El complejo de castración en el varón termina con una renuncia al amor de la madre, mientras que en la mujer este complejo abre la vía al amor al padre. Mientras el complejo de Edipo del varón se aniquila en el complejo de castración, el de la niña es posibilitado e iniciado por el complejo de castración. El Edipo en el varón se inicia y se termina con la castración. El Edipo en la mujer se inicia con la castración, pero no se termina con ésta".⁴⁸

Esta contradicción se explica si se considera que el complejo de castración obra en el sentido de su contenido, que inhibe y restringe la masculinidad, pero que promueve la femineidad. Freud menciona que "El endoso de ligazones afectivas del

48. Nasio, Juan David. *Enseñanza de 7 Conceptos Cruciales del Psicoanálisis*. Gedisa, Barcelona, 1993, p. 21.

objeto-madre al objeto-padre constituye, en efecto, el contenido principal del desarrollo que lleva hasta la feminidad".⁴⁹

Dotto observa que de esa carencia fálica se desprende una seguridad, por cuanto la niña puede, sin peligro, identificarse con "aquella que no lo tiene". Así Freud refiere que: "El complejo de castración produce en cada caso efectos en el sentido de su contenido: inhibidores y limitadores de la masculinidad, y promotores de la feminidad. La diferencia entre varón y mujer en cuanto a esta pieza del desarrollo sexual es una comprensible consecuencia de la diversidad anatómica de los genitales y de la situación psíquica enlazada con ella, corresponde al distingo entre castración consumada y mera amenaza de castración".⁵⁰

Así entonces, la dificultad reside en las tentativas de identificación materna, se dice que la niña consigue renunciar a la rivalidad edipiana con su madre antes del período de latencia, con menos angustia y hostilidad que el niño, pero, en cambio, es precisamente la imagen de identificación materna la que puede constituir la base de los obstáculos ulteriores. Ya que, si la madre deja entrever la vida maternal como una sucesión de dolores, y la vida conyugal como una serie de obligaciones sin gozo compensador, los sentimientos inconscientes de culpabilidad de la niña no

49. Freud, Sigmund. Sobre la sexualidad femenina (1931). O.C. T.XXI, Amorrotu, Argentina, 1992, p. 232.

50. Freud, Sigmund. Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia entre los sexos (1925). O.C. T.XIX, Amorrotu, Argentina, 1992, p. 275.

le permiten investir libidinalmente la zona erógena vaginal, y sus ambiciones femeninas no se verán compensadas por ninguna de las satisfacciones necesarias.

El peligro del complejo de castración puede darse de dos formas: primero como inferioridad fálica, no pudiendo entonces renunciar a su deseo de pene, con lo que se ve fijada en las posiciones viriles, e incapaz de penetrar en el conflicto edipiano y de investir libidinalmente la zona erógena vaginal; y en segundo lugar porque no pueda investir secundariamente dicha zona, por identificarse con la imagen de una madre desvalorizada.

Freud afirma. "El descubrimiento de su castración es un punto de viraje en el desarrollo de la niña. De ahí parten tres orientaciones del desarrollo: una lleva a la inhibición sexual o a la neurosis; la siguiente, a la alteración del carácter en el sentido de un complejo de masculinidad, y la tercera, en fin, a la femineidad normal".⁵¹

Así, se puede comprobar que el Complejo de Edipo femenino es una formación secundaria, mientras que el masculino es una formación primaria. En definitiva, la femineidad es un constante devenir entrenado por una multiplicidad de intercambios, todos ellos destinados a encontrar el mejor equivalente fálico.

51. Freud, Sigmund. 33a Conferencia La Femineidad. O.C. T.XXII, Amorrotu, Argentina, 1992, p. 117.

3.3.1 Efectos del Complejo de Edipo.

La evolución y la significación diferentes del Complejo de Edipo en uno u otro sexo permitirán la especificidad de los destinos masculino y femenino.

En el niño el Complejo de Edipo no ha sido meramente reprimido, sino que realmente ha estallado bajo los efectos del choque de la amenaza de castración. Freud menciona que sus investiduras libidinales se ven abandonadas, sublimadas; sus objetos son incorporados al Yo, en el que constituyen el núcleo del Superyó. "En esta época, la interdicción de realizar el deseo incestuoso que los padres imponen al niño edípico se transformará en el yo en un conjunto de exigencias morales y de prohibiciones que, de allí en más, el sujeto se impondrá así mismo. El Psicoanálisis denomina Superyó a esta autoridad parental internalizada en el momento del Edipo y diferenciada en el seno del yo como una de sus partes. Freud resumió en una única frase la esencia misma del Superyó: "El Superyó es el heredero del Complejo de Edipo".⁵²

Se dice entonces que, en un caso ideal, el complejo de Edipo ni siquiera llega a sobrevivir en el inconsciente, habiendo sido asumida su herencia por el Superyó. Freud dice: "bajo la impresión del peligro de perder el pene, el Complejo de Edipo es abandonado, reprimido, en el caso más normal radicalmente destruido, y se

52. Nesio, Juan David. Enseñanza de 7 Conceptos Cruciales del Psicoanálisis. Gedisa, Barcelona, 1993, p. 181.

instaura como su heredero un severo Superyó".⁵³ Nasio menciona que "el Superyó representa la renuncia al goce prohibido, la exaltación del deseo por un goce imposible, y la defensa de la integridad del yo no sólo contra la amenaza de castración, sino también contra el peligro del goce terrible del incesto".⁵⁴

Por tanto, se puede considerar que los efectos del Complejo de Edipo —a saber la prohibición del incesto y la instauración de la moral— constituyen, refiere Freud, una victoria de la especie sobre el individuo "La autoridad del padre, o de ambos progenitores, introyectada en el yo, forma ahí el núcleo del superyó, que toma prestada del padre su severidad, perpetúa la prohibición del incesto y, así, asegura al yo contra el retorno de la investidura libidinoso de objeto".⁵⁵

En la niña, en la medida en que se pueda abandonar poco a poco el Complejo de Edipo, resolviéndolo con la represión, las consecuencias serán diferentes. Freud dice que: "Para la niña, la situación edípica es el desenlace de un largo y difícil proceso, una suerte de tramitación provisional, una posición de reposo que no se abandona muy pronto, sobre todo porque el comienzo del período de latencia no está lejos... Ausente la angustia de castración, falta el motivo principal que había esforzado al varoncito a superar el complejo de Edipo. La niña permanece dentro

53. Freud, Sigmund. 33a. Conferencia. *La Femenidad*. O.C. T.XXII, Amorrotu, Argentina, 1992, p. 120.

54. Nasio, Juan David. *Enseñanza de 7 Conceptos Cruciales del Psicoanálisis*. Gedisa, Barcelona, 1993, p. 183.

55. Freud, Sigmund. *El sepulcramento del complejo de Edipo (1924)*. O.C. T.XIX, Amorrotu, Argentina, 1992, p. 184.

de él por un tiempo indefinido, sólo después lo desconstruye y aun entonces lo hace de manera incompleta. En tales constelaciones tiene que sufrir menoscabo la formación del superyó, no puede alcanzar la fuerza y la independencia que le confieren su significatividad cultural y...⁵⁶

Así el Superyó femenino no se ofrecerá nunca tan inexorable, tan impersonal, tan desprendido de sus raíces afectivas, como el masculino. Freud ve en la edificación particular del Superyó femenino el origen de ciertos rasgos propios de la mujer: su menor sujeción a las grandes necesidades de la vida, el hecho de que sus decisiones se someten de mejor grado a sus sentimientos de ternura o de hostilidad y de que está menos imbuída de las nociones de derecho y de justicia. Sin embargo, también reconoce que estos rasgos esquemáticos fundamentales son susceptibles de grandes variaciones, ya que tanto el hombre como la mujer distan de ser ideales.

Pero por encima de toda teoría caracterológica, Freud ve en el conflicto edipiano el momento en que el ser humano se enfrenta con el fenómeno social, en el nivel más elemental que es la familia.

Masotta refiere lo siguiente: "podríamos definir el Edipo como lugar donde se historiza, en la temprana infancia, una función precisa: la necesidad de un "corte" en

56. Freud Sigmund. 33a conferencia. La feminidad. O. C. T. XXII, Amorrotu, Argentina, 1992; p.p. 119-120

la relación entre madre e hijo... una función capaz de hacer andar, el conflicto fundamental, evitar las fijaciones del sujeto a ese mal lugar donde constituye y erogeniza el cuerpo. Si el complejo de Edipo remite entonces al hecho de que la prohibición del incesto está inserta en la erogenización del cuerpo, es porque el sujeto se ve de entrada refrendo a los polos donde la relación se constituye el padre, la madre. Esos polos son funciones. La función madre, determina la historia del cuerpo erógeno. Mientras que la función padre tendrá que ver con el efecto del corte, con la pérdida obligatoria del objeto primordial y sus secuelas".⁵⁷

Es preciso que la función del padre funcione para que el sujeto pueda liberarse de la ilusión que lo define como objeto absoluto del deseo de la madre. Ahora bien, lo que sostiene al padre en su lugar fundante de la estructura del sujeto, es el deseo de la madre por el padre.

Por lo cual, el complejo de Edipo puede considerarse como el momento fundador de la vida psíquica, pero también como el punto nodal alrededor del que se ordenan las relaciones que estructuran la familia humana. Dolto menciona que cuando los padres enuncian la prohibición del incesto, debe quedar claro que dicha ley intercepta tanto el deseo sexual de los padres, como el deseo del propio niño. Dice Masotta también que: "El sujeto debe expulsarse de su posición fálica, tal la

57. Masotta, Oscar. *Lecciones de Introducción al Psicoanálisis*. Gedisa, México, 1983, p. 111.

condición para que el sujeto en cuestión tenga historia... la angustia no es sino el sentido de este conflicto... angustia a la posibilidad de la imposibilidad del corte.⁵⁸

Se dice entonces que, el conflicto edipiano puede solucionarse como consecuencia de que las pulsiones libidinales se vean destruidas por la angustia que despierta la amenaza de castración, o porque la maduración del niño, bajo los efectos de dicha amenaza, abandone algunas de sus posiciones libidinales que dejan de ser conformes con el principio de realidad.

La disolución del complejo viene acompañada, entonces, de una considerable liberación energética, y la energía así desprendida de sus objetos puede ser empleada en otras tareas. Esta es la razón por la cual, el período de latencia —que es el que continúa— a la vez que asiste al fin del conflicto psíquico, constituye el momento en que se liberan las energías susceptibles de emplearse en la adquisición de conocimientos escolares.

Así el complejo de Edipo, que marca la cima de la sexualidad infantil, anuncia también la anulación temporal que caracterizará la relativa quietud pulsional del período de latencia.

Es importante destacar que Lacan sostuvo que el Complejo de Edipo, consiste en una dialéctica en la que las principales alternativas son ser o no ser el falo, o

58. Masotta, Oscar. *Ensayos lacanianos*. Anagrama, Barcelona, 1976, P. 178.

tenerlo o no tenerlo; comprendiendo que el falo simboliza el deseo. Así el sujeto, deberá primero reconocer que no es el falo, y sólo a partir de allí, sea hombre o mujer, podrá normalizar su posición natural.

Así, para Lacan, la evolución y resolución del complejo de Edipo se desarrolla en tres tiempos, que están concentrados en el lugar que ocupa el falo en el deseo de los tres protagonistas: padre, madre y niño.

***PRIMER TIEMPO.** Es el del idilio del amor de la madre y el hijo, amor atravesado por la contradicción que roe la erogenización del cuerpo del hijo". El niño trata de identificarse con lo que es objeto del deseo de la madre, el falo. Quiere convertir en el falo, que es el deseo de la madre

***SEGUNDO TIEMPO.** Emerge aquí el padre como figura capaz de llevar a cabo la función de corte. Es el momento que Lacan llama del "padre terrible"; doble prohibición: a la madre; "No integrarás tu producto", al hijo, "No te acostarás con tu madre". Es cuando el padre interviene activamente, en relación con la madre, como agente de la prohibición, es decir de la ley: priva a la madre del falo, porque es él quien lo tiene, y separa al niño de la madre, haciendo cumplir la ley.

***TERCER TIEMPO.** Reaparece el padre pero bajo forma de padre permisivo, condición de acceso a la mujer bajo el modelo de la madre prohibida. El padre se

ofrece como polo de las identificaciones sexuales del hijo, y simultáneamente, de sus ideales sociales".⁵⁹ El padre interviene como aquél que tiene el falo y que no es tal. Y lo importante para el niño es identificarse con quien lo tiene. Cuando reconoce al padre como hombre, y no como ley, interioriza el falo como símbolo, se instala dentro de él como Ideal del Yo y entonces llega a la resolución del complejo de Edipo.

Es decir, el complejo de Edipo ha de resolverse mediante la sublimación de la imagen parental interiorizada, a la cual podrá referirse más tarde el niño, cuando tenga que adoptar, respecto al objeto de amor, una actitud compatible con sus imágenes psíquicas y sus pulsiones. Esta imagen parental sublimada representa el esbozo de una instancia llamada Ideal del yo.

Para concluir, es importante hacer referencia a lo que Freud menciona: "Se caería en un malentendido si se creyera que estas tres fases se relevan unas a otras de manera neta; una viene a agregarse a la otra, se superponen entre sí, coexisten juntas (fase oral, anal, fálica). En las fases tempranas, las diversas pulsiones parciales parten con recíproca independencia a la consecución de placer; en la fase fálica se tienen los comienzos de una organización que subordina las otras aspiraciones al primado de los genitales y significa el principio del ordenamiento de la aspiración general de placer dentro de la función sexual. La organización plena sólo se alcanza en la pubertad, en una cuarta fase, "genital". Así

59. Masotta, Oscar. Lecciones de Introducción al Psicoanálisis. Gedisa. México, 1983, p.p. 118-119.

queda establecido un estado en que: 1) se conservan muchas investiduras libidinales tempranas; 2) otras son acogidas dentro de la función sexual como unos actos preparatorios, de apoyo, cuya satisfacción da por resultado el llamado 'placer previo', y 3) otras aspiraciones son excluidas de la organización y son por completo sofocadas (reprimidas) o bien experimentan una aplicación diversa dentro del yo, forman rasgos de carácter, padecen sublimaciones con desplazamiento de meta⁶⁰

Estos son, en forma general, algunos planteamientos del enfoque psicoanalítico, sobre el desarrollo psicosexual del niño preescolar, que requieren de su estudio y análisis para una mayor comprensión del comportamiento infantil y una práctica docente que realmente responda a las necesidades del niño y coadyuve a su desarrollo integral.

60. Freud, Sigmund Esquema del Psicoanálisis (1910 (1938)). El Desarrollo de la función sexual. O.C. T.XXIII, Amorrotu, Argentina, 1992, p. 153.

" El terreno de aplicación del psicoanálisis tiene la misma extensión que el de la psicología, a la que agrega un complemento de poderoso alcance".

Sigmund Freud.

CAPITULO IV

PSICOANALISIS Y EDUCACION

1. El niño y el psicoanálisis.

Aunque los descubrimientos originarios de Freud fueron hechos durante el análisis de adultos, la naturaleza de estos descubrimientos lo llevaron hasta el niño: las primeras causas del trastorno mental tenían su fuente en factores que actuaron durante la infancia.

Con Freud se da un viraje significativo sobre la concepción del niño. A partir del estudio sobre la sexualidad infantil, se empieza a resignificar el lugar del niño y de la infancia en la historia del sujeto.

Al respecto Freud refiere:

"Cuando en el tratamiento de un neurótico adulto pesquisábamos el determinismo (Determinierung) de sus síntomas por regla general éramos conducidos hacia atrás, hasta su primera infancia... Ello nos obligó a familiarizarnos con las particularidades psíquicas de la infancia y nos enteramos de una multitud de

cosas que no podían averiguarse por otro camino que el análisis, y hasta pudimos corregir muchas opiniones generalmente aceptadas acerca de la infancia. Discernimos que a los primeros años de vida (hasta el quinto, tal vez) les corresponde por varias razones una particular significatividad. En primer lugar, porque contienen el florecimiento temprano de la sexualidad, que deja como secuela incitaciones decisivas para la vida sexual de la madurez. En segundo lugar, porque las impresiones de ese período afectan a un ser inacabado y endeble, en el que producen el efecto de traumas...".¹

El descubrimiento de la sexualidad infantil —causa de gran escándalo— fue paralelo a la revolución de la importancia de los años iniciales de la vida para el desarrollo del individuo y también para la etiología de las neurosis.

Hacia 1905, Freud trazó el primer esquema sobre el desarrollo, con el texto "Tres ensayos sobre teoría sexual", enriqueciendo sus ideas con lo que siguió descubriendo durante el tratamiento de adultos neuróticos y por la observación directa de sus hijos y nietos.

Pero en esta época (1911), Freud no creía demasiado en la posibilidad de psicoanalizar a los niños. Además, después de iniciar el camino en este sentido (a través del padre del pequeño Hans), lo dejó en manos de su hija Anna (Maestra de

1. Freud, Sigmund. La Conf. Esclarecimiento, aplicaciones, orientaciones. OC., T.XXII, Amorrortu, Argentina, 1992, p. 136.

formación), lo que favoreció una orientación médico-pedagógica, institucional del psicoanálisis "aplicado a los niños", desde un inicio.

Entre los estudiosos que rodeaban a Freud, los pediatras estuvieron muy ligados a la noción de profilaxis y a un diagnóstico precoz de los trastornos. Por otra parte concedieron una gran importancia a las posibilidades educativas o reeducativas; por ello, el psicoanálisis aplicado a los niños conserva una connotación correctiva.

Algunos analistas (Hermine Hug Hellmuth, la Escuela de Viena, la Escuela de Zurich) creyeron que la teoría de los estadios de Freud y de Abraham podría constituir los fundamentos médicos de una pedagogía e incluso de un psicoanálisis concebido esencialmente como educativo (Anna Freud). El niño —decían los pedagogos— depende de medidas de condicionamiento o de adiestramiento (se estudiaron sus posibilidades de adaptación a lo real siguiendo una línea que fue desde Pfister hasta Piaget, pasando por Pavlov).

Los psicoanalistas crearon instituciones para niños abandonados (Bernfeld) o para delinquentes (Alchhorn); en Chicago establecieron las Child Guidance Clinics (1909, Bronner) y diez años más tarde surgieron en Europa laboratorios de niños (Vera Schmidt, Moscú, 1926). Con la misma perspectiva se abrieron en Londres, la Hampstead Child Therapy Clinic y la Tavistock Child Department for Children and Parents (Anna Freud), en las que se realizaron tratamientos psicoanalíticos y se impartía además la enseñanza a los analistas en formación.

Así, el psicoanálisis en su aplicación a los niños, se realizó por un lado en el marco del hospital y se introdujo en numerosas instituciones y escuelas; pero, por otro lado, se desarrolló en tratamientos individuales en el marco de la práctica privada.

Freud partió de la medicina, pero sus hallazgos sobrepasaron sus propios fines. Impuso un nuevo concepto del hombre, provocó una verdadera revolución en la psicología. Profundizó la visión del mundo propia de su generación, enseñando el respeto por la personalidad, e insistió siempre en que el psicoanálisis comenzó investigando y tratando las neurosis, pero podía y debía ser aplicado al fenómeno normal.

2. Colaboración entre el psicoanálisis y la educación.

Los descubrimientos de Freud sobre el inconsciente, la importancia de la infancia en la configuración de la personalidad, la permanencia y actualidad intensa de cada emoción, acontecimiento, fantasía, junto con el descubrimiento de la sexualidad temprana y del complejo de Edipo, por no señalar sino lo más fundamental, trajeron como consecuencia la destrucción de ideas muy arraigadas en los adultos, como el paraiso de la infancia y la idealización acerca del niño.

Freud demostró que la sexualidad del niño, si bien era fuente de placeres, también lo era de sufrimientos, puesto que muchas de sus exigencias quedaban insatisfechas y eran censuradas por la sociedad de los adultos.

Si bien Freud consideró la inhibición como una necesidad, sin embargo y contrariamente a algunos pedagogos, concedió una gran importancia a la represión, que juzgó nefasta. En su opinión, no se trata de que el niño olvide su sexualidad sino de que sea consciente de las limitaciones inherentes a toda vida social.

Freud cita lo siguiente.

"Comprendimos que la dificultad de la infancia reside en que el niño debe apropiarse en breve lapso de los resultados de un desarrollo cultural que se extendió a lo largo de milenios: el dominio sobre las pulsiones y la adaptación social, al menos los primeros esbozos de ambos. Mediante su propio desarrollo sólo puede lograr una parte de ese cambio, mucho debe ser impuesto por la educación".² Al insertarse el niño a la cultura se encuentra frente al deseo y la ley, siendo el orden educativo el que sofocará las pulsiones sexuales. Es decir, los diques que van a poner freno a la sexualidad —como son el asco, la vergüenza y el pudor— se edificarán por la vía educativa.

Freud aconsejó que el adulto debería enlazarse de nuevo con el niño que hay en él, a partir de las conclusiones formuladas por el psicoanálisis, en relación a la vida psíquica del niño y al papel que juegan en ella las pulsiones sexuales. Para ello cita lo siguiente: "Sólo puede ser educador quien es capaz de compenetrarse por empatía con el alma infantil, y nosotros los adultos no comprendemos a los niños porque hemos dejado de comprender nuestra propia infancia"³

3. Freud, Sigmund. *II. El interés del psicoanálisis para las ciencias no psicológicas*, O.C., T.XIII, p. 191.

El sueño de Freud de que el psicoanálisis estuviera al servicio de todos, contradictoriamente convirtió al psicoanálisis en instrumento de selección y de dominación institucional (por ejemplo, el aumento de definiciones de enfermedades —desde la falta de adaptación escolar a la psicosis—, conceptos que ampliaron el campo patológico).

En este sentido, el psicoanálisis en sus aplicaciones pedagógicas, también heredó las posiciones de Itard (iniciador de las primeras instituciones de reeducación para niños anormales), de Fröebel (fundador del Kindergarten), de María Montessori, de Decroly y de John Dewey (quien tuvo la idea de los "pueblos de niños" para la reeducación de delincuentes) No obstante en ellos, los problemas educativos estaban sometidos por la preocupación de adaptar a los niños a una normatividad.

Así el diagnóstico psicoanalítico de algunos "trastornos de comportamiento" se utilizó para justificar reeducaciones, readaptaciones o diversas medidas médico-psicológicas, y el empleo de dispensarios y otras instituciones especializadas, en las que se usaron prácticas correctivas que afectaron a los niños, a pesar de que Freud enfatizó la oposición entre educación y psicoanálisis, pues el psicoanálisis no es sustitutivo de la educación. En relación a esto señaló lo siguiente:

"No hay que dejarse despistar por el enunciado, plenamente justificado en los demás, de que el psicoanálisis del neurótico adulto es equiparable a una poseducación. Es que un niño, aunque sea un niño descarnado y desamparado, no

es en modo alguno un neurótico; y poseeducación no es lo mismo que educación de alguien inacabado. La posibilidad del influjo analítico descansa en premisas muy determinadas, que pueden resumirse como "situación analítica"; exige el desarrollo de ciertas estructuras psíquicas y una actitud particular frente al analista".⁴

De acuerdo a Freud el psicoanálisis no debía sustituir a la educación, pero la educación pudiera ser apoyada por el psicoanálisis. Así planteó esta interrogante:

"¿No se deberá emplear el psicoanálisis a los fines de la educación, como en su tiempo se lo hizo con la sugestión hipnótica? Las ventajas serían evidentes. El educador, por una parte, está preparado en virtud de su conocimiento de las predisposiciones humanas universales de la infancia, para colegir entre las disposiciones infantiles aquéllas que amenazan con un desenlace indeseado, y si el psicoanálisis posee influjo sobre tales orientaciones del desarrollo, el educador podrá aplicarlo antes que se instalen los signos de una evolución desfavorable. Vale decir que podrá obrar con ayuda del psicoanálisis, profilácticamente, sobre el niño todavía sano. Por otra parte puede notar los primeros indicios de un desarrollo hacia la neurosis o hacia la perversión, y resguardar al niño de su ulterior avance en una época en que nunca lo llevaría al médico, por una serie de razones".⁵

-
4. Freud, Sigmund. Prólogo a August Aichhorn, Verwehrtste Jugend (1925). O.C., T.XIX, Amerrortu, Argentina, 1992, p. 297.
 5. Freud, Sigmund. Introducción a Oskar Pfister, Die Psychanalytische Methode (1913). O.C., T.XII, Amerrortu, Argentina, 1992, p. 352.

El psicoanálisis podrá entonces esclarecer al educador sobre la naturaleza del desarrollo pulsional del niño y adoptar una técnica que le permita ayudar al niño a superar dificultades, frente a algunas medidas educativas que muestran ser impotentes.

Sin embargo no debe confundirse y deformarse la especificidad de la aportación del psicoanálisis, pues no existe una pedagogía psicoanalítica. De tal forma que:

"Educación y terapia se sitúan entre sí en una relación que podemos señalar. La educación quiere cuidar que de ciertas disposiciones (constitucionales) e inclinaciones del niño no salga nada dañino para el individuo o la sociedad. La terapia entra en acción cuando esas mismas disposiciones han producido ya ese indeseado fruto de los síntomas patológicos... La educación es una profilaxis que quiere prevenir ambos desenlaces, el de la neurosis y el de la perversión, la psicoterapia quiere deshacer el más lábil de los dos e introducir una suerte de poseducación."⁶

Y a su vez, Freud dirige una advertencia a los educadores sobre su labor que tiene mayor responsabilidad que la del analista: "El educador... trabaja con un material que le ofrece plasticidad, que es asequible a toda impresión, y se impondrá la obligación de no formar esa joven vida anímica según sus personales

6. Freud, Sigmund. Introducción a Oskar Pfister, Die Psychanalytische Methode (1913). O.C., T.XII, Amorrotu, Argentina, 1992, p. 352.

Ideales, sino, más bien, según las predisposiciones y posibilidades adheridas al objeto".⁷

Pero como el psicoanálisis no puede ayudar mucho a los educadores a enseñar mejor, Freud sugiere que el educador se psicoanalice, pues esto le permitirá ser más sensible a lo que sucede del otro lado, del lado del inconsciente y tomará más en cuenta las necesidades e intereses del niño. Así refiere lo siguiente:

"Y si ahora reflexionamos sobre las difíciles tareas planteadas al educador: discernir la peculiaridad constitucional del niño, colegir por pequeños indicios lo que se juega en su inacabada vida anímica, dispensarle la medida correcta de amor y al mismo tiempo mantener una cuota eficaz de autoridad, nos diremos que la única preparación adecuada para el oficio de pedagogo es una formación psicoanalítica profunda. Y lo mejor será que el mismo sea analizado, pues sin una experiencia en la propia persona no es posible adueñarse del análisis. El análisis del maestro y educador parece ser una medida profiláctica más eficaz que el de los niños mismos, y además son muy escasas las dificultades que se oponen a su realización".⁸

-
7. Freud, Sigmund. Introducción a Oskar Pfister. Die Psychanalytische Methode (1913), O.C., T.XII, Amorrotu, Argentina, 1992, p. 353
 8. Freud, Sigmund. 3a conf. Esclarecimiento, aplicaciones, orientaciones, O.C., T.XXII, Amorrotu, Argentina, 1992, p.p. 138-139.

El que el educador se analice, podrá llevarlo a repensar en su totalidad su modo de ser con el niño y a reconocerlo como sujeto de una palabra o de un deseo. Podrá tener una actitud objetiva y responderá con calidez suficiente para satisfacer al niño mesuradamente.

En relación a ello, Ortega menciona:

"El pedagogo con instrucción psicoanalítica puede enfrentar mejor el enigma de las formaciones imaginarias, de las marcas en lo Real e incluso, matizar su intervención con los conocimientos psicopatológicos y con la reflexión que sobre las articulaciones del discurso del otro en la dinámica del conflicto provee el trabajo sobre lo inconsciente".⁹

Si bien el educador está en una situación diferente de la del analista, el educador influido por el análisis tendrá más fácil acceso a la palabra justa, y podrá dar cabida al deseo y creatividad en el niño, dejando a un lado la amenaza y el abuso de autoridad (tan común en las instituciones educativas).

⁹. Ortega, Julio. "PSICOANÁLISIS Y PEDAGOGIA ¿Ante la tragedia de otra no relación?". Revista **INSCRIBIR EL psicoanálisis**, No. 3, Asociación Costarricense para la Investigación y el Estudio del Psicoanálisis, San José, Costa Rica, 1995, p. 68.

3. Crítica freudiana a la educación.

El psicoanálisis a través de sus descubrimientos sobre el proceso de desarrollo del niño puede iluminar las vías por las que la educación ejerce su influencia.

Freud consideró que una de las misiones de la educación es la prevención de las neurosis, a pesar de considerarla una de las profesiones "imposibles", junto a la de gobernar y a la de psicoanalizar.

Las ideas de Freud referidas a la educación subrayan que ésta debe limitarse con el papel de auxiliar la naturaleza, delimitando así su acción. La crítica de Freud es hacia los excesos de la educación y el abuso de una moral sexual; si bien no está a favor del libertinaje en el niño, pues el desarrollo del niño requiere del sostén de la educación y una ley que regule el deseo, distingue la importancia de la sublimación, refiriendo así que:

"El psicoanálisis tiene a menudo la oportunidad de averiguar cuánto contribuye a producir enfermedades nerviosas la severidad inoportuna e ininteligente de la educación, o bien a expensas de cuántas pérdidas en la capacidad de producir y de gozar se obtiene la normalidad exigida. Pero puede también enseñar cuán valiosas contribuciones a la formación del carácter prestan estas pulsiones asociales y perversas del niño cuando no son sometidas a la represión, sino apartadas de sus

metas originarias y dirigidas a unas más valiosas, en virtud del proceso de la llamada sublimación".¹⁰

La sublimación juega un papel importante en la educación del niño, a través de distintas formas como la creación, el saber o la recreación, que pueden ser empleadas en su beneficio.

Por otra parte el psicoanálisis reconoce que la sofocación violenta de la sexualidad por la educación, puede afectar la curiosidad sexual infantil, y por ende a la curiosidad intelectual que presenta el niño; ya que la facultad de pensar e investigar está relacionada al destino de las pulsiones parciales (como se citó en el capítulo anterior).

Así mismo el psicoanálisis se encuentra a favor de la educación sexual de los niños y juzga la actitud generalizada del adulto, de evadir las inquietudes e interrogantes de los niños con respecto a la sexualidad.

Estos saberes de lo humano, el adulto los omite o incluso se excluyen de los saberes escolares. A veces no es fácil para el educador abordar tales cuestiones, sobre todo si él mismo las padece como enigmáticas y ante las cuales reacciona con temor. Los padres y educadores no deberían renunciar a tratar de manera abierta las inquietudes que plantean los niños.

¹⁰. Freud Sigmund. El interés del psicoanálisis por las ciencias no psicológicas. O.C., T.XIII, Amerrortu, Argentina, 1992, p. 192.

Lo primero consistirá en que los educadores admitan sus propias interrogantes y acepten estar influidos y atravesados por el deseo, que determina su tarea educativa.

No obstante en "Análisis terminable o interminable" Freud opina, en relación a los esclarecimientos sexuales hechos a los niños, lo siguiente:

"Lejos estoy de afirmar que éste sea un proceder dañino o superfluo, pero es evidente que sea sobrestimado en mucho el efecto profiláctico de estas liberales prevenciones. Los niños saben ahora algo que antes ignoraban, pero no atinan a nada con las nuevas noticias que les regalaron. Uno se convence de que ni siquiera están prontos a sacrificar tan rápido aquellas teorías sexuales —uno diría: naturales— que ellos han formado en acuerdo con su organización libidinal imperfecta y en dependencia de ésta: el papel de la cigüeña, la naturaleza del comercio sexual, la manera en que los niños vienen al mundo. Todavía largo tiempo después de haber recibido el esclarecimiento sexual se comportan como los primitivos a quienes se les ha impuesto el cristianismo y siguen venerando en secreto a sus viejos ídolos".¹¹

En efecto, aunque los niños hayan aumentado sus conocimientos —de acuerdo a su organización libidinal— conservarán sus propias teorías sexuales. Sin

¹¹. Freud, Sigmund. Análisis terminable e interminable. (1937). O.C., T.XXIII, Amorrotu, Argentina, 1992, p. 236.

embargo, la educación sexual le permitirá al niño vivir la sexualidad con naturalidad y no considerarla como algo malo, prohibido o pecaminoso. En este sentido, Catherine Millot menciona que:

"Freud vuelca sus esperanzas de prevención de las neurosis en los progresos de la clarificación. El respeto de la verdad por educador, la libertad de expresión y de pensamiento otorgada a los niños le parecen el camino más seguro para lograrlo. Si el poder de la palabra hace el principio de la cura analítica, también habrá de apoyarse en él la educación para ayudar al niño a superar sus conflictos psíquicos".¹²

Pero ello requiere por parte del adulto, de un saber y no suponer, necesita conocer mucho del niño, reconocer el papel fundamental de la sexualidad y asumir una nueva actitud para abrir en las aulas los espacios donde se escuche realmente la demanda de los niños; y se trate de hablar de ella como una cuestión tan importante como los números, que merece respeto y a la que no se debe tratar de ocultar imponiendo el deseo del adulto, permitiéndoles el establecimiento de relaciones más humanas, más sanas.

12. Millot, Catherine. *Freud anti-pedagogo*. Paidós, México, 1990, p. 60.

4. Aportes del psicoanálisis a la pedagogía.

En la mayoría de los trabajos pedagógicos encontramos que se da escasa importancia al psicoanálisis como una herramienta que ayuda a explicar los procesos educativos.

Es importante señalar que el psicoanálisis plantea una importante problemática: la intervención de fenómenos inconscientes en el aprendizaje. El hecho de rescatar el lugar que el educador ocupa en el alumno como un factor importante en el escenario del proceso educativo puede tomarse como una variable digna de reflexión en la pedagogía.

Generalmente se opina que el alumno presenta un bajo rendimiento académico debido a su falta de interés por el estudio. Si bien es importante reflexionar sobre el tipo de relación que el alumno lleva con el educador, se requiere tomar en cuenta que también existen fenómenos inconscientes.

La teoría psicoanalítica nos permite dar una explicación a los problemas educativos, tal vez no da la solución, ya que sobre el inconsciente no se manda y al no mandar sobre él tampoco se pueden dominar los efectos de su influencia. Sin embargo sí alumbra una parte muy importante del proceso educativo, que es conveniente tener en cuenta.

Si se sabe que en la relación maestro-alumno hay mecanismos inconscientes que afectan el acto educativo, hay más posibilidades que si se desconoce por completo la existencia de ello

También se podrá entender por qué no todas las técnicas didácticas son las adecuadas con todos los alumnos y por qué un mismo educador funciona bien con determinados alumnos y mal con otros

El psicoanálisis también nos ayuda a aclarar el hecho de que ciertas experiencias pedagógicas tengan éxito con ciertas personas y no con otras

Así mismo a través del psicoanálisis el educador se podrá concientizar para que trabaje en función de las disposiciones y posibilidades del alumno, puesto que no todos los educandos tienen la misma capacidad de sublimación

*El Psicoanálisis así, más allá de una crítica de la Pedagogía, puede constituirse en un pilar de la reflexión ética necesaria para su ejercicio. El desafío principal es, como legitimar su enseñanza en función de la producción de un saber quizá no destinado a su aplicación inmediata por un urgente empirismo. Nuestra aspiración es ver crecer una Pedagogía no mecanicista, que no sostenga el pragmatismo y la performatividad como único criterio de legitimación. Una pedagogía que no olvide su espíritu especulativo y que se pregunte no sólo por la efectividad de sus medios sino por la justicia de sus fines, que atienda además de

la realidad exterior, material y social, la realidad psíquica, es decir, lo Real del deseo".¹³

El psicoanálisis encausa hacia importantes cuestionamientos que un educador tendría que estar dispuesto a realizar. Su lugar como autoridad requiere de un análisis que no sólo se sustente en el valor de sus conocimientos, sino en el saber sobre sí mismo.

El encuentro del psicoanálisis y la pedagogía no es imposible, aun cuando las dificultades sean importantes. Se trata de abstenerse sobre todo de lo definitivo, del Absoluto, del Modelo y permitir la posibilidad de modificar el mismo decir y actuar pedagógicos

5. Contribución de la teoría psicoanalítica al Jardín de Niños.

El psicoanálisis descubrió que existen en el psiquismo del ser humano, junto a los procesos conscientes, otros inconscientes. Estos procesos inconscientes se hallan regidos por la pulsión y obedecen al llamado principio de placer. La satisfacción de este principio caracteriza los primeros años de la vida del niño. Su

13. Ortega, Julio "PSICOANÁLISIS Y PEDAGOGIA ¿Ante la tragedia de otra no relación?". Revista INSC_R_IBIR, EL psicoanálisis, No. 3, Asociación Costarricense para la Investigación y el Estudio del Psicoanálisis, San José, Costa Rica, 1995, p.p. 72-73

paulatina incorporación a la vida social y a la educación exige restricciones a estos impulsos, y a la satisfacción del principio de placer y progresivamente los va sustituyendo por los procesos conscientes que obedecen al principio de realidad

En los niños, igual que en los adultos los procesos inconscientes ejercen influencia sobre sus actos y sus pensamientos. Por temor, por amor o por deseos de identificarse con los padres, se produce una represión de las pulsiones cuya extenonización no es permitida. Si esa represión es violenta e intensa, impide el desarrollo sano del niño

Las inhibiciones de todo tipo ahogan su espontaneidad al verse derrotado en la lucha entre las exigencias pulsionales y su afán de complacer a los padres, que en la etapa preescolar, es muy acentuado. Así los niños demasiado obedientes o con una exagerada inclinación a la limpieza —que no es normal a esta edad— derivadas de restricciones de los adultos a quienes quieren o temen, a menudo cubren rasgos de carácter opuestos al indicado

La curiosidad por las diferencias sexuales, así como por todo el problema de la sexualidad que preocupa tanto al niño en esta etapa, su gusto por manipular la suciedad y el barro, son interpretados por el psicoanálisis en relación con las zonas del cuerpo en las cuales se encuentra centrado su interés, o sea las zonas genital y anal. Las preguntas acerca de las diferencias entre los sexos, sus indagaciones sobre cómo se originan y nacen los niños, el placer que experimenta en repetir palabras obscenas o en masturbarse, provienen de ese interés.

La importancia que para el niño tiene a esta edad, el afecto de los padres también ha sido señalado por el psicoanálisis, así como los conflictos que devienen por su indebida satisfacción.

El complejo de Edipo está en su apogeo en la etapa preescolar. De su adecuada resolución depende en mucho la forma en que será afrontada la relación social ulterior.

El enfoque que hace el psicoanálisis de estos aspectos, que tan sucintamente he considerado, se complementa con importantes conclusiones de carácter educativo.

El psicoanálisis reconoce la necesidad de la represión y la adaptación del niño a la realidad. Pero evita llevar al extremo estas exigencias. En lugar de restringir lo indeseable, trata de cambiar la orientación del niño empleando para lograrlo formas de acción que lleven a conductas social y culturalmente más aceptables.

Entre esas formas de acción pondera las actividades que le proporcionen al niño satisfacciones sustitutivas de las exigidas por sus impulsos, tales como el juego espontáneo, el juego dramático en que proyecta sus conflictos, el modelado, la pintura, el pegado, el juego con arena y agua que satisface sus tendencias anales.

Por otra parte, recomienda satisfacer la curiosidad sexual del niño, afrontar naturalmente sus preguntas al respecto; abordar el problema del nacimiento en lo

posible de acuerdo con los padres, e ir haciendo las aclaraciones a medida que se hace necesario.

En cuanto a las renuncias que el niño debe hacer para integrarse a la sociedad, para ir desligándose de los lazos familiares muy estrechos, el primer paso estará dado por la buena relación que establezca con la educadora.

En la medida en que el niño haga una transferencia positiva hacia la educadora, se facilitará no solo su adaptación al Jardín de Niños, sino que se crearán las condiciones para su posterior adaptación a la vida escolar.

En síntesis: las restricciones excesivas, la falta de oportunidades para que el niño proyecte sus conflictos afectivos, su brusca introducción en actividades compartidas con otros, al obligarlo a relegar al inconsciente muchos de sus impulsos y sentimientos, conspiran contra su salud presente y futura.

No se trata de dejar librado al niño a su propio arbitrio sino de colocarlo en un ambiente educacional libre, tratando de observar y comprender sus reacciones y, a partir de allí, hallar el justo medio entre la exigencia social de su adaptación a la realidad y la canalización de su energía pulsional.

La función pedagógica del Jardín de Niños deberá basarse en la consideración del niño como una individualidad que hay que ayudar a desarrollar en forma integral, preparándolo para afrontar las condiciones cambiantes de la vida moderna.

posible de acuerdo con los padres, e ir haciendo las aclaraciones a medida que se hace necesario.

En cuanto a las renunciaciones que el niño debe hacer para integrarse a la sociedad, para ir desligándose de los lazos familiares muy estrechos, el primer paso estará dado por la buena relación que establezca con la educadora.

En la medida en que el niño haga una transferencia positiva hacia la educadora, se facilitará no solo su adaptación al Jardín de Niños, sino que se crearán las condiciones para su posterior adaptación a la vida escolar.

En síntesis: las restricciones excesivas, la falta de oportunidades para que el niño proyecte sus conflictos afectivos, su brusca introducción en actividades compartidas con otros, al obligarlo a relegar al inconsciente muchos de sus impulsos y sentimientos, conspiran contra su salud presente y futura.

No se trata de dejar librado al niño a su propio arbitrio sino de colocarlo en un ambiente educacional libre, tratando de observar y comprender sus reacciones y, a partir de allí, hallar el justo medio entre la exigencia social de su adaptación a la realidad y la canalización de su energía pulsional.

La función pedagógica del Jardín de Niños deberá basarse en la consideración del niño como una individualidad que hay que ayudar a desarrollar en forma integral, preparándolo para afrontar las condiciones cambiantes de la vida moderna.

" Los adultos quieren comprender a los niños y dominarios: deberían escucharlos. Uno pequeño, el otro grande, pero de igual valor."

Françoise Dolto.

CAPITULO V**PROPUESTA DE CURSO-TALLER DIRIGIDO A PERSONAL
DOCENTE Y DIRECTIVO DE JARDINES DE NIÑOS**

En términos muy generales, el Jardín de Niños tiene por finalidad promover el desarrollo individual del niño en su interacción con otros y atendiendo a las diversas dimensiones de su personalidad, para su progresiva integración en el proceso cultural futuro.

El Jardín de Niños es la primera institución educativa extrafamiliar a la que concurre el niño, por lo tanto, le corresponde hacer menos rígida y violenta su adaptación al medio escolar en el cual posteriormente deberá afrontar responsabilidades y exigencias bien determinadas.

Le corresponde al Jardín de Niños contribuir a la formación de la personalidad infantil de acuerdo con la cultura, propiciando la libre expresión y desenvolvimiento, en armonía con sus semejantes.

Las acciones de esta institución deberán ser determinadas teniendo en cuenta, fundamentalmente, las características y necesidades del niño que concurre a ésta.

No obstante toda decisión acerca de qué hacer, cómo hacerlo, en dónde y con qué, en el campo educativo del Jardín de Niños, deberá depender de las respuestas a las siguientes preguntas fundamentales.

- ¿Cómo se entiende el desarrollo del niño?
- ¿Cuáles son las características esenciales a tomar en cuenta?
- ¿Qué concepto del niño se tiene al realizar la tarea educativa?
- ¿Qué sentido y significado tiene el papel del educador?
- ¿Qué tipo de niño se quiere formar? y
- ¿Cómo trabajar para lograr estos propósitos?

Las respuestas que se den a dichas interrogantes determinarán la práctica docente a desarrollar en el Jardín de Niños.

Siendo la práctica docente expresión conjunta de las relaciones institucionales, normativas, pedagógicas, sociales, culturales y materiales, que se dan en un tiempo y en un espacio determinado, el apoyo a esta acción docente en el nivel preescolar es fundamental para el logro de los objetivos, cuya pauta es el desarrollo integral de los niños.

Una de las estrategias empleadas para el fortalecimiento de la práctica docente es la actualización en forma directa y permanente al personal que

desempeña esta función. De manera tal que el docente cuente con un espacio de intercambio y retroalimentación de sus experiencias educativas, a partir de la conjunción teórica-práctica.

Es por ello que presento a continuación una propuesta de curso-taller, para personal docente y Directivo de Jardines de Niños —acorde a la fundamentación teórica-metodológica del Programa de Educación Preescolar 1992 vigente en México— como un apoyo a la práctica educativa en este nivel, que permita la reflexión sobre la importancia del desarrollo psicosexual del niño preescolar y sus implicaciones educativas, y favorezca la construcción de alternativas didácticas en beneficio de este

GUIA PARA EL COORDINADOR DEL CURSO-TALLER

**"EL DESARROLLO PSICOSEXUAL DEL NIÑO PREESCOLAR Y SUS
IMPLICACIONES EDUCATIVAS"**

DESTINATARIOS:

Personal Docente y Directivo
de Jardines de Niños.

No. DE SESIONES:

5

TOTAL DE HORAS.

25

INDICE

PRESENTACION	2
METODOLOGIA DEL CURSO-TALLER.....	4
PROPUESTA DE TRABAJO POR SESIONES.....	10
SESION 1 CONTEXTUALIZACION DE LAS TEORIAS DEL DESARROLLO Y APRENDIZAJE.....	13
SESION 2 ENFOQUE PSICOANALITICO SOBRE EL DESARROLLO Y APRENDIZAJE DEL NIÑO	16
SESION 3 ENFOQUE PSICOANALITICO SOBRE EL DESARROLLO Y APRENDIZAJE DEL NIÑO	19
SESION 4 ENFOQUE PSICOANALITICO Y CONSTRUCTIVISTA EN EL DESARROLLO Y APRENDIZAJE DEL NIÑO.....	22
SESION 5 LA IMPORTANCIA DE LA OBSERVACION Y EVALUACION PARA EL CONOCIMIENTO DEL DESARROLLO DEL NIÑO.....	26
BIBLIOGRAFIA BASICA.....	29

PRESENTACION

La actualización es una estrategia de apoyo a la practica docente, que debe responder a las necesidades que enfrenta el personal en su quehacer cotidiano, para alcanzar un mayor nivel de calidad en su labor.

La metodologia que se propone desarrollar para dicha actualización, es a traves del curso-taller; ya que mediante esta modalidad se favorece la interaccion entre los participantes, asi como la confrontacion de su trabajo con el de otros, permitiendo el análisis individual y colectivo

El curso-taller "El Desarrollo Psicosexual de Niño Preescolar y sus Implicaciones Educativas", ha sido instrumentado para la actualización de personal Docente y Directivo de este nivel educativo

El propósito del presente curso-taller es revisar diferentes postulados teóricos referentes a las características del desarrollo psicosexual infantil, a fin de analizar sus implicaciones educativas y construir estrategias didacticas que coadyuven al desarrollo del niño.

El coordinador sera quien dirija y apoye el desarrollo del curso-taller, a traves de las diversas dinamicas y técnicas que propicien la reflexión y el análisis de los contenidos propuestos.

La presente guía tiene como propósito ofrecer al coordinador del grupo, un conjunto de estrategias y actividades que le faciliten la conducción del curso-taller, propiciando la sistematización de su trabajo. Por lo anterior es recomendable.

- Identificar los señalamientos específicos con respecto a las funciones del coordinador para la conducción de las actividades del curso-taller, las cuales deberán enfocarse al desarrollo de los contenidos que se van a trabajar en cada sesión.
- Analizar las sesiones que la propuesta sugiere, con el fin de identificar las actividades de aprendizaje sugeridas, las ideas guía que se plantean para la discusión y los contenidos básicos que se pretenden abordar.

De esta manera se podrá reconocer que las tareas del coordinador están vinculadas a los propósitos y contenidos del curso-taller.

- Sólo se podrá conducir el curso-taller cuando se conozcan los contenidos que se van a abordar.

La información que contiene la guía está acompañada de los siguientes aspectos: los contenidos y actividades propuestas, los tiempos aproximados, las secuencias y recursos diácticos. Su manejo y dominio permitirá desarrollar con éxito las actividades previstas en la estructura del curso-taller.

METODOLOGIA DEL CURSO-TALLER

Coordinar un curso-taller implica que el coordinador del grupo tenga claro cuál será su participación y las ventajas de aprendizaje común que conlleva esta forma de trabajo.

El coordinador a través de su participación en el curso-taller debe considerar lo siguiente:

- Promover la participación de todos los integrantes de manera abierta y responsable.
- Reconocer que los integrantes tienen conocimientos y experiencias valiosas que aportar.
- Asumir la posibilidad de aprender de los demás.
- Propiciar que el grupo relacione e integre constantemente las actividades con los propósitos del curso.
- Organizar al grupo en equipos para que al término del curso-taller todos y cada uno de los participantes hayan trabajado con los demás.
- Propiciar que el grupo mantenga una constante vinculación entre el trabajo del curso-taller y su práctica educativa.
- Combinar técnicas didácticas que propicien el aprendizaje a través de la acción.
- Adaptarse a las características de los participantes, manteniendo la observación y análisis cuidadoso de las necesidades del grupo.

- Apoyarse en las ideas guía para orientar el análisis, discusión y conclusiones a las que se quieren llegar.

Para el desarrollo del curso-taller se deberán considerar los siguientes aspectos.

PLANEACION GENERAL

- Analizar los propósitos y revisar contenidos del curso-taller, los programas y materiales vigentes que apoyarán el trabajo de los participantes.
- Identificar y analizar las características del personal al cual esta dirigido el curso-taller.
- Revisar los tiempos por sesión para contar con una panorámica del desarrollo de los mismos.
- Prever la dotación de los recursos didácticos en cuanto suficiencia y calidad.

PAPEL DE LOS PARTICIPANTES.

- En función del propósito del curso y de su carácter como taller, se hará explícito al grupo el papel del coordinador y de los participantes.
- La función del coordinador es propiciar el aprendizaje y sensibilizar al grupo en relación a su participación, como determinante para el logro de los propósitos y la responsabilidad de unos hacia otros.
- Aplicar técnicas que permitan reconocer al grupo que él es la fuente de experiencias y aprendizajes, y no las expectativas del curso o del coordinador.

- El coordinador debe promover una dinámica de comunicación, donde plantee y rescate cuestionamientos importantes para el grupo, buscando que los argumentos de los participantes se confronten unos con otros y las respuestas sean dadas por ellos mismos, cuidando que se asuma el compromiso de evitar intervenciones fuera de contexto

CONDICIONES NECESARIAS PARA LOGRAR LA INTEGRACION DE UN GRUPO DE APRENDIZAJE.

- Que el propósito se convierta en el centro de interés del grupo.
- Que cada participante se reconozca como parte del grupo
- Que se propicie la comunicación, interacción, participación y retroalimentación que conlleve a la reflexión, la detección de problemas y su solución para llegar a conclusiones necesarias en el aprendizaje
- Dar importancia a la persona y a su particular punto de vista en un ambiente de respeto

El coordinador de grupo tiene como función directa los alcances concretos de estas recomendaciones y aplicarlas de acuerdo con las condiciones y características del grupo a su cargo

Las técnicas que aplique el coordinador son solo medios para lograr los propósitos, de ahí que su elección o adaptación deberán estar en función directa de los propósitos de trabajo, por lo que algunos criterios importantes son que estas:

- Favorezcan la participación de todos los integrantes.
- Permitan ir de un trabajo individual a la discusión y consenso en un pequeño grupo, al análisis y conclusiones en un grupo mayor.
- Propicien el análisis y la confrontación de planteamientos y experiencias, con base en una dinámica de respeto y apertura.
- Que favorezcan las responsabilidades del grupo y la producción de resultados útiles para su trabajo.

EVALUACION

Para la evaluación del curso-taller se pueden considerar los siguientes aspectos:

- Asistencia (Mínima de 90%)
- Análisis y conclusiones grupales de los contenidos abordados.
- Participación activa
- Presentación de productos de aprendizaje señalados en las sesiones.

TECNICAS PARA EL APRENDIZAJE GRUPAL

TECNICAS QUE PERMITEN ACELERAR EL PROCESO DE ASIMILACION DE CONTENIDOS:

- Concordar y discordar
- Razonamiento
- Asesores técnicos
- Rejilla
- Debate
- Representantes
- Especialistas
- Tres teorías diferentes
- Banco de preguntas y respuestas

TECNICAS PARA ACELERAR LA INTEGRACION Y CONOCIMIENTO DE UN GRUPO:

- Palabras clave
- Presentación por parejas
- Autorretrato
- Foto verdad
- Diálogo y trabajo
- Collage
- Tarjetas
- Riesgo

TECNICAS QUE PROPICIAN EL TRABAJO DE DISCUSION:

- Comunicación
- Ejercicio de comunicación A B C
- Ejercicio del caballo
- Saber escuchar
- Reformulación
- La NASA

TECNICAS PARA ANALIZAR LOS ROLES Y CONSTITUCION DE EQUIPOS:

- Rompecabezas
- Colaboración contra competencia.
- Laboratorio de autoridad.
- Construcción de juguetes en equipo
- Abanico de roles
- Organigrama
- Reconstrucción del Nuevo Mundo

TECNICAS DE ANALISIS DE SITUACIONES DE DOCENCIA:

- Concordar y discordar
- Estudio de caso
- Unir los puntos.

PROPUESTA DE TRABAJO POR SESIONES

El presente curso-taller tiene como propósito que el personal Docente y Directivo de Jardines de Niños, reflexione y analice las diferentes concepciones que dan cuenta del desarrollo psicosexual del niño preescolar, el papel de la sexualidad y el juego en la adquisición del conocimiento, el papel del maestro como autoridad, la observación y evaluación en este nivel, con el fin de considerar sus implicaciones educativas y construir estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo del niño.

El curso-taller está estructurado en cinco sesiones de trabajo, con una duración aproximada de cinco horas, dando un total de veinticinco horas. En cada sesión se sugiere desarrollar los siguientes contenidos teóricos:

1a. SESION

Contextualización de las teorías del Desarrollo y Aprendizaje:

- Teorías que dan cuenta del desarrollo y aprendizaje de los niños.
- Principios y fundamentos de las teorías
- Diversos enfoques de la Didáctica

2a. SESION

Enfoque psicoanalítico sobre el desarrollo y aprendizaje del niño preescolar:

- El papel de la sexualidad en el desarrollo del niño.
- La curiosidad sexual infantil.
- La importancia del juego en el desarrollo del niño.

3a. SESION

Enfoque psicoanalítico sobre el desarrollo y aprendizaje del niño:

- La sexualidad y el conocimiento en el niño
- El Docente ante la sexualidad infantil.

4a. SESION

Enfoque psicoanalítico y constructivista en el desarrollo y aprendizaje del niño:

- El papel del maestro en el aprendizaje del niño.
- La libertad y autonomía en la escuela.
- El desarrollo moral en el niño.

5a_SESION**La importancia de la Observación y la Evaluación para el Conocimiento del Desarrollo del niño:**

- Evaluación y Observación.
- La observación como principal instrumento de evaluación en el Jardín de Niños

Implicaciones Educativas con respecto al Desarrollo Psicosexual del Niño preescolar.

Al iniciar la primera sesión, el coordinador deberá explicar al grupo el propósito del curso-taller, contenidos básicos, metodología de trabajo, recursos didácticos y horario; así como los criterios de evaluación, condiciones de participación derivados de la dinámica de trabajo de curso-taller, para que el grupo conozca y asuma la responsabilidad que implica esta forma de trabajo, y sean identificadas las expectativas grupales a través de la participación activa de los asistentes.

PRIMERA SESION**Contextualización de las teorías del Desarrollo y Aprendizaje.****Propósito:**

Revisar y analizar las diferentes teorías que dan cuenta del desarrollo y aprendizaje del niño en su práctica educativa.

Actividad Previa: (30')

Solicitar al grupo que, en forma individual de respuesta por escrito a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué entendemos por desarrollo del niño?
- ¿Qué es el aprendizaje?
- ¿Cómo nos damos cuenta que se ha adquirido un aprendizaje?
- ¿Qué relación existe entre desarrollo y aprendizaje?

Posteriormente a la realización de todas las actividades de esta sesión, confrontar las respuestas anotadas para obtener conclusiones en una plenaria.

Actividad 1: (120')**Teorías que dan cuenta del desarrollo y aprendizaje de los niños.**

Solicitar al grupo que organizados por pequeños equipos realicen la lectura: "Las teorías sobre el desarrollo" (1) rescatando ideas centrales y conceptos claves de las teorías:

- Psicoanálisis
- Conductismo
- Cognitiva
- Gestalt
- Piaget
- Vigotski

Posteriormente en plenaria exponer, discutir y analizar la lectura; identificando las teorías que sustentan el Programa de Educación preescolar 1992.

Actividad 2: (105')

El constructivismo y el psicoanálisis en el Jardín de Niños.

Realizar la lectura de los textos: "El reto de la enseñanza constructivista"(2) y "Las necesidades del niño y el papel de la madre en las primeras etapas"(3), en forma individual. Consecuentemente en corrillos presentar las problemáticas que se

enfrentan en la práctica docente, con respecto al tema de las lecturas. Buscar alternativas de solución a dichas dificultades.

Actividad Cierre: (45')

Presentar en plenaria las conclusiones a las que llegó el grupo.

El coordinador podrá cerrar la sesión puntualizando en los siguientes conceptos:

Desarrollo, aprendizaje, hábitos, actitudes, valores...

SEGUNDA SESION

Enfoque psicoanalítico sobre el desarrollo y aprendizaje del niño preescolar.

Propósitos:

Reflexionar sobre algunos principios del enfoque psicoanalítico referentes al desarrollo y aprendizaje del niño.

Identificar la importancia de la sexualidad y el juego en el desarrollo del niño preescolar.

Actividad Previa: (30')

Solicitar al grupo que a manera de lluvia de ideas, de respuesta a los siguientes cuestionamientos:

- ¿Qué concepto se tiene del niño?
- ¿Qué es la sexualidad?
- ¿Qué caracteriza a la curiosidad sexual infantil?
- ¿Qué importancia tiene el juego en el desarrollo del niño?

Actividad 1: (120')**El papel de la sexualidad en el desarrollo del niño.**

Organizar al grupo en tres equipos para realizar la lectura: "Papel de la sexualidad en el desarrollo de la persona"(4). Cada equipo deberá dar respuesta a las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las características más importantes de la sexualidad infantil?
- ¿Qué importancia tiene la etapa fálica en el desarrollo del niño?
- ¿Qué actitud debe presentar el adulto ante la masturbación del niño?

En plenaria presentar y comentar sus respuestas al grupo.

Actividad 2: (60')**La curiosidad sexual infantil.**

Analizar el texto: "Sobre las teorías sexuales infantiles"(5) y de manera individual elaborar una ficha de resumen.

El coordinador podrá exponer y presentar al grupo en hoja de rotafolio o en el pizarrón un cuadro sinóptico de las teorías sexuales infantiles.

Actividad_3: (60')**La importancia del juego en el desarrollo del niño.**

Organizar al grupo en dos equipos y realizar la lectura: "Por qué juegan los niños"(6). Realizar un debate subrayando la importancia del juego libre u organizado en las actividades del Jardín de Niños.

Actividad_Cierre: (30')

Retomar los conceptos vertidos por el grupo en la actividad previa, para compararlos y enriquecerlos con lo ya aprendido a través de una lluvia de ideas.

TERCERA SESION

Enfoque psicoanalítico sobre el desarrollo y aprendizaje del niño.

Propósitos:

Analizar la importancia de la sexualidad en el desarrollo del niño y su relación con la adquisición del conocimiento.

Reflexionar y cuestionar la propia práctica docente ante la sexualidad del niño y su deseo de saber.

Actividad Previa: (30')

Solicitar a los participantes que en una hoja de papel escriban las repuestas a las siguientes interrogantes:

- ¿Qué relación existe entre la sexualidad y el conocimiento?
- ¿Por qué el docente evade las cuestiones relacionadas con la sexualidad?

En plenaria exponer el trabajo de los participantes.

Actividad 1: (90')**La sexualidad y el conocimiento en el niño.**

Realizar la lectura "Algo sobre sexualidad y conocimiento"(7) de forma individual. Organizar al grupo en tres equipos y con base a las siguientes ideas guía, realizar su exposición.

- ¿Cómo se expresa la sexualidad en el niño?
- ¿En qué difiere la sexualidad infantil a la del adulto?
- ¿Qué importancia tiene la represión, la inhibición y la sublimación en la sexualidad del niño?

Presentar la exposición algunos de los participantes de los tres equipos (en forma voluntaria) utilizando pizarrón, hojas de rotafolios, tarjetas o los materiales que elijan.

Actividad 2: (90')**El Docente ante la sexualidad infantil.**

Realizar una lectura comentada del texto: "lo que no se toca porque nos toca"(8) y un participante podrá registrar en hojas de rotafolios las ideas más relevantes que se comenten.

Activdad_3: (120')**El saber como fuente de placer.**

Organizar al grupo en cuatro equipos para realizar la lectura del documento: "El deseo, fuente de búsqueda del saber y el saber como fuente de placer"(9). Presentar la exposición del tema de la manera que cada equipo elija (dramatización, interrogatorio, debate...)

Activdad_Cierre: (10')

Solicitar al grupo que en una hoja escriban las principales dudas e inquietudes que tengan sobre el tema.

CUARTA SESION

Enfoque psicoanalítico y constructivista en el desarrollo y aprendizaje del niño.

Propósitos:

Identificar y analizar los postulados del enfoque psicoanalítico y constructivista que fundamentan la práctica docente en los Jardines de Niños.

Reflexionar sobre el papel del docente y el uso de autoridad en el Jardín de Niños.

Analizar la importancia del desarrollo moral y la adquisición de valores en el nivel preescolar.

Actividad Previa: (30')

El coordinador deberá exponer brevemente las inquietudes presentadas por el grupo el día anterior —en la Actividad Cierre— y a través de una plenaria intercambiar ideas y puntos de vista de las dudas e inquietudes sobre los contenidos abordados.

Actividad 1: (120')

El papel del maestro en el aprendizaje del niño, ante la libertad y autoridad en la escuela.

Organizar al grupo en tres equipos y realizar las siguientes lecturas:

Equipo 1: "El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico"(10).

Equipo 2: "Libertad, autoridad y educación"(11).

Equipo 3: "La Interacción verbal en el aula preescolar"(12)

Exponer cada equipo al resto del grupo lo más relevante de la lectura, haciendo uso de hojas de rotafolios.

Actividad 2: (20')

El papel de la educadora en el desarrollo del niño.

Solicitar que se realice una lectura individual de: "¿Tú serás mi maestra?"(13) y elaborar de forma individual una ficha de su impresión sobre la lectura. Ante el grupo, de forma espontánea algunos participantes podrán comentar su experiencia.

Actividad 3: (30')**El desarrollo moral en el niño.**

Organizar al grupo en dos equipos y realizar las lecturas: "El desarrollo moral"(14) y "Los valores en la formación del profesorado"(15). Elaborar cada equipo un cuadro sinóptico que sintetice las ideas relevantes de las lecturas y realizar una exposición ante el grupo.

Actividad 4: (40')**Principios y fundamentos de las teorías psicoanalítica y constructivista.**

Revisar en forma individual la lectura: "consideraciones generales sobre la Transmisión del Conocimiento y el problema de la Didáctica"(16). Elaborar (cada participante) con base a la información obtenida a lo largo de las cuatro sesiones, un cuadro comparativo con los siguientes aspectos:

TEORIA PRINCIPIOS CONCEPCION DE APRENDIZAJE ENFOQUE DE LA DIDACTICA

Actividad Cierre: (15')

El coordinador, en forma **expositiva-participativa**, podrá **destacar los puntos más importantes estudiados en la sesión.**

QUINTA SESION

La importancia de la Observación y la Evaluación para el conocimiento del desarrollo del niño.

Propósitos:

Rescatar la importancia de la observación y la evaluación en el Jardín de Niños.

Reflexionar y distinguir las implicaciones educativas que conlleva el proceso de desarrollo psicosexual del niño preescolar.

Actividad Previa: (30')

Solicitar al grupo que en parejas se analicen y comenten los registros de observación que efectúan para cada alumno, con base a los siguientes cuestionamientos:

- ¿Qué se observa del niño?
- ¿Se realizan observaciones sobre aprendizajes adquiridos?
- ¿A que niños se observa?
- ¿En qué se fundamentan para hacer esas observaciones?

Actividad_1: (60')**La observación y evaluación.**

En forma individual realizar la lectura: "El proceso evaluativo"(17) y "¿Qué es observar?"(18); con el objeto de identificar la importancia de la evaluación en el nivel preescolar.

Actividad_2: (30')**La observación y evaluación.**

El coordinador deberá puntualizar y establecer el vínculo entre la observación y evaluación, y su importancia para favorecer el desarrollo integral del niño.

Actividad_3: (60')**La observación como principal instrumento de evaluación en el Jardín de Niños.**

Realizar en forma individual, el análisis de la lectura: "Observación y evaluación"(19) y "La observación como principal instrumento de evaluación en la escuela infantil"(20). Posteriormente en plenaria comentar los puntos centrales de los documentos.

Actividad 4: (135')

Implicaciones educativas con respecto al desarrollo psicosexual del niño preescolar.

Solicitar al grupo la elaboración, en forma individual, de un breve ensayo sobre las implicaciones educativas con respecto al desarrollo del niño preescolar, con el fin de diseñar alternativas de apoyo a la práctica docente, en beneficio del niño.

Presentar al grupo (en forma voluntaria) el ensayo elaborado. Realizar un análisis en plenaria.

Actividad Cierre: (15')**Evaluación del curso-taller.**

Realizar una evaluación comentada sobre el curso-taller, tomando en cuenta los contenidos abordados, los recursos y dinámicas utilizadas, la participación del coordinador y la participación de los asistentes.

Entrega de los productos de aprendizaje elaborados.

BIBLIOGRAFIA BASICA PARA EL CURSO-TALLER

- 1) DELVAL J. "Las teorías sobre el desarrollo" en El Desarrollo Humano. Siglo XXI, México, 1994, p p 52-76.
- 2) KAMI C. y Devries R. "El reto de la enseñanza constructivista" en La teoría de Piaget y la educación Preescolar. Aprendizaje Visor, España, 1991, p p 125-127.
- 3) WINNICOTT D W. "Las necesidades del niño y el papel de la madre en las primeras etapas" en El Niño y el Mundo Externo Paidós, Buenos Aires,
- 4) DOLTO F. "Papel de la sexualidad en el desarrollo de la persona" en Psicoanálisis y Pediatría Siglo XXI, México, 1993, p p 52-67
- 5) FREUD S. "Sobre las teorías sexuales infantiles" en El delirio y los sueños en la "Gradiva" de W. Jensen y otras obras O C T IX, Amorrortu, Argentina, 1992, p p. 183-201
- 6) WINNICOTT D W. "Por qué juegan los niños" en El niño y el mundo externo Paidós, Buenos Aires, 1980, p p 154-171
- 7) SANCHEZ A. "Algo sobre sexualidad y conocimiento" en Cero en Conducta No. 15, Año 3, México, 1988, p.p 22-29
- 8) REYES R. y Zuñiga R.M. "Lo que no se toca porque nos toca" en Cero en Conducta No. 15, Año 3, México, 1988, p.p 9-14.
- 9) ZUÑIGA R.R.M. "El deseo, fuente de búsqueda del saber y el saber como fuente de placer" en Cero en Conducta. No. 23-24, Año 6, México, 1991, p.p. 36-49
- 10) GERBER D. "El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico" en La docencia entre el autoritarismo y la igualdad S. E. P. Caballito, México, 1986, p.p. 43-44.

- 11) S.E.P.-U.P.N. "Libertad, autoridad y Educación" en Grupos y Desarrollo México, 1983, p.p. 146-155.
- 12) COLIN S. M. "La interacción verbal en el aula preescolar" en Visión Educadora No. 1 Año 1, México, 1993, p p 20-23
- 13) S.a. "¿Tu serás mi maestra?" (Para meditar)
- 14) KAMI C y Devnes R. "El desarrollo moral" en La teoría de Piaget y la Educación Preescolar. Aprendizaje Visor, España, 1991, p p 31-36.
- 15) DONOSSO T. "Los valore en la formación del profesorado" en Perspectivas y problemas de la función docente Tomo IV, II Congreso Mundial Vasco, Narcea, Madrid, 1988, p p. 99-104.
- 16) CABELLO V. "Consideraciones Generales sobre la Transmisión del conocimiento y el problema de la Didáctica". C.I.S.E.U.N.A.M
- 17) SERVICIO MUNICIPAL DE ASESORAMIENTO PSICOPEDAGOGICO de Sant Bot de Llobregat y de Sant Just Desvern "El proceso evaluatvo" en Evaluación y seguimiento en Parvulario y ciclo inicial Aprendizaje Visor, España, 1990, p p 15-17.
- 18) DELVAL J. "¿Que es observar?" en Creer y pensar Paidós, España, 1993, p. 243.
- 19) SERVICIO MUNICIPAL DE ASESORAMIENTO PSICOPEDAGOGICO de Sant Bot de Llobregat y de Sant Just Desvern. "Observación y evaluación" en Evaluación y Seguimiento en Parvulario y Ciclo Inicial Aprendizaje Visor, España, 1990, p.p. 21-24
- 20) ZABALZA M "La observación como principal instrumento de evaluación en la escuela infantil" en Áreas, medios y evaluación en la educación infantil. Narcea, Madrid, 1989, p.p. 257-268

"... los niños son los hombres del mañana. Entonces recién lo serán; es como si no existieran todavía -piensa la gente-, y sin embargo nosotros existimos, vivimos, sentimos y sufrimos."

Janusz Korczak.

CONSIDERACIONES FINALES

Más que optar por algún tipo de conclusión que de cierre a la presente tesis, merece la pena señalar algunas consideraciones que surgieron a partir de la experiencia obtenida durante el desarrollo de este trabajo y hacer una reflexión sobre las mismas.

Como se ha visto en el contenido de la presente tesis, el objeto de la misma ha sido un intento por analizar el papel que desempeña el Jardín de Niños en el desarrollo psicosexual del niño preescolar, a fin de brindar alternativas y orientaciones que permitan a los docentes del nivel preescolar, resignificar su quehacer educativo para el logro de los objetivos que plantea la educación preescolar.

Al realizar un estudio sobre los antecedentes históricos del Jardín de Niños, descubrí que la educación preescolar caracterizada por su propósito de favorecer el desarrollo integral del niño, ha realizado a lo largo de su historia una lucha permanente por su reconocimiento como espacio educativo, con características propias y fines específicos que lo distinguen de otros niveles del Sistema Educativo Nacional.

Cada Escuela, cada Pedagogía ha mostrado el sello inconfundible de su creador, pero en cada uno se revela la influencia de las experiencias anteriores contemporáneas

Las opiniones que se han tenido acerca de la niñez a través de los diferentes períodos de la historia, han repercutido en el trato que se ha dado a los niños y en el ambiente que han encontrado

Es decir que, lo que piensa un grupo cultural acerca de los niños determina la manera en que los adultos interactúan con ellos, los ambientes que se les diseñan, y las expectativas del comportamiento infantil

La influencia froebeliana es innegable el Kindergarten (creación de Federico Froebel) no solamente ha servido de arquetipo para todos los sistemas educativos posteriores a Froebel, sino que sus principios han servido también para darles fundamento

Aun cuando se debieron adecuar los recursos a las circunstancias históricas de la humanidad y a las características de cada país o región, Froebel se universalizó y persistió, porque elaboró su filosofía sobre el conocimiento profundo de la primera infancia

Aunque Rousseau, como precursor innegable —sin omitir a Pestalozzi— influyó en algunas de sus ideas, Froebel fue el realizador y el ajustador, ya que comprendió que el desarrollo individual del niño debía realizarse dentro de la

comunidad, no aislado de ella; y al enfatizar la actividad y la libertad en el niño señaló, al mismo tiempo, los límites sin los cuales la educación no puede realizarse.

El Jardín de Niños, llámesele Kindergarten, Escuela Maternal, Nursery School, Casa del Bambino... es una creación de los tiempos modernos; surge a partir de los grandes cambios sociales y la industrialización

Cabe señalar que durante el desarrollo del Jardín de Niños, las funciones han sido en su primer momento cuidar niños, posteriormente las de compensar las carencias infantiles y actualmente las de favorecer el desarrollo integral y armónico del niño

A los aportes de la Pedagogía que, a fines del siglo pasado y principios de este, configuraron la estructuración y el desarrollo del Jardín de Niños, se sumaron los de la psicología que, en su progresivo avance, permitieron conocer la evolución de la personalidad infantil, sus etapas de desarrollo y los factores que inhiben o estimulan ese desenvolvimiento.

Todas esas contribuciones —junto con las de la medicina, de la sociología, del psicoanálisis y de los grupos sociales interesados en el bienestar de la infancia—, han hecho que, no obstante ser el Jardín de Niños la institución que surge en último término dentro de la organización de los sistemas educativos, su orientación pedagógica y didáctica haya sido desde el primer momento muy avanzada en relación con la de otros niveles.

Paradójicamente, frente a su desarrollo pedagógico, hasta hace muy pocas décadas el Jardín de Niños como institución no había alcanzado una extensión y generalización acordes con ese desarrollo. Es sólo en los últimos años cuando empieza a notarse un creciente interés por la educación del niño pequeño fuera del hogar, una insistencia en su necesidad y una paralela proliferación del Jardín de Niños.

El reconocimiento de que el Jardín de Niños cumple funciones educativas únicas e insustituibles dentro del contexto socio-cultural de nuestros días, ha determinado su incorporación de hecho a los sistemas escolares.

En México, como en otros países, desde el primer momento de su estructuración como institución educativa, el Jardín de Niños se orientó teniendo las características y necesidades del niño que asiste a este.

En su sentido más amplio, la función del Jardín de Niños está dirigida a promover el desarrollo integral del niño en su interacción con otros, y atendiendo a las diversas dimensiones de su personalidad afectiva, social, intelectual y física.

Ante los cambios históricos de la educación preescolar en México, el programa pedagógico es el instrumento técnico que permite abordar y orienta la práctica docente, concreta y cotidiana en la educación preescolar.

El Programa de Educación Preescolar se ha concebido como un instrumento de trabajo del docente, con el fin de que le sea útil para planear y orientar su práctica diaria y le permita diferentes alternativas de participación

Actualmente el Programa de Educación Preescolar 1992, vigente en México, de la Secretaría de Educación Pública, muestra grandes cambios con respecto a sus antecesores y se convierte así en un valioso instrumento para la práctica docente en los Jardines de Niños. Sin embargo la renovación de éste, por sí solo no es suficiente para provocar cambios sustanciales en la realidad

El Programa de Educación Preescolar 1992, en su fundamentación concibe al niño como un ser que se va constituyendo en un complejo tejido de relaciones con su entorno.

La fundamentación se abre a un reconocimiento del psiquismo infantil donde se juegan permanentemente la sexualidad, las pulsiones hacia la vida, así como la agresividad.

El sentido y la forma que adquieren estas pulsiones, se van expresando en la diversidad de relaciones que el niño tiene con otras personas, en sus juegos y en general en todas sus acciones.

Se entiende también que su deseo y la búsqueda de saber sobre sí mismo, constituyen el motor fundamental de sus aprendizajes.

Por lo anterior, tiene un lugar privilegiado el juego, como lenguaje fundamental en el niño; como fuente creadora de experiencias y como instancia de recreación y elaboración de acontecimientos significativos de su historia.

El Programa considera a cada niño como un ser único y diferente de los demás, con el derecho a expresar sus ideas y sentimientos libremente y en los lenguajes que puede manejar, así mismo, a ser atendido, entendido y respetado como tal.

El Programa de Educación Preescolar 1992, para el logro de sus objetivos emplea como opción metodológica, el método de proyectos, que implica reconocer que el niño puede tener una participación inteligente y rica en significados propios, en todos los momentos de la realización de un Proyecto

Corresponde entonces al docente organizar su interacción con los niños de manera que responda al proceso de los niños, a sus intereses y propuestas, avances y retrocesos, de manera que su intervención los lleve a la construcción de aprendizajes significativos

El Programa de Educación Preescolar 1992 plantea esa propuesta teórica-metodológica, sin embargo en la labor cotidiana de los Jardines de Niños se refleja una actividad docente que no contempla las verdaderas necesidades e intereses del niño actual.

Los resultados obtenidos a través de las entrevistas y las observaciones de la práctica docente en los Jardines de Niños, muestran que es urgente que las prácticas existentes sean resignificadas, considerando realmente los elementos característicos de la vida del niño, del proceso complejo de su desarrollo, de las relaciones que tiene con su medio, y de los vínculos afectivos que establece

El Jardín de Niños aspira a dar al niño las oportunidades, facilidades y medios más eficaces para ayudarlo en su desarrollo, desenvolvimiento e integración a la cultura, sin embargo, en la práctica diaria se observan grandes contradicciones. Por lo que es preciso que el docente de este nivel, se detenga a meditar sobre la importancia de ofrecerle al niño oportunidades variadas de expresión y desenvolvimiento, buscando de esta manera contribuir a la afirmación de su individualidad y a su desarrollo armónico

La labor educativa en el Jardín de Niños debe estar fundamentada principalmente en el conocimiento y comprensión del niño, y en el respeto hacia él.

Pero no se trata solo de un saber sobre los niños, sino de una sensibilidad que permita escucharlos. El intercambio entre el niño y el adulto, basado en la confianza y el respeto brindará al niño seguridad y ayuda para su desarrollo.

Es necesario que el docente de preescolar comprenda realmente que, el niño debe tener la posibilidad de ser escuchado y reconocido como un ser único e irrepetible, que cuenta con una historia y un saber que requieren ser tomados en cuenta para el trabajo escolar.

Particularmente hablando, en el campo pedagógico, es necesario que el profesionalista de esta área, conozca sobre el desarrollo psicosexual infantil, a fin de que pueda tener un mejor desempeño en su trabajo; al nulificar información errónea y al desarrollar actitudes libres de prejuicios y suposiciones.

El conocimiento de la teoría psicoanalítica, respecto al desarrollo psicosexual del sujeto, podrá coadyuvar para que el educador reconozca al niño como sujeto de una palabra o de un deseo.

Uno de los más importantes descubrimientos del psicoanálisis (que es imprescindible que el educador conozca y comprenda), en lo que concierne al desarrollo del sujeto, tal y como puede reconstituirse con los análisis de adultos fue el de la sexualidad infantil. Pero su mayor valor fue no solamente enfocarla, sino estudiarla profundamente y haber establecido el papel que desempeña en el desarrollo psíquico del ser humano.

Es preciso desechar la idea errónea de que la pulsión sexual falta en el niño. El niño es capaz de la mayoría de las operaciones psíquicas de la vida amorosa (la ternura, la entrega, los celos), tiene impulsos sexuales y más tarde experimentará curiosidad por saber en relación a esto; lo cual no ha de entenderse con los parámetros de la sexualidad adulta, sino a través de los que corresponden a la infancia.

Se debe reconocer que la sexualidad infantil juega papeles fundamentales en su desarrollo y en la adquisición del conocimiento, ya que la sexualidad infantil

rebasa ampliamente la genitalidad. El modo de satisfacción sexual no se limita a las funciones de la procreación y a los órganos genitales, sino que abarca una extensa gama de manifestaciones.

Freud descubre que la sexualidad iniciada en épocas tempranas del ser humano, se estructura en torno a una falta y tiene que ver con ciertas maneras que presenta el niño para referirse a sus primeros objetos.

Esas maneras que tiene el niño de relacionarse con los objetos son las fases: oral, anal, fálica, de latencia y genital.

Se caería en un mal entendido si se creyera que las fases oral, anal y fálica —del desarrollo psicosexual descritas por Freud— se presentan en el desarrollo del niño, de manera evolutiva y natural. Estas se agregan una a la otra, se superponen entre sí, en un tiempo lógico, —no cronológico—, que es determinado por la demanda y el deseo entre el adulto y el niño.

Desde el punto de vista de las tendencias sexuales y afectivas la etapa fálica se caracteriza por la diferencia de sexos y el complejo de Edipo, acompañados por el exhibicionismo y la investigación sexual en el niño.

El complejo de Edipo es un conjunto organizado de deseos y sentimientos amorosos y hostiles, que el niño o la niña experimentan respecto a sus padres.

El complejo de Edipo constituye así, una situación estructurante, fundamental para todo ser humano, a través del cual se constituye el sujeto sexuado que se introduce al orden simbólico

El educador debe tener claro que, el complejo de Edipo es el lugar donde se historiza, en la temprana infancia, una función precisa. la necesidad de un corte, en la relación entre madre e hijo. Este es una experiencia psíquica vivida inconscientemente por el niño y es decisiva para la asunción de su futura identidad sexual.

Es necesario recordar que posiblemente muchos de los niños a los que atiende, el docente de preescolar, estén pasando por el complejo de Edipo, por lo que siempre deberá estar pendiente en ayudar al niño en sus dificultades, abriéndole camino hacia las posibilidades de sublimación y las satisfacciones de compensación por lo deseos renunciados.

Así entonces, el Jardín de Niños deberá proporcionar al niño un apoyo para sus capacidades de sublimación cotidiana en el niño, al apoyar sus intercambios con el grupo y su acceso a la cultura.

Las inclinaciones sexuales infantiles se componen en su mayor parte de curiosidad y provienen no solamente de un deseo de placer, sino también de un impulso de explorar y conocer. Por ello, ante las manifestaciones del niño en este sentido —curiosidad sexual— no se le debe amenazar, ni castigar, ya que de ese

modo sólo se incrementa su ansiedad y en lugar de solucionar un conflicto se contribuye a profundizarlo

La forma de la curiosidad infantil y la clase de información buscada, varía según las particulares experiencias de cada niño y también, por supuesto con la edad.

El docente de preescolar debe mantener una actitud muy clara respecto a esta cuestión y estar preparado, de tal modo que las normales preguntas de los niños no lo sorprendan o desconcierten

Ya en la edad del Jardín de Niños, surge en forma vanada la pregunta acerca del origen de los niños, si no se ha reprimido la libre expresión con una educación formal o forzada.

La experiencia muestra que los niños educados sin secretos ni hipocresías, aprenden a dominar mucho más fácilmente los impulsos infantiles parciales y, ante todo, crecen sin angustia neurótica. No obstante, los conflictos provenientes de la sexualidad no se pueden ahorrar totalmente a ningún niño

En relación al esclarecimiento sexual impartido al niño, es conveniente que se brinde una aclaración unívoca de todos los hechos por lo que el niño pregunta y muestra interés; evitando los intentos de ocultación y distorsión, así como el no

abrumar a los niños con una información no deseada y confusa. Lo importante es ayudar al niño a que enfrente la sexualidad como un hecho de verdad

La sinceridad con los niños y la libertad interior que crea en ellos tiene una influencia benéfica profunda sobre el desarrollo intelectual. Protege al pensamiento contra la tendencia a la represión que lo amenaza y fomenta la tendencia a investigar que presenta el niño

Por otra parte, es importante destacar que el onanismo en el niño es un proceso natural que, ejercido de manera normal, no produce ningún daño y no debería merecer ninguna atención especial. El educador no deberá alarmarse por esta conducta, ya que en este período del desarrollo psicosexual infantil la masturbación es un comportamiento normal.

Sólo en aquellos casos en que tenga carácter compulsivo, es decir, en que el niño no puede dejar de hacerlo y permanece aislado, separado de sus compañeros y no participa en las diversas actividades, deberá prestarle atención especial y encarar la solución. El primer paso en este sentido será hablar con los padres y recomendar la intervención del especialista.

Cuando las limitaciones a la libertad, las prohibiciones de toda clase y las correcciones al comportamiento infantil exceden una cierta medida, entonces es posible que en lugar de una adaptación conveniente se obtenga una disposición contraria y con ello una mayor dificultad en la adaptación a la realidad.

Cabe destacar que no es fácil hallar el justo medio, y queda reservado al tacto pedagógico del educador, buscar un camino que no lleve al grupo al caos, sino que proporcione sus derechos al niño

En lugar de actuar sobre el niño con disciplina severa y empleando el poder, es conveniente tratar de fomentar el equilibrio psíquico de los niños y de obrar en contra de tendencias demasiado fuertes a la represión por medio de una educación mesurada.

La misión del docente del Jardín de Niños es poner a disposición los medios de formación para el niño, por lo que es incorrecto que se impongan limitaciones y restricciones exageradas en la realización de actividades y en el empleo de materiales.

En la vida en común con niños en igualdad de condiciones, se ofrece la oportunidad de una sublimación de las corrientes sexuales operantes en el niño, obrando con ello en contra de un apego demasiado duradero con los padres.

El niño preescolar está aún muy centrado en sus propios intereses y no posee la facultad de identificarse con otros y las fantasías lúdicas de los mismos, el deseo de comunidad y convivencia con otros sólo se presenta poco a poco. Entonces el juego en común elegido por propia determinación puede producir realmente una vinculación mutua entre los niños

Asimismo el docente debe tener presente que las vivencias infantiles propias, cuyas huellas se han grabado en la vida psíquica, influyen en su actitud, tanto como las vivencias y pensamientos actuales

Por ello es necesaria la propia observación del educador, pues los afectos y sentimientos que no encuentran descarga en la vida real se efectúan en el comportamiento hacia los niños.

Se requiere que el educador conozca que su labor docente está influida por el inconsciente, y muchas actitudes como el deseo de poderío, el sadismo o la crueldad pueden rebasarlo, a pesar de una buena disposición consciente

Cada vez que, en educación vemos claramente como deberíamos actuar y somos impulsados por una fuerza interior a actuar de otro modo, es que nos movemos por motivos personales, subjetivos, inconscientes o insuficientemente conscientes.

Así en la medida que los programas y métodos educativos tomen en cuenta que existen procesos inconscientes, tanto en los educadoras como en los educandos, que influyen en el proceso educativo, en esa medida serán más eficaces.

Por otra parte, podrá discutirse la legitimidad del psicoanálisis aplicado a la educación, sin embargo la teoría psicoanalítica será útil al educador para

comprender los fundamentos psicológicos de su práctica pedagógica, para conocer y hacer conocer cuáles son los procesos que ella pone en juego, así como para efectuar un diagnóstico del niño que le permita actuar de forma más segura en la práctica educativa.

Finalmente es importante destacar que se requiere discurrir sobre aquel discurso del "hombre del mañana", pues se ha desplazado al niño del presente como si no importara gran cosa. Y es cierto que niños y jóvenes son esperanza futura, pero también son esperanza y realidad presente. Dotto psicoanalista de niños, insiste mucho en que la infancia, período importantísimo en la vida del hombre, no es preparación para la vida futura, sino vida presente, fulgurante, original e irrepetible.

Para que esto se comprenda realmente es necesario que el docente se ponga al nivel del niño y se sienta implicado en su mundo, reconociendo así que hay mucho que aprender el uno del otro

ANEXOS

INFORMACION CUALITATIVA DE OBSERVACIONES Y ENTREVISTAS REALIZADAS EN LOS JARDINES DE NIÑOS

La investigación de campo que conforma el presente trabajo, se constituyó de observaciones de la práctica docente en Jardines de Niños, y de entrevistas realizadas al personal docente de dichos planteles

Esta investigación se realizó en tres Jardines de Niños de la Secretaría de Educación Pública, ubicados en diferente región y distintos entre sí, pues cuentan con condiciones físicas y materiales óptimas, regulares y limitadas. Estos planteles son los siguientes

- Jardín de Niños "Itzuri" M-776-134
V-1309-24

- Jardín de Niños: "Ma Cruz Manjarrez" D-1052-8

- Jardín de Niños: "Josefa Murillo" M-43-25

En estos Jardines de Niños se realizaron 12 visitas a dichos planteles, en los que se efectuaron las siguientes actividades: recorro por las instalaciones; 16 entrevistas a docentes y 10 observaciones de la práctica educativa y de las relaciones con los niños.

Se registró y transcribió la información y actualmente está vertida en registros de entrevistas y observaciones asentados en reportes por cada plantel.

A continuación se muestran tanto la guía de observación de la práctica docente, como la guía de entrevista para personal docente de Jardines de Niños, que se utilizaron para obtener la información, así como los resultados obtenidos de la investigación.

**GUÍA DE OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE
EN LOS JARDINES DE NIÑOS.**

P R E S E N T A C I O N

La presente guía de observación es un apoyo para observar la Práctica Docente en los Jardines de Niños; de tal manera que se identifiquen las formas de relación que se establecen en el aula, y se analice lo que acontece cotidianamente en el Jardín de Niños e incide en el desarrollo psicosexual del niño preescolar.

Se pretende que su aplicación se adapte lo más posible a las condiciones específicas de cada centro de trabajo y de cada docente con su grupo.

GUÍA PARA OBSERVAR LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL JARDÍN DE NIÑOS

NOMBRE DEL JARDÍN DE NIÑOS: _____

CLAVE: _____ UBICACIÓN: _____

TURNO: _____ TELÉFONO: _____

ZONA ESCOLAR: _____ SECTOR: _____

GRADO: _____ GRUPO: _____

NOMBRE DE LA EDUCADORA: _____

I. DIMENSIÓN PEDAGÓGICA.

- 1.- ¿La educadora trabaja de acuerdo al Programa de Educación Preescolar vigente?
- 2.- ¿Qué metodología emplea en su práctica docente?
- 3.- ¿Cómo participan los niños en la planeación de actividades?
- 4.- ¿Qué actividades se realizan?
- 5.- ¿Los contenidos que se abordan, son acordes a los intereses y necesidades de los educandos?
- 6.- ¿Qué secuencia hay en las actividades que se realizan?
- 7.- ¿Las actividades y juegos que se realizan, tienen un propósito educativo?
- 8.- ¿Qué estrategia utiliza la educadora para propiciar el aprendizaje de los niños?
- 9.- ¿Se plantean problemas grupales?
- 10.- ¿Quiénes participan en las alternativas de solución a los problemas planteados?
- 11.- ¿Los niños participan en la evaluación del trabajo del día?
- 12.- ¿La educadora toma en cuenta la planeación para iniciar sus actividades?

N. DIMENSION DE RECURSOS MATERIALES Y ORGANIZACION DEL TIEMPO Y EL ESPACIO.

- 1.- ¿Este preparación oportuna de materiales para la labor educativa?
- 2.- ¿Qué variedad de materiales utiliza la educadora en su práctica?
- 3.- ¿Cuenta con material suficiente y adecuado?
- 4.- ¿La educadora toma en cuenta las sugerencias de los niños para la organización del material?
- 5.- ¿Cómo distribuye el tiempo para la realización de las diversas actividades del grupo?
- 6.- ¿Cómo se organizan las áreas de trabajo en relación al espacio?
- 7.- ¿Qué actividades se realizan fuera del aula?
- 8.- ¿La educadora organiza las actividades de acuerdo a los lineamientos internos establecidos en el Jardín de Niños?

■ DIMENSION SOCIAL.

- 1.- ¿Qué actitud presenta el docente hacia el grupo?
- 2.- ¿Se establece comunicación entre docente y alumno? ¿Cómo?
- 3.- ¿Existe diálogo permanente entre los educandos?
- 4.- ¿Existe algún tipo de liderazgo en el grupo? ¿Cuál?
- 5.- ¿De qué estrategias se vale la educadora para organizar el trabajo docente?
- 6.- ¿Cómo participan los niños en el grupo?
- 7.- ¿Qué tipo de disciplina existe en el trabajo del grupo?
- 8.- ¿Se involucran los padres de familia en las actividades del Jardín de Niños?
- 9.- ¿Cómo se relaciona la educadora y los padres de familia?
- 10.- ¿Manifiesta la educadora autonomía al diseñar y aplicar estrategias de trabajo?
- 11.- ¿Intercambian las educadoras experiencias, ideas y puntos de vista profesional?
- 12.- ¿Qué relación existe y se establece entre el personal del plantel?
- 13.- ¿Existe comunicación y apoyo de la directiva con el personal docente?

**GUIA DE ENTREVISTA PARA PERSONAL DOCENTE
DE JARDINES DE NIÑOS.**

P R E S E N T A C I O N

La presente guía de entrevista es una herramienta para detectar las concepciones que tienen los docentes de educación preescolar sobre el desarrollo del niño, el proceso enseñanza-aprendizaje y su práctica docente.

La información obtenida permitirá detectar los factores determinantes en el desarrollo psicosexual del niño preescolar y el papel que juega el Jardín de Niños en ello, conformando así el referente empírico de la presente investigación.

GUIA DE ENTREVISTA PARA EL PERSONAL DOCENTE DE JARDINES DE NIÑOS

I. DATOS GENERALES.

NOMBRE DEL JARDIN DE NIÑOS: _____
CLAVE: _____ UBICACION: _____
TURNO: _____ TELEFONO: _____
ZONA ESCOLAR: _____ SECTOR: _____
GRADO: _____ GRUPO: _____
NOMBRE DE LA EDUCADORA: _____
EDAD: _____ ESTADO CIVIL: _____
No. DE HIJOS: _____

III. ESCOLARIDAD.

GRADO MAXIMO DE ESTUDIOS: _____
ESCUELA DE FORMACION PROFESIONAL: _____
GENERACION: _____
ESPECIALIDAD: _____ ESCUELA: _____
FECHA: _____

CURSOS O EVENTOS ACADEMICOS A LOS QUE HA ASISTIDO RECIENTEMENTE (Los que recuerde)

FECHA APROX.	DURACION	TEMA	INSTITUCION
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

■ DATOS OCUPACIONALES.

ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO: _____

ANTIGÜEDAD EN EL PLANTEL: _____

TRAYECTORIA LABORAL:

CARGOS	DURACION	ESCUELA
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

I. DIMENSION PEDAGOGICA

A. INTERPRETACION DEL PROGRAMA.

- 1.- ¿Cuál es su concepción de infancia?
- 2.- ¿Qué es el desarrollo del niño?
- 3.- ¿Qué características presenta el niño preescolar?
- 4.- ¿Qué papel tiene el juego en el desarrollo del niño?
- 5.- ¿Cómo propicia ud. el juego en el niño?
- 6.- ¿Cómo define la sexualidad?
- 7.- ¿Considera que el niño preescolar posea sexualidad? ¿Por qué?
- 8.- ¿Cómo manifiesta el niño su sexualidad?
- 9.- ¿Qué impulsos sexuales presentan sus niños?
- 10.- ¿Cuál es su actitud ante esto?
- 11.- ¿Cómo define la identificación en el niño?
- 12.- ¿Qué papel juega la educadora en la identificación del niño?
- 13.- ¿Qué importancia tiene la relación del niño con otros niños?
- 14.- ¿De qué manera influyen las relaciones que el niño establece con su entorno?
- 15.- ¿Cómo constituye el niño su personalidad y su propia imagen?
- 16.- ¿Qué importancia tiene su actitud ante el niño?
- 17.- ¿De qué manera establece ud. comunicación con el grupo?
- 18.- ¿Qué importancia tiene la relación del niño con el adulto?

I. DIMENSION PEDAGOGICA.

A. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES.

19. ¿Qué significa para usted situar al niño en el centro del proceso educativo?
20. ¿Qué es el proceso enseñanza aprendizaje?
21. ¿Por qué el niño presenta gran inquietud en saber?
22. ¿Cómo construye el niño el conocimiento?
23. ¿Considera que el conocimiento está ligado a los afectos? ¿Por qué?
24. ¿Qué estrategias utiliza para promover la participación del niño en las actividades?
25. ¿Cómo define la disciplina?
26. ¿Qué tipo de disciplina utiliza en el aula?
27. ¿Qué tipo de contenidos trabaja con el grupo y cómo los aborda?
28. ¿Cómo planea las actividades a realizar?
29. ¿Cómo evalúa usted el desarrollo del niño?
30. ¿Cómo evalúa usted su labor docente?
31. ¿Qué dificultades enfrenta en su práctica docente?
32. ¿De qué manera ha dado solución a dichos problemas?

II. DIMENSION DE RECURSOS MATERIALES Y LA ORGANIZACION DEL TIEMPO Y EL ESPACIO.

33. ¿Qué materiales y apoyos didácticos utiliza para el trabajo con sus niños?
34. ¿De qué manera influye la organización del espacio y los materiales en el niño?
35. ¿De qué forma utiliza y distribuye los espacios en el aula?
36. ¿Cómo distribuye el tiempo en la realización de las actividades?
37. ¿Cómo desarrolla el niño las nociones de tiempo y espacio?

III. DIMENSION SOCIAL

A. PARTICIPACION DE LOS PADRES

- 38.- ¿Qué papel juegan los padres de familia en el desarrollo del niño?
- 39.- ¿Cómo es la relación de ud. con los padres de familia?
- 40.- ¿Cómo participan los padres en el proceso educativo de sus hijos?
- 41.- ¿Qué dificultades ha enfrentado en relación a la participación de los padres en el Jardín de Niños?
- 42.- ¿Qué estrategias ha utilizado para involucrar a los padres y concientizarlos sobre su papel en la labor educativa?

I. DIMENSION PEDAGOGICA

C. DOCENTE NIÑO

- 43.- ¿Qué importancia tiene para ud. el Programa de Educación Preescolar?
- 44.- ¿Qué sustentos teóricos fundamentan su práctica docente?
- 45.- ¿Qué funciones atribuye al Jardín de Niños?
- 46.- ¿Qué papel juega el Jardín de Niños en el desarrollo del niño?
- 47.- ¿Qué papel juega ud. en dicho desarrollo?
- 48.- ¿Qué expectativas tiene de sus niños?
- 49.- ¿Qué expectativas tiene de su labor como educadora?
- 50.- ¿Algún comentario final que desee hacer sobre la labor que realiza con los niños?

OBSERVACIONES DE LA PRACTICA DOCENTE EN LOS JARDINES DE NIÑOS

I. DIMENSION PEDAGOGICA

A pesar de que el Programa de Educación Preescolar 1992 plantea el método de proyectos, como metodología para la realización de las actividades de los niños, se observó que la mayoría (8/10) de las actividades se realizan aisladas, no formando parte de un proyecto definido y conocido por los niños.

Generalmente las actividades son propuestas por los docentes (10/10), lo que genera falta de interés por parte de los niños para su realización, y su nula o poca participación en la planeación de actividades.

Casi la totalidad de las actividades observadas no tienden hacia el logro de un fin común (8/10) ni forman parte de una secuencia de proyecto bien definido.

Algunas actividades dan la impresión de ser realizadas para llenar el tiempo (7/10) como: cantar juegos digitales, repetir rimas, contar cuentos, menuda, acomodar el material.

Las actividades se presentan aisladas (8/10) y en la mayoría de los casos los niños desconocen el por qué de su realización y no tienen un propósito educativo.

Las estrategias que utiliza la educadora para propiciar el aprendizaje en los niños son: indicaciones al grupo en general, de lo que se va a realizar (6/10); las

actividades de los niños se efectúan en forma individual (8/10); y el docente denota interés por obtener productos concretos (gráficos o no) (6/10) y no el de favorecer procesos a través de las mismas actividades.

No se plantean problemas grupales (10/10) ni se escuchan realmente las inquietudes y dudas que plantean los niños al docente.

Los niños no participan en la evaluación del trabajo del día (10/10), ya que no hubo momento para evaluar las actividades.

La Educadora no toma en cuenta la planeación para la realización de las actividades (10/10), pues las actividades realizadas son diferentes a lo planeado.

II. DIMENSION DE RECURSOS MATERIALES Y ORGANIZACION DEL TIEMPO Y EL ESPACIO.

En las actividades que se llevaron a cabo, se utilizaron principalmente materiales para producciones gráficas (crayolas, hojas, pegamento, brochas, papeles vanos) (3/10), así como cuentos y revistas.

A pesar de que se observa suficiente material y variado en las aulas, se pudo detectar que con mayor frecuencia utilizan en sus actividades hojas y

crayones, donde el niño únicamente tiene la posibilidad de reproducir lo que el docente solicita.

En las actividades observadas (10/10) se notó que no hay preparación previa de materiales didácticos y de apoyo para la práctica educativa.

Además de que no hubo organización del material, ni participación de los niños para su selección y acomodo (10/10)

En lo que respecta al acomodo de los materiales, se encontró que en los 3 Jardines y en cada grupo (10/10) están organizados por "áreas", pero de estos únicamente un Jardín aprovecha esta disposición del material como lo propone el Programa de Educación Preescolar 1992.

Es interesante destacar, como en la selección, realización y duración de dichas actividades está del todo ausente la dosificación de los tiempos y el diálogo con los alumnos para detectar cómo se sienten en las actividades si desean continuar o prefieren cambiar de actividad (10/10).

Los Jardines de Niños observados cuentan con suficiente espacio, áreas verdes, chapoteadero, tanque de arena, sin embargo las educadoras no aprovechan el espacio físico (10/10) por lo que se concretaron a realizar las actividades dentro del salón, coartando así la libertad e iniciativa propia del niño.

Los Jardines de Niños observados cuentan con las condiciones adecuadas de edificio, mobiliario y espacio. Sin embargo, la utilización principalmente del espacio no es adecuada ya que se encontró mucha restricción en su uso.

Las actividades organizadas por las educadoras (10/10) son acordes a los lineamientos internos establecidos en el Jardín de Niños, como son horario de Ritmos, Cantos y Juegos, Recreo o uso de la cocina.

III. DIMENSION SOCIAL

La actitud de las docentes observadas (8/10) fue de impaciencia, poca atención y enfado hacia su grupo. Muestran apatía hacia su trabajo, además de que se nota poco profesionalismo al improvisar las actividades y solo entretener a los niños sin un fin educativo.

La comunicación que se establece entre docente y alumno (8/10) es de dar indicaciones de lo que se va a realizar, contestar si o no a las preguntas de los niños. El diálogo es muy reducido sólo se dan órdenes a los niños y constantemente se les corrige la conducta que presentan.

A los niños no se les plantean problemas, ni cuestionamientos que los hagan reflexionar (10/10), y en general no se les escucha.

En la mayoría de grupos observados (9/10) la educadora insistió en la mayor parte de las actividades, en pedirles a los niños que guardaran silencio. Es limitado el intercambio y comunicación entre los niños, pues el docente no lo permite.

Para la organización y realización de las actividades, el docente es quien determina y elige lo que se va a realizar (10/10), sin existir la posibilidad de opinión y elección de los niños.

La participación de los niños, es poco activa y responde a lo que el docente solicita (9/10), no muestran espontaneidad, ni seguridad en su desenvolvimiento.

La disciplina que se practica en las aulas (9/10), está conformada por reglas e indicaciones que el docente continuamente está recordando a los niños. En general existe autoritarismo (8/10) por parte del personal docente, hacia el desenvolvimiento del niño.

Se muestran restricciones y exceso de reglas —determinadas por el docente hacia el niño— para desenvolverse, hacer uso de los materiales y realizar las actividades (10/10).

En los Jardines de Niños observados, y en cada grupo (10/10) no se observó participación de los padres de familia.

La Educadora muestra autonomía en la realización de las actividades (10/10), pero ella es quien las diseña y las planea sin tomar en cuenta el deseo de los niños.

A pesar de que existe buena relación entre el personal docente y directivo de los Jardines de Niños (3/3), no se observó que haya intercambio de experiencias, ideas y puntos de vista en relación al aspecto pedagógico de su práctica.

ENTREVISTAS A PERSONAL DOCENTE DE JARDINES DE NIÑOS.**I. DATOS GENERALES Y II. ESCOLARIDAD**

Un aspecto relevante para la investigación fue el conocer la trayectoria profesional de los docentes entrevistados, así como los años de servicio frente a grupo.

La mayoría del personal docente (10/16) de los Jardines de Niños cuentan con la carrera de Profesora de Educación Preescolar. El resto de educadoras (5/16) cuentan con Licenciatura en Educación Preescolar y en Odontología (1/16). Sin contar con personal que posea alguna especialidad.

La mayoría cuenta con un nivel de preparación superior al de Normal Básica, sin embargo no se encontraron diferencias significativas en su trabajo frente al grupo.

En el periodo de 1994-1996 algunas educadoras (5/16) asistieron a cursos de actualización como; "Música y Movimiento", "Mi Cuaderno de Trabajo" y "La enseñanza de las Matemáticas en el Jardín de Niños".

III. DATOS OCUPACIONALES

El promedio de antigüedad en el servicio del personal entrevistado es, de 8 a 10 años (8/16), continuando de 12 a 14 años (4/16) y el resto de educadoras tienen menos de 8 años en el trabajo frente a grupo (4/16).

Todas, desempeñando siempre funciones de Educadora frente a grupo durante su trayectoria laboral (16/16).

I. DIMENSION PEDAGOGICA

A. INTERPRETACION DEL PROGRAMA.

El personal docente entrevistado no tiene una concepción clara de la infancia y el desarrollo del niño, incluso de las características que presenta el niño preescolar. Existieron respuestas como las siguientes:

"Es la etapa del ser humano en la cual vamos a desarrollar todas nuestras - destrezas".

"El Desarrollo del niño abarca muchos puntos. El desarrollo es todas ¿cómo le podría decir? Como el niño va desarrollando todas sus facultades tanto - visomotoras, visuales".

Incluso una Educadora no supo expresar y definir su concepción sobre la infancia.

En relación a la importancia del juego en el desarrollo del niño, las educadoras lo destacan verbalmente; sin embargo en la práctica, a los niños no se les permitió el juego en el aula, sólo a la hora del recreo.

El personal entrevistado no tiene una idea clara de la sexualidad, generalmente la reducen a la genitalidad. Así mismo consideran que el niño preescolar posee sexualidad, pero no describieron como la manifiesta, por lo que se muestra confusión o deficiencia en el conocimiento del niño y su desarrollo psicosexual.

Presentaron respuestas como las siguientes:

"Platicar con ellos sobre la verdad, -
decir el nombre verdadero de todas
las partes del cuerpo. Para quitar -
todo eso, pues no cohibimos."

"Conocer las partes de su cuerpo."

"Hablar con la verdad."

"Si, porque para él es una inquietud -
bien importante, pues apenas está -
conociendo su cuerpo."

Se enfatiza la importancia de la Educadora en la identificación del niño, refinando que se requiere ser un buen ejemplo para ellos.

De igual forma se valora la relación e intercambio del niño con otros niños, pues consideran que aprenden entre ellos. Pero comparando con la realidad se observó que existen muchas restricciones hacia el desenvolvimiento del niño, y no se le permite platicar, o desplazarse en el aula para convivir unos con otros.

En relación a la constitución de la imagen en el niño, y la actitud que debe presenta la educadora ante éste, manifestaron que el adulto debe ayudar a su desarrollo teniendo paciencia y comprensión. Se dieron respuestas como las siguientes:

"Tratar de ayudarlo si tiene algun problema."

"Tratar de llevarse lo mejor posible,
tener buena comunicación para que
el niño pueda expresarse lo que él -
siente o lo que él quiere."

I. DIMENSION PEDAGOGICA

B. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

Las educadoras entrevistadas muestran tener conocimiento en relación a los aspectos teóricos del Programa. Específicamente al proceso educativo y la ubicación del niño en el centro de este, que es el proceso enseñanza-aprendizaje y cómo es que el niño construye el conocimiento. No obstante en la práctica observada las actividades son dirigidas y determinadas por el docente y no se permite ni se propicia el cuestionamiento, la elección de actividades o la solución de dudas, de los propios niños

Algunas respuestas de esto son

"Porque como es la edad en que el niño quiere saber el cómo, el por qué y el para qué."

"A través de los juegos y las experiencias."

"Llevarlo a un determinado fin de lo que él quiere saber".

"El proceso enseñanza-aprendizaje es ver si los niños están avanzando, están aprendiendo y si no, tratar de esperar-me un poco para que vaya más o menos equilibrado el grupo "

Con respecto a lo que expresan sobre la disciplina, existe confusión entre disciplina y autoridad; lo que se refleja también en el desarrollo de las actividades.

Una educadora define así a la disciplina:

"Platicar con los niños y decir que tenemos que tener disciplina en el salón y llegar a unos acuerdos "

Se expresa una comprensión sobre el proceso de planeación, realización y evaluación en las actividades del Jardín de Niños; pero en lo observado esto no se lleva a cabo.

De la forma en cómo evalúan a los niños expresan lo siguiente

"A través de los juegos educativos yo ahí me doy cuenta si le falta el recortar o el pintar y a través de eso, yo evalúo al niño a través de la observación."

"Yo veo si el niño en general va avanzando o me espero a algunas actividades para evaluar al grupo en general."

En general reconocen como dificultades de su práctica docente, la falta de material; no obstante cuentan con gran variedad de estos, pero no hacen uso adecuado y lo desaprovechan.

II. DIMENSION DE RECURSOS MATERIALES Y LA ORGANIZACION DEL TIEMPO Y EL ESPACIO.

Las docentes comentan que utilizan y distribuyen los espacios y materiales de acuerdo a los criterios del grupo, más sin embargo en la práctica esto no se observó.

También consideran que la distribución del tiempo debe ser acorde a los intereses y necesidades de los niños, pero se notó que es el docente quien decide sobre esto.

III. DIMENSION SOCIAL.

A. PARTICIPACION DE LOS PADRES

Se manifiesta que los padres de familia juegan un papel preponderante en el desarrollo del niño y en el apoyo de las actividades del Jardín de Niños; sin embargo en las actividades observadas no participaron los padres.

L. DIMENSION PEDAGOGICA

C. DOCENTE-NIÑO.

Las educadoras entrevistadas resaltan la importancia del Programa de Educación Preescolar como apoyo técnico, pero la práctica cotidiana muestra que no se lleva a cabo la teoría y metodología que éste plantea.

Expresan que su práctica docente está fundamentada por los sustentos teóricos del Programa de Educación Preescolar 1992, no obstante, desconocen que se fundamenta en la teoría psicoanalítica y la teoría constructivista.

Como expectativas que tiene sus alumnos una educadora manifestó lo siguiente:

"Yo espero que los niños sean más sociables, más autónomos porque no se despegan de la mamá."

Y como expectativas de la labor como educadora, un docente expresó:

"El tener suficiente material para llevar a cabo una mejor enseñanza."

Esta es, en forma sucinta, la información cualitativa obtenida de los Jardines de Niños y docentes del nivel preescolar, —que da cuenta de la problemática y situación real de la práctica educativa en los planteles preescolares— que me motivó a investigar sobre el papel que desempeña el Jardín de Niños en el desarrollo-psicosexual del niño preescolar, y coadyuvar así a la mejor realización de esta labor pedagógica.

BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano, Nicola y A. Visalberghi. Historia de la Pedagogía. F.C.E., México, 1964.
- Arfouilloux, Jean. "El Juego" en El juego y la entrevista con el niño. Morova, Madrid, 1977.
- Braunstein, Nestor A. La cosa freudiana Coloquios de la Fundación Mexicana de Psicoanálisis 7, Mexico, 1991.
- Cero en Conducta No. 1, México, sept-oct 1985, Ed. Educación y Cambio, A.C.
- Cero en Conducta No. 23-24, México, Ene. - abr. 1991, Ed. Educación y Cambio, A.C.
- Cifali, Mireille. ¿Freud pedagogo? psicoanálisis y educación. Siglo XXI, México, 1992.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. "Metodo de Proyectos" en El maestro de actividades culturales y la práctica docente, C N C A., México, 1990
- Château, Jean. Los grandes pedagogos, Fondo de Cultura Económica, México, 1985
- De Ajunaguerra, J. y D. Marcelli. Manual de psicología del niño Masson, México, 1984.
- Dinerstein, Aida. ¿Qué se juega en psicoanálisis de niños?, Ed. Lugar, Buenos Aires, 1987.
- Dirección General de Educación Preescolar, S.E.P. Evolución histórica de la Educación Preescolar a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública. México, 1982.
- Dirección General de Educación Preescolar. Programa de Educación Preescolar, Secretaría de Educación Pública, México, 1981.
- Dirección General de Educación Preescolar. Programa de Educación Preescolar. Secretaría de Educación Pública, México, 1992.

Dirección General de Educación Preescolar. Desarrollo del niño en el nivel preescolar. Secretaría de Educación Pública, México, 1992.

Dirección General de Educación Preescolar. Lecturas de Apoyo. Secretaría de Educación Pública, México, 1992.

Dirección General de Educación Preescolar. Bloques de Juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el Jardín de Niños. Secretaría de Educación Pública, 1993.

Doito, Françoise. La causa de los Niños. Paidós, México, 1986

Doito, Françoise. La dificultad de Vivir. 1. Familia y sentimientos. Gedisa, Barcelona, 1992.

Doito, Françoise. Psicoanálisis y pediatría. Siglo XXI editores, México, 1974.

Ejecutivo Federal. Programa para la Modernización Educativa. Separata Educación Básica, México, 1989

Faure, Madeleine. El Jardín de Infantes. Kapelusz, Buenos Aires, 1958.

Fortuny, Montserrat. "Vocabulario básico decrolyano" en Cuadernos de Pedagogía. No. 163, año 1986.

Freud, Anna. Psicoanálisis del Jardín de Infantes y la Educación del Niño. Paidós, Barcelona, 1962.

Freud, Anna. Introducción al Psicoanálisis para Educadores. Paidós, México, 1983.

Freud, Sigmund. Autobiografía. Historia del movimiento psicoanalítico. Alianza Editorial, Barcelona, 1985.

Freud, Sigmund. Tres ensayos de teoría sexual. O.C., T.VII, Amorrortu, Argentina, 1992.

Freud, Sigmund. El esclarecimiento sexual del niño. (Carta abierta al doctor M. Eürst). O.C., T.IX, Amorrortu, Argentina, 1992.

Freud, Sigmund. Sobre las teorías sexuales infantiles (1908). O.C., T.IX, Amorrortu, Argentina, 1992.

Freud, Sigmund. Introducción a Oskar Pfister. Die Psychoanalytische Methode (1913). O.C., T.XII, Amorrortu, Argentina, 1992.

Freud, Sigmund. II. El interés del psicoanálisis para las ciencias no psicológicas. O.C., T.XIII, Amorrortu, Argentina, 1992.

Freud, Sigmund. Pulsiones y destinos de pulsión. O.C., T.XIV, Amorrortu, Argentina, 1992.

Freud, Sigmund. 20a Conferencia. La vida sexual de los seres humanos. O.C., T.XVI, Amorrortu, Argentina, 1992.

Freud, Sigmund. 21ª Conferencia. Desarrollo libidinal y organizaciones sexuales. O.C., T.XVI, Amorrortu, Argentina, 1992.

Freud, Sigmund. Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia entre los sexos (1925). O.C., T.XIX, Amorrortu, Argentina, 1992.

Freud, Sigmund. El sepultamiento del complejo de Edipo (1924). O.C., T.XIX, Amorrortu, Argentina, 1992.

Freud, Sigmund. Prólogo a August Aicchorn. Verwahrloste Jugend (1925). O.C., T.XIX, Amorrortu, Argentina, 1992.

Freud, Sigmund. La Organización genital infantil. (una interpolación en la teoría de la sexualidad). O.C., T.XIX, Amorrortu, Argentina, 1992.

Freud, Sigmund. Sobre la sexualidad femenina (1931). O.C., T.XXI, Amorrortu, Argentina, 1992.

Freud, Sigmund. 33ª Conferencia. La Femenidad. O.C., T.XXII, Amorrortu, Argentina, 1992.

Freud, Sigmund. Análisis terminable e interminable (1937). O.C., T.XXIII, Amorrortu, Argentina, 1992.

Freud, Sigmund. Esquema del Psicoanálisis (1940 (1938)). El Desarrollo de la función sexual. O.C., T.XXIII, Amorrortu, Argentina, 1992.

Freud, Sigmund. 34ª Conf. Esclarecimiento, aplicaciones, orientaciones. O.C., T.XXIII, Amorrortu, Argentina, 1992.

Glazman, Raquel. La docencia entre el autoritarismo y la igualdad. S.E.P. Ediciones El Caballito, México, 1986.

Guillen de Rezzano, Clotilde. Los jardines de infantes. Origen, desarrollo, difusión, organización y métodos. Kapelusz, Buenos Aires, 1982.

Hartmann, Alicia. En busca del niño en la estructura. Estudio psicoanalítico de la infancia y su patología. Manantial, Argentina, 1993.

Hernández, Fernando. "La globalización mediante proyectos de trabajo" en Revista Cuadernos de Pedagogía. España, enero 1988, No.155.

Laplanche, Jean y Jean-Bertrand Pontalis. Diccionario de psicoanálisis. Labor, Barcelona, 1993.

Lebovici, Serge y Michel Soulé. El conocimiento del niño a través del psicoanálisis. Fondo de Cultura Económica, México, 1973.

López Ricoy, Luis y Ma. Helena Chanes S. El Jardín de Niños y su técnica. Minerva, México, 1963.

Luzuraga, Lorenzo. Historia de la Educación y de la Pedagogía. Losada, Buenos Aires, 1980.

Mannoni, Maud. El niño, su "enfermedad" y los otros. Nueva Visión, Buenos Aires, 1987.

Mannoni, Maud. La educación imposible. Siglo XXI, México, 1990.

Mannoni, Maud. La primera entrevista con el psicoanalista. Gedisa, Barcelona, 1992.

Masotta, Oscar. Ensayos lacanianos. Anagrama, Barcelona, 1976.

Masotta, Oscar. Lecciones de Introducción al Psicoanálisis. Gedisa, México, 1983.

Medina, Luis V. El pensamiento pedagógico de Comenio. S.E.P., México, 1982.

Millot, Catherine. Freud anti-pedagogo. Paidós, México, 1993.

Nasio, Juan David. Enseñanza de 7 Conceptos Cruciales del Psicoanálisis. Gedisa, Barcelona, 1993.

Ortega, Julio. "PSICOANÁLISIS Y PEDAGOGIA ¿Ante la tragedia de otra no relación?", Revista INSCRIBIR EL Psicoanálisis, No. 3, Asociación Costarricense para la Investigación y el Estudio del Psicoanálisis, San José, Costa Rica, 1995.

Osorio Bolo de Saldivar, Elisa. Educadores del Jardín de Niños Mexicano. Ed. del Magisterio, México, 1980.

Rousseau, Juan Jacobo. Emilio o de la educación. Bruguera, España, 1972.

Safouan, Moustapha. Estudios sobre el Edipo. Introducción a una teoría del sujeto. Ed. Siglo XXI, México, 1984.

Winnicott, Donald W. Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional. Paidós, México, 1993.

Winnicott, Donald W. El niño y el mundo externo. Paidós, Buenos Aires, 1980.

Yannick, François. Françoise Dolto. De la ética a la práctica del psicoanálisis de niños. Nueva Visión, Argentina, 1990.

Yaglis, Dimitrios. Montesson. Trillas, México, 1989.

Zapata, Rosaura. La educación preescolar en México. Secretaría de Educación Pública, México, 1951.