



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA
COLEGIO DE PEDAGOGÍA**



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

**EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA Y LA CREATIVIDAD
PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LOS NIÑOS
MARGINADOS DE LAS COLONIAS PRIVADA DE
PETROLEROS Y AMPLIACIÓN REVOLUCIÓN DE
CUERNAVACA, MORELOS.**

**INFORME ACADÉMICO DE
DESARROLLO PROFESIONAL**

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

P R E S E N T A

LILIA SUSANA DOMÍNGUEZ MARRUFO

**ASESOR: LIC. CUAUHTEMOC ESCOBEDO
SANTAOLAYA**





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

INDICE

Página

INTRODUCCIÓN.

I. CONTEXTUALIZACION DEL QUEHACER EDUCATIVO

1.1. Política y educación	1
1.2. Sociedad y educación.	5
1.3. Cultura y educación.	7
1.4. Sociedad y familia	8
1.5. Familia y escuela.	9
1.5.1. Familia marginada, actividades y expectativas infantiles.	
1.6. Sistema Educativo	13
1.6.1. Estructura institucional del sistema educativo mexicano	
1.6.2. Objetivos, fines y contenidos de la educación de la educación	
1.6.3. Currículum y programas.	
1.6.4. Prácticas escolares y organización del trabajo en el aula.	
1.6.5. Vínculo maestro-alumno.	
1.7. Aprendizaje escolar	25
1.8. Fracaso y desinterés escolar.	32

II LA AUTOESTIMA, EL JUEGO Y LA CREATIVIDAD EN EL APRENDIZAJE.

Los aspectos que pueden salvar la escuela (y al niño).

2.1. La autoestima	38
2.1.1. El papel de la escuela en el desarrollo de la autoestima	
2. 2. El juego	42
2.2.1. Teorías del juego infantil	
2.2.2. Conclusiones acerca del juego	
2.3. La creatividad	47
2.3.1. Teorías de la creatividad	
2.3.2. Aspectos de la creatividad: producto, proceso, persona y ambiente.	
2.3.3. Factores que favorecen y obstaculizan la creatividad	
2.3.4. Intervención educativa en el desarrollo de la creatividad.	
2.4. La resolución de problemas	60
2.4.1. Intervención educativa en la resolución de problemas.	

III. MARCO DE REFERENCIA DONDE SE REALIZÓ LA ACTIVIDAD PROFESIONAL.	
3.1. Contexto de la comunidad de “Las Vías” de Ciudad Chapultepec.	68
3.1.1. Historia de la comunidad	
3.1.2. Aspectos socioeconómicos	
3.1.3. Ubicación del proyecto.	
IV. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD PROFESIONAL DESPLEGADA	
4.1. Primer momento	77
4.2. Segundo momento	
4.3. Tercer momento	
4.4. Cuarto momento.	
4.5. Quinto momento	
4.6. Sexto momento.	
V. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD PROFESIONAL	
. Significado y sentido de la evaluación.	109
VI. CONCLUSIONES.	
Reafirmando o rectificando el curso.	118
VII. BIBLIOGRAFÍA.	
VIII. ANEXOS	
Anexo 1. Instrumentos de investigación y Resultados.	
Anexo 2. Evaluaciones individuales a niños y maestros.	
Anexo 3. Concreción del Proyecto.	

AGRADECIMIENTOS

Agradezco y reconozco todo el apoyo recibido para la realización de este trabajo:

A todos los niños, padres de familia, maestros y colaboradores que me permitieron acercarme a ellos, compartir espacios, opiniones y hacerme copartícipe de sus experiencias cotidianas y en especial a mis compañeras Ana Luisa, Ana María y Jessica Magali por colaborar conmigo en los diferentes momentos del trabajo comunitario, así como a la Fundación Cristiana Para niños y Ancianos, quien ha participado con la mayor parte del sustento económico para el funcionamiento de este proyecto.

A mis sinodales, los maestros Víctor Cabello Bonilla, Martha García Acevedo, María de la Luz Hernández, Leticia Moreno Osornio, quienes con su profesionalismo me orientaron para la presentación del presente informe.

A mi asesor, Lic. Cuauhtemoc Escobedo Santaolaya, quien posibilitó la superación de las dificultades cognoscitivas y de forma del presente informe y me guió con paciencia y sabiduría por nuevos caminos y posibilidades para abordar esta práctica profesional. Es gracias a él que ahora el proyecto se abre a nuevos horizontes, se expande y se estructura cada vez mejor. Mi infinito agradecimiento por el tiempo y la atención que incondicionalmente me brindó.

DEDICATORIAS

A SERGIO,
MI AMADO ESPOSO,
POR SU COMPRENSIÓN
Y APOYO

A MIS HIJOS:
SERGIO, LIAM Y MITZI, QUIENES
SON MI ALEGRÍA, FORTALEZA Y
FE EN LA VIDA

A MIS PADRES, QUIENES SON
EJEMPLO DE AMOR, TRABAJO Y
SUPERACIÓN, Y SIEMPRE ME
APOYAN INCONDICIONALMENTE

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge de la situación cotidiana concreta como docente y directivo de un centro de desarrollo infantil (CENDI) particular, y de las preguntas que se suscitaron al observar a varios niños de entre 8 y 13 años, de escasos recursos, que no asistían a la escuela y que viven a los lados de las vías del tren, en las colonias que ahora se llaman Privada de Petroleros y Ampliación Revolución.

Durante la mañana y parte de la tarde podía ver a estos pequeños sucios, con la ropa rota y algunos sin zapatos, pedir a los vecinos del CENDI a cambio de algún mandado o trabajo, un "taco" o dinero. Muchas veces permanecían largo rato apostados en la reja de esta escuela observando a los niños jugar al realizar sus actividades al aire libre.

Al observarlos entretenidos, me preguntaba si estos niños podían aspirar, dadas sus condiciones socioeconómicas y culturales, a disfrutar de una mejor infancia; qué posibilidades tenían de transformar esa situación de marginación y exclusión, y cómo podrían mejorar sus condiciones de vida. Me preguntaba si a través de la educación podrían darse estos procesos de transformación, pero sobre todo, cómo se podía ayudar a los niños, con los recursos y posibilidades que tenía en ese momento.

Con la firme intención de conocer la problemática de esta infancia vulnerable y poder actuar sobre ella, inicié la exploración de la situación real concreta que vivían los niños, de sus posibilidades y recursos. Entrevisté a padres, vecinos, maestros y a los propios pequeños. Visité sus espacios de vida y las escuelas a las que asistieron, para darme una idea general de su mundo.

Con el apoyo de otras dos maestras del CENDI realizamos evaluaciones a los niños para ubicarlos en el proceso de desarrollo en que estaban y fijar un punto de partida para trabajar con ellos. Posteriormente organizamos talleres para desarrollar sobre todo su autoestima y creatividad para la resolución de problemas. Esperaba que con esto pudieran sentirse capaces de enfrentar retos y sentirse valiosos, que pudieran desarrollar destrezas para el aprendizaje y se reincorporaran a la escuela.

Dados los resultados obtenidos después de la evaluación y de la primera etapa de los talleres, se hizo necesario buscar apoyo en recursos humanos y materiales para ampliar la cobertura, pues muchos padres de la comunidad de las "vías" con niños con problemas de bajo rendimiento escolar acudieron al plantel para solicitar la ayuda. Obtenidos los recursos se pudieron ampliar los beneficios e incluir a otros niños en el proyecto.

El propósito del trabajo que se realiza con estos niños marginados es principalmente elevar su calidad de vida mediante los elementos adquiridos en el proceso personal y educativo.

Hace más de seis años que se ha venido realizando esta labor. Se han realizado varias modificaciones al proyecto inicial en lo referente a talleres y cursos, pero el fin es el mismo. Se han hecho variaciones a la programación y contenido de las actividades para adecuarlas a las necesidades, intereses y recursos, pero el propósito inicial de propiciar el desarrollo personal, emocional e intelectual perdura.

Elegí esta modalidad de titulación porque me permite dar cuenta del trabajo que me encuentro realizando, concediéndole importancia al poder dar sentido, profundizar y estar en mejores condiciones de comprender la situación, apreciar la misma, actuar sobre ella y enriquecer mi labor profesional.

La perspectiva metodológica se fue construyendo en la estrategia constructivista, con un enfoque etnográfico propio del corte cualitativo que da cuenta de los procesos de construcción del problema, de las explicaciones y del trabajo realizado.

Para aproximar los referentes teóricos pertinentes al campo problemático, se recurrió al trabajo bibliográfico, lo cual permitió dar entendimiento y sentido a la labor que se viene realizando, aclarando que la búsqueda bibliográfica permeó durante todo el proceso para obtener la información necesaria para la presentación de este trabajo.

El primer capítulo trata de contextualizar el quehacer educativo en general para ubicar y darle sentido al problema. En el segundo capítulo se acude a los referentes teóricos con los que trabajamos para lograr los propósitos del proyecto. En el tercer capítulo se aborda el marco de referencia donde se realiza la actividad profesional. En el cuarto capítulo se da cuenta de la actividad profesional realizada. En el quinto se evalúa la actividad profesional y en el sexto se hacen las conclusiones. En el séptimo se hace la referencia bibliográfica y en el octavo se ubican los anexos, mismos que explicitan las entrevistas, las evaluaciones y los resultados, así como el diseño del proyecto que actualmente se trabaja.

**I. CONTEXTUALIZACIÓN
DEL QUEHACER
EDUCATIVO**

I. CONTEXTUALIZACIÓN DEL QUEHACER EDUCATIVO

El quehacer educativo mexicano se ubica en el marco de la globalización económica neoliberal, ya que México, como los demás países que aspiran a insertarse en los mercados mundiales a través de la productividad y la competitividad, recurre al cambio de leyes y al establecimiento de políticas de modernización, como la Modernización Educativa.

I.1. POLÍTICA Y EDUCACIÓN.

La globalización de la economía mundial, con la revolución científica y tecnológica, implican un cambio en el papel del hombre en el proceso de producción cambiando la naturaleza de la competencia. El ser humano maneja cada vez menos materiales en forma directa, en vez de ello se encarga de innovaciones, de diseñar productos, de gestionar el proceso completo, de programar el proceso de producción y de la comercialización. Deja de ser mano de obra para convertirse en "cerebro de obra". El proceso de innovación continuo deja atrás a los que no logran mantener el paso (Ponce, 1998:79).

El triunfo prácticamente universal de la economía de mercado sitúa a las economías capitalistas avanzadas, paradójicamente, frente al espejo de su impotencia estructural para evitar la pobreza, para atender aquellas necesidades humanas que no se traducen en señales de mercado.

En América Latina como en el mundo, el discurso de la lucha contra la pobreza está desplazando parcialmente al de la política social. El pobre aparece no como sujeto de derechos, sino como receptor de transferencias a las que sólo puede corresponder con su voto. Donde acaba la ciudadanía empieza la caridad y la manipulación con fines electorales. Puede ocurrir que se impongan las fuerzas del capitalismo salvaje (la supervivencia del más fuerte) cuyo resultado serían sociedades segregadas, en las que una fracción de la sociedad altamente educada, participa plenamente de los procesos de la globalización, mientras la inmensa mayoría sobrevive apenas en actividades económicas de infrasubsistencia, cada vez más irrelevantes en términos macroeconómicos. Sociedades elitistas en las que las mayorías se vuelven "desechables".

De acuerdo con lo anterior, la pobreza y la desigualdad aumentan en México a partir de 1982, como consecuencia de la crisis y de la puesta en vigor del modelo neoliberal. La pobreza en el país es más generalizada de lo que suele creerse: más de dos de cada tres mexicanos eran pobres y cerca de la mitad pobres extremos al terminar los ochenta y estas proporciones aumentaron desde entonces (Boltvinik, 2000:11). Con este panorama y atendiendo a las directrices del Banco Mundial, el gobierno mexicano aplica políticas de ajuste que repercuten en la política social, transformando las políticas educativas e iniciando la modernización educativa. Ésta se da con la descentralización de este sector mediante el Programa Nacional para la Modernización de la Educación, en noviembre de 1990.

Desde 1983 el gobierno emprendió medidas de descentralización como fue la eliminación de Coplamar y la transferencia administrativa de sus programas a las secretarías correspondientes: el

componente de educación a la Secretaría de Educación Pública. En 1984 se concretan los primeros convenios para descentralizar la educación básica y normal mediante la transferencia a los estados de los recursos financieros y materiales destinados a este rubro, pero con un gasto público 32% menor que el de 1982. En realidad se trató de una desconcentración administrativa a las delegaciones estatales con menores recursos para los estados y manteniendo el control político y financiero el gobierno central, esto es, se transfieren los problemas y responsabilidades a los estados sin los recursos para resolverlos. A esto habría que agregar otros elementos de la estrategia económica como la política salarial y la búsqueda de la reducción de conquistas laborales, que afectaron a los maestros (Aguirre,2001:76).

La Modernización Educativa contiene la obligatoriedad de la educación hasta secundaria, la transferencia a los estados de la conducción y operación de la educación básica y normal, la reformulación de los contenidos de los materiales educativos y un sistema de estímulos para los docentes. Esta última medida ha generado aumento remunerativo en algunos docentes, pero ha servido también para dividir a los profesores entre maestros de primera y de segunda (según tengan la oportunidad de llevar a cabo la carrera magisterial o no). Asimismo, la descentralización educativa afectó directamente al gremio magisterial, pues creó la necesidad de negociar separadamente sus condiciones laborales con las entidades encargadas en cada estado. (Aguirre,2001:77)

Aunque el gobierno actual advierte que gasta un porcentaje siempre más alto en programas sociales el porcentaje pertenece a un presupuesto reducido que se calcula después de restar el pago de la deuda extranjera y local; aunque el gasto en educación parece mas alto en términos porcentuales, viéndolo con un porcentaje del PIB, es actualmente menor que en 1981, cuando se adoptó el ajuste económico relacionado a la emergente política neoliberal. Además, el gasto por alumno es ligeramente menor que el gasto de hace 10 años (Latapí,2001:174)

En cuanto a la equidad se refiere, habría que considerar que la distribución de los recursos no responde a criterios claros que compensen los rezagos, sino que se basan en acuerdos bilaterales del centro con cada estado sin la participación de los involucrados directos, que era lo que se pretendía al descentralizar. Asimismo, la ausencia de mecanismos claros para exigir responsabilidad y rendición de cuentas genera nuevos factores que condicionan la eficiencia del sistema (por ejemplo, se destinan los recursos principalmente a zonas urbanas, pues es más redituable políticamente) (Aguirre, 2001:76 y 77)

Se puede decir, que si bien se ha aumentado el número de niños que asisten a las escuelas, no existen las mismas oportunidades para los niños de las zonas marginadas para aspirar a la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. Tampoco se ha incrementado la eficiencia y calidad debido principalmente a las condiciones socioeconómicas que enfrentan los niños y a los métodos y técnicas de enseñanza que se han empleado.

La política social neoliberal hace pobres y desempleados y, con el "asistencialismo" les hace creer que los "ayuda"; así, lo que a las personas les corresponde como "derecho", lo tienen que agradecer como

“favor”, generándose la beneficencia de los ricos, basada en una actitud carente de una cultura de cooperación (Río de Lugo, 2001:174). Se requiere que se promueva la reciprocidad y la solidaridad como valores sociales relevantes y se brinde una oportunidad económica para el conjunto de la sociedad, para desarrollarse y crecer.

A. ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN EN EL ESTADO DE MORELOS

El Programa Educativo Estatal del estado de Morelos 2001-2006, de acuerdo a la Ley Estatal de Planeación y la Ley de Educación del estado de Morelos, el Plan Nacional de Desarrollo y el plan Estatal de Desarrollo así como los postulados de la Constitución Política de México, proponen el cumplimiento de los preceptos de laicidad, gratuidad y obligatoriedad. También contribuir a la formación integral y armónica de los morelenses en conocimientos, valores y una preparación para la vida en convivencia armónica y de trabajo productivo que contribuya al desarrollo individual y social, tanto de Morelos como de todo el país.(EDUCA MOR.,2000:4).

En la década de 1990 a 2000, la matrícula escolar de los niños entre 6 y 14 años aumentó sólo la mitad de lo que alcanzó el promedio nacional. Este escenario se torna aún más grave si se considera el rezago escolar de los niños que cursan un grado inferior al que les corresponde según su edad. En ésta situación se encuentran cerca de 45,000 niños de primaria y 20,000 jóvenes de secundaria (Suárez, 2001:19).

En los niveles de educación media superior y superior existen también rezagos educativos, pero son más agudos. Uno de los problemas es que los niveles de reprobación y deserción son mayores: dos de cada tres estudiantes tienen este problema. Otra razón es que la situación económica de los estudiantes y sus familias se vuelve más apremiante e influye en los estudiantes para que abandonen la escuela. Aproximadamente 220,000 jóvenes entre 15 y 24 años no asisten actualmente a la escuela (Suárez, 2001:26).

El Programa Educativo Estatal 2001-2006 pretende solucionar los problemas anteriores con lineamientos de equidad, cobertura, igualdad de oportunidades y atención diferenciada. Mejorar la calidad de la educación en Morelos y el fortalecimiento de la gestión escolar de Calidad (participativa, corresponsable y regionalizada) (Educa/Mor, 2000: 4).

Analizando este Programa se ven fácilmente los lineamientos y propuestas de trabajo encaminadas a cubrir en cantidad y calidad los esfuerzos educativos para que “la educación llegue a todos”, pero no se ve en ningún momento cómo es que se van a tratar los problemas sociales y económicos que enfrentan en la vida real los estudiantes.

Sin desconocer que no asistir a la escuela no es necesariamente malo para un niño, ya que debe aceptarse que en el ámbito de la vida familiar y en los juegos cotidianos se realizan procesos de aprendizaje muy valiosos, lo cierto es que desde la perspectiva de la socialización y tomando en cuenta las carencias económicas que por lo general enfrentan estos niños, ir a la escuela se convierte en un factor de

esperanza. (Suárez, 2001:19). De esta manera, aunque los cálculos tradicionales de rezago educativo no incluyen a los niños ni a los jóvenes menores de 15 años, no cabe duda que deben ser atendidos de manera prioritaria.

Asegura Herlinda Suarez, que se deben buscar soluciones mediante la práctica de la gestión social; construir la democracia acercando los centros de decisión, tanto políticos como sociales y administrativos a las comunidades y los ciudadanos implicados para buscar el conocimiento en el seno de las comunidades mismas, con el objeto de apoyar sus procesos de decisión y de acción social.

La relevancia estadística se presenta de la siguiente manera:

-Rezago acumulado.

-Analfabetismo (rezago extremo): A nivel nacional, para 1995, había un alto porcentaje de población de 15 años y más (10.6 %), que no sabía leer ni escribir, lo que en términos de volumen se traduce en más de 6 millones de personas. En Morelos, para ese mismo año, el indicador era igual que el correspondiente a la media nacional (10.6). En términos absolutos, este porcentaje representa una cantidad cercana a 100,000 personas analfabetas. Los indicadores relativos al analfabetismo toman valores entre 5.5 % en Cuernavaca y 21 % en Axochiapan (Suárez, 2001: 8)

Ello no implica necesariamente que el problema sea menor en el primero, de hecho, es Cuernavaca donde en términos de volumen, el problema de la población que no sabe leer ni escribir es más grande. Además, no debe perderse de vista que el valor del conocimiento es relativo, cobra significado en relación con la cultura y con el comportamiento de los mercados de trabajo. En las zonas urbanas, las exigencias de la vida cotidiana y del empleo son mayores en cuanto a manejo de código de comunicación y grados de instrucción escolar. En estas condiciones, ser analfabeta implica la condena a la exclusión. desde los requerimientos emanados de la propia supervivencia. La mayor parte de la población analfabeta está representada por mujeres (62 %).

-Primaria incompleta (analfabetismo funcional): da cuenta del insuficiente nivel de instrucción de las personas con respecto a las necesidades planteadas por el contexto cultural, social y económico en que están insertas.

Para la fecha de 1990 en el contexto nacional, casi 18 millones de personas de 15 años y más (36%) no contaban con este nivel educativo, de ellas, una cantidad superior a los 6 millones (13.4%) nunca había asistido a la escuela. La escolaridad del resto era entre uno y cinco años aprobados. En el Estado de Morelos, el 33.6 % de la población de este grupo de edad no tenía el grado de escolaridad que en ese momento la sociedad mexicana consideraba como mínimo obligatorio. Lo que se concluye de lo anterior, es que al grave problema del analfabetismo absoluto se suma el analfabetismo funcional, que afecta a un conjunto de

población muy numeroso y que representa un importante obstáculo para alcanzar los beneficios que se supone derivarán de la adopción de un nuevo modelo de desarrollo (Suarez, 201:9)

-Secundaria incompleta. Desde 1993, a raíz de que la legislación del país reconoció este nivel educativo como mínimo obligatorio para adquirir los conocimientos mínimos a los que debe aspirar la nación y la población mexicana si es que se busca la competencia internacional, el rezago educativo adquirió una nueva dimensión. Esto significa que la mitad de la población de 15 años y más (57%) se encuentra en condiciones de atraso educativo, de acuerdo con los requerimientos que marca la nueva época. A nivel municipal, en Cuernavaca la cantidad de población con primaria terminada sin secundaria es ligeramente menor que la que no cuenta con la primaria terminada. El porcentaje de población en rezago educativo se duplica con el cambio de número de años de estudio que constituyen la enseñanza básica (Suárez, 2001:8).

-Indigenismo

En el contexto nacional, Morelos sólo presenta el 1.97% de presencia indígena de la cantidad total de la población. Es en Cuautla donde se concentra la mayor cantidad de indígenas (el 16% de indígenas en el Estado). En puente de Ixtla, Tetela del Volcán, Tepoztlán y Tlayacapan existen proporciones relativamente altas de este grupo (Suárez, 2001: 10)

Aunque se ha comentado que el analfabetismo representa el caso extremo, tratándose de la población indígena se da la posibilidad de que las personas no sólo no sepan leer ni escribir, sino que incluso no saben hablar el español, con lo que sus posibilidades de comunicación se reducen al medio comunitario y aumentan sustancialmente las probabilidades de marginación social.

Las consecuencias de esta situación son de gran trascendencia. En México, país con una distribución clasista de la riqueza, la educación pública, en lugar de propiciar la movilidad social de las clases pobres, ahonda las desigualdades. "En la práctica los sectores pobres logran menos educación, y por tener menos educación permanecen pobres; los privilegiados tienen mayores oportunidades y por tener más educación conservan o mejoran su situación de privilegio" (Ponce, 1998:76). Por ello, el rezago educativo debe ser combatido, no sólo por su manifestación estadística, sino sobre todo por su significado social.

1.2. SOCIEDAD Y EDUCACIÓN.

Es difícil disociar la escuela de la ideología y el conocimiento. La escuela propaga la ilusión de igualdad de oportunidades sobre la base del mérito individual, de tal manera que el criterio objetivo de pertenencia de clase es sustituido por el criterio subjetivo del mérito individual, enmascarando así las separaciones reales de las clases sociales. De esta manera la escuela realiza la función ideológica de la valoración y la desvaloración de los individuos (Lurcat, 1979:15 y 16)

Se considera que la escuela es una institución especializada que cumple en la sociedad una función y responde a necesidades sociales. Asistir a la escuela ha dejado de ser opcional. El certificado de educación básica, y en algunos casos de educación media, es uno de los requerimientos para la incorporación al mercado laboral. Por esto, la escuela constituye una de las demandas de las clases populares y genera expectativas de movilidad social. En México las escuelas oficiales funcionan con base a programas escolares y textos únicos, sin embargo es evidente que la escuela funciona de manera desigual. Es bien conocida la ruptura del mito liberal educativo: no hay una sola escuela, no todos participan de ésta y si lo hacen, no es de la misma manera. Tampoco la escuela es un factor de progreso, bienestar y movilidad social en sí misma. Las desigualdades y las crisis sociales no se generan ni se resuelven en el plano educativo.

En los procesos educativos se expresan las contradicciones del sistema. La escuela es un modelo de reproducción de desigualdad social y conforma hábitos necesarios para utilizar en el ámbito laboral. La sumisión y obediencia ante las autoridades escolares forma una mano de obra alienada, obediente a una autoridad arbitraria, fomentando actitudes rutinarias que no generan preguntas sobre la comprensión total del proceso del trabajo. La escuela no enseña a pensar, sino que inculca hábitos de trabajo, los cuales, en la sociedad capitalista, son enajenantes (Lurcat, 1979:17)

El aprendizaje de hábitos y actitudes se da a través de lo que se llama *currículum oculto* y que se traducen en conductas y acciones que supuestamente tienen otro significado, propósito o razón de ser y que constituyen la enseñanza implícita.

La intervención de la escuela debe basarse en un modelo didáctico flexible y plural que permita atender las diferencias de origen. Las diferencias de partida deben afrontarse como un reto pedagógico dentro de las responsabilidades habituales del profesional docente, de manera que se trabaje sobre la situación real de cada alumno para garantizar el desarrollo de instrumentos cognitivos, actitudinales y de conducta que permitan al alumno intervenir con relativa autonomía en el complejo entramado social (Pérez:1992:27:30).

La igualdad de oportunidades no es un objetivo al alcance de la escuela, pero puede influir en los efectos de la desigualdad, preparando a cada individuo para luchar y defenderse en las mejores condiciones posibles en el escenario social.

Es preciso transformar la vida de la escuela y del aula de modo que puedan vivenciarse prácticas sociales e intercambios académicos que induzcan a la solidaridad, la colaboración, la experimentación compartida, así como otro tipo de relaciones con el conocimiento y la cultura que estimulen la búsqueda, el contraste, la crítica, la iniciativa y la creación.

Provocar la reconstrucción crítica del pensamiento y de la acción en los alumnos exige una escuela y un aula donde puedan experimentarse y vivirse el contraste abierto de opiniones y la participación real de

todos en la determinación efectiva de las formas de vivir, de las normas y patrones que gobiernan la conducta así como de las relaciones del grupo del aula y de la comunidad escolar. Sólo viviendo en forma democrática en la escuela se puede aprender a vivir y a sentir democráticamente en la sociedad, a construir y respetar el delicado equilibrio entre la esfera de los intereses y necesidades individuales y las exigencias de la colectividad (Ponce, 1998: 46).

1.3. CULTURA Y EDUCACIÓN

Para su incorporación social el niño necesita aprender normas y reglas, formas de ordenar la realidad, de percibirla, de interpretarla y de vivirla. A través de la socialización el niño aprende esquemas de percepción, de sentimientos y de acción que sirven para que viva de acuerdo a la sociedad a la que pertenece. Sin embargo, el papel que se le da a la educación tiene que ver con el concepto de la cultura misma de la que se parte.

La concepción de la cultura como todo lo que los hombres producen, como las formas de vida en las que se expresan las especificidades o las diferencias de los pueblos, permite estudiar los procesos de conformación de identidades individuales y colectivas, pero es ineficaz para explicar el papel de la socialización –formal e informal- en la reproducción y en la transformación social. Las condiciones materiales de vida determinan las características socioculturales de una comunidad. Con la interacción se establece la comunicación y la transmisión de modelos, normas y valores culturales entre la gente (Ponce, 1998: 115-120).

La cultura debe considerarse como factor dominante en la implantación de los tipos básicos de personalidad de las sociedades, así como el de la serie de "status" de personalidad característicos de cada sociedad. En la formación de la personalidad del individuo, la cultura actúa como un factor dentro de una serie de factores entre los que están la potencialidad del sujeto (fisiológicamente predeterminada), y sus relaciones con los demás individuos.

Para Vygotski, como después para Bruner y para toda la sociología constructivista, el desarrollo filogenético y ontogenético del ser humano está mediado por la cultura, y sólo la impregnación social y cultural del psiquismo ha provocado la diferenciación humana a lo largo de la historia. La humanidad es lo que es porque crea, asimila y reconstruye la cultura formada por elementos materiales y simbólicos. De esta manera, el desarrollo del niño se encuentra vinculado a la cultura de su comunidad (cit. en PACAEP-EI MAC, 1995:175).

Asegura Vygotski que los intercambios, espontáneos o provocados del niño con su entorno físico, no son independientes de la mediación cultural. Por el contrario, las formas, colores, estructura, configuración espacial de los objetos y sistemas físicos que componen el contexto de la experiencia responden a una intencionalidad social y cultural más o menos explícita. El diseño y la forma de los objetos, así como su presentación en el espacio y en el tiempo tienen un sentido implícito; son instrumentos para cumplir alguna función. Desde la silla, la rueda, la mesa, hasta el anuncio televisivo más complejo, todos los artefactos

creados por el hombre comparten un sentido cultural dentro de la comunidad de convivencia. Cuando el niño se pone en contacto y experimenta con ellos, no sólo interactúa con las características físicas de los mismos, sino también con el objeto en su conjunto y con su funcionalidad social. El significado cultural de esta función social se le va imponiendo al niño de forma tan "natural" como cualquiera de sus características físicas. De este modo su desarrollo ya se encuentra profunda y sutilmente condicionado por el significado de la cultura presente. Así pues, inevitablemente, el desarrollo del niño está social y culturalmente mediatizado. Para el caso, lo mejor sería explicitar y controlar conscientemente dicha influencia de modo que en el proceso educativo se puedan detectar sus efectos y establecer su valor en el proceso de construcción del nuevo individuo (Vigotski:1978: 35).

Una cultura de pobreza influye muy pronto sobre los individuos más jóvenes, sobre todo en la forma de aprender a fijarse metas, a movilizar los medios para alcanzarlas y a tolerar mejor o peor la demora de la gratificación. La persistencia de la pobreza durante generaciones crea una cultura de supervivencia. Las metas se sitúan a corto plazo y se limitan considerablemente. Todo lo ajeno parece sospechoso. El individuo permanece agazapado en el interior de su propio grupo y obtiene lo que puede de él. En lugar de beneficiarse del sistema, intenta destruirlo.

En una cultura de la pobreza el patrón de comunicación y pensamiento característico del grupo también se adquiere muy rápidamente. El empleo del lenguaje típico de las clases pobres apenas refleja un análisis de metas a largo plazo, sus formas de expresión tienden a limitarse a jergas que dificultan cada vez más el desplazarse o trabajar fuera del ámbito de la propia comunidad o grupo. El problema no radica en la privación cultural y la solución no estriba en la administración de una dosis masiva de enriquecimiento compensatorio. Las alternativas de solución apuntan más bien a la posibilidad de crear entre los pobres una conciencia de su propio poder a través del trabajo, de la acción comunitaria y de la construcción de un proyecto de futuro. Los elementos fundamentales de este proceso son el trabajo, la acción comunitaria sometida al control de la comunidad y una justa revisión de oportunidades preescolares y de escolarización. Pero tan importante como estos elementos es la conciencia del cambio en el tiempo, la convicción de que la condición del pobre no es parte de un destino inexorable, sino una situación que tiene remedio (Safa, 1992: 24-29)

1.4. SOCIEDAD Y FAMILIA

El medio es el contexto indispensable del ser vivo y debe responder a sus necesidades, así que hombre y sociedad van unidos, estrechamente ligados y, por tanto, la influencia del grupo es determinante para el individuo.

La familia y la escuela son los medios de mayor influencia para el niño. En la familia el niño encuentra la satisfacción de sus necesidades básicas como alimento, abrigo, seguridad y adquiere sus primeras

conductas sociales. En la escuela va a sentir la pertenencia a un grupo y a satisfacer necesidades de conocimiento, de aceptación y de relación con compañeros que pertenecen a diferentes medios sociales.

Para incorporarse socialmente, el niño necesita aprender formas de organizar, interpretar y vivir la realidad. No es un proceso opcional, sino impuesto. La familia es la primera instancia en la que el niño comienza a aprender formas de percibir y ordenar el mundo que le rodea. Este mundo, como primera percepción, es el de los padres. Identificando a los padres el niño aprende a identificarse a sí mismo. Las personas tienen nombres y desempeñan papeles específicos. Los procesos de socialización se basan principalmente en esta definición de papeles como modelos de comportamiento (Alonso, 2001:35)

La familia participa en los procesos de socialización con contenidos educativos y técnicas de socialización a través de los cuales el niño aprende una forma concreta de ser. Por esto la familia juega un papel muy importante en la formación de la identidad infantil: es en ella donde se adquiere un sello particular de pertenencia. La educación familiar se vincula a preocupaciones como aprender a trabajar, a defenderse, etcétera. Se da a partir de obligaciones y derechos específicos con pautas de comportamientos definido; se relaciona con la definición de papeles, ya que a través de ellos se establecen patrones ideales de comportamiento con cargas valorativas y afectivas fuertes que van señalando las funciones que se cubrirán en el presente y en el futuro (Alonso, 2001: 21)

La familia es un grupo natural y necesario para la formación de sus miembros; es el medio propicio para que sus miembros asuman responsabilidades, y adquieran confianza en sí mismos y autoestima (Alonso, 2001:22).

1.5. FAMILIA Y ESCUELA.

La sociabilidad se origina en los encuentros del niño con otras personas, y la estimulación humana es básica para el desarrollo de las habilidades personales y la socialización, por tanto, a mayor estimulación, mayor y más completo desarrollo. "Todo niño cobra confianza en sí mismo y en los otros cuando está respaldado en las atenciones tutelares de las personas de su entorno, que lo aman y desean su desarrollo en el sentido de la afirmación de su personalidad, como ser con lenguaje (Dolto, 1982:27).

Se sabe que entre los modos adaptativos que se han desarrollados en la interacción de los miembros de la especie humana, el lenguaje ocupa el lugar central, y aunque éste no es actualmente una condición indispensable para la supervivencia del individuo, ciertamente forma parte de las condiciones específicas para su pleno desarrollo. Sus raíces más profundas deben buscarse en la relación afectiva. Sin este soporte a lo largo de toda la vida, el lenguaje no se desarrolla en todo su potencial, o se atrofia. "La oportunidad para la comunicación verbal, el clima afectivo adecuado, son condiciones básicas para que se instaure el lenguaje y para que subsista"(Dolto, 1982:28)). Debido a que el lenguaje surge de la interacción, se crea una relación dialéctica entre el desarrollo verbal y desarrollo afectivo, que hace que se pueda influir el uno desde el otro, o dicho de otra manera, que sean solidarios.

En los estudios realizados por algunos autores, entre ellos Spitz (Alonso, 2001:28), se ha comprobado la importancia de la calidad de la relación entre la mamá y el bebé. Se afirma que existe una estrecha relación entre el desarrollo de las facultades mentales y las experiencias familiares y sociales, ya que éstas son de vital importancia para el desarrollo físico y emocional del niño.

La educación familiar está presente en el salón de clase desde el momento en que los niños son portadores de todo aquello que irrumpe y da una forma concreta y cotidiana a la acción escolar. La familia y la escuela son dos agentes que colaboran en los procesos de socialización de manera privilegiada.

Así, cuando el niño va a la escuela, el haber tenido un desarrollo inicial adecuado va a ser un punto de partida positivo para el trabajo escolar y para la integración afectiva del niño dentro de la escuela.

Cuando el niño va a la escuela, y más a medida que va siendo mayor, los padres proyectan una serie de expectativas sobre el trabajo de su hijo. Es frecuente también que proyecten sus frustraciones personales y que quieran que su hijo llegue más lejos que ellos. Estas expectativas someten al niño a cierta presión que en algunos casos resulta muy grande, pesada y a veces difícilmente soportable.

Las expectativas de los padres ante el trabajo de sus hijos suelen referirse generalmente a los aspectos más fácilmente observables del trabajo escolar. En los primeros niveles se refiere casi exclusivamente a los progresos en la lectura y escritura, y en las primeras nociones matemáticas, posteriormente, muchos padres ya no son capaces de evaluar dichos progresos y se limitan a las calificaciones. Si la presión del padre sobre el niño para que obtenga buenos resultados es mucha, el niño puede llegar a odiar el trabajo escolar y huir de él, ya que constituye una fuente de conflictos que lo enfrentan con su familia. Por eso la excesiva presión, sobre todo en lo que se refiere a calificaciones, es siempre negativa, ya que en vez de estimular, detiene el avance.

Los padres suelen prestar mucho menos atención a otros aspectos del desarrollo, que son menos visibles pero más importantes y que traducen mejor los progresos del niño, como los avances en el terreno de las relaciones lógicas, de las nociones de conservación o en el manejo del pensamiento hipotético-deductivo y de las formas de pensamiento racional. Como estos aspectos son difíciles de observar, sobre todo en las personas no expertas, los padres no suelen prestarles la atención que merecen. Por esto es frecuente que ellos mismos sean una de las principales dificultades para introducir reformas y mejoras a las escuelas. Se señala a menudo que muchas experiencias innovadoras realizadas en la escuela se han visto frustradas por la falta de colaboración o incluso por la oposición que han encontrado por parte de los padres que esperan que sus hijos sepan lo que saben los hijos de vecinos o lo que ellos sabían a su edad". (Delval, 1998:363).

Lo que se aprende en la vida cotidiana, en familia, en el barrio, en los lugares de trabajo y, muy especialmente a través de los medios de comunicación es tan importante como lo que se aprende en la escuela. La educación impartida en la escuela no se limita a brindar instrucción o un certificado para la incorporación al trabajo, también inculca valores para legitimar y reproducir el orden social y para promover, supuestamente, formas de vida distintas a las aprendidas en la familia y en la comunidad, generando nuevas expectativas y capacitando para el cambio (Safa, 1992:76).

“La escuela se especializa en educar y cuenta con una serie de agentes e instituciones que fueron formadas para este fin. La escuela se organiza de acuerdo a programas y modelos, con papeles sociales específicos, con planes de estudio, técnicas y contenidos de enseñanza a través de los cuales se delinea el cómo, el quién y el por qué de la actividad escolar. Estas formas de organizar y explicar las actividades educativas se plasman en las prácticas mediante las que se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje. Son prácticas que conforman la vida cotidiana en la escuela, le dan una realidad concreta”. (Safa, 1992:78).

1.5.1. Familia marginada. Actividades y expectativas infantiles.

Los marginados de la ciudad son los hombres, mujeres, niños y ancianos que vemos en la calle subsistiendo en la miseria. Algunos tienen la suerte de encontrar trabajo, aunque eventual y mal pagado, como albañiles, sirvientes, barrenderos, obreros y aprendices. Para vivir se instalan en cualquier espacio libre, donde construyen habitaciones sin ventanas ni baños, y forman asentamientos carentes de servicios, como agua potable, drenaje, pavimentación y luz eléctrica. Estos lugares se constituyen en espacios caóticos donde se concentran diversos problemas como insalubridad, mortalidad infantil, hacinamiento, promiscuidad, alcoholismo y violencia.

Se ha dicho que la marginalidad urbana es producto de un explosivo crecimiento demográfico, de las vastas migraciones de campesinos a las urbes, del analfabetismo y de la falta de capacitación. También es frecuente atribuir la marginalidad a causas culturales: se dice, por ejemplo que la gente es *floja e ignorante*, o bien, que los campesinos *son tontos y no quieren trabajar la tierra*. Estos prejuicios afectan aún más a los marginados, pues se sienten rechazados, inferiores e incapaces de salir adelante; en consecuencia se vuelven apáticos y reproducen sus problemas: beben alcohol “*pa’ olvidar*”, maltratan a sus hijos, y en muchos sentidos se autodestruyen (Ponce, 1998:11)

Los marginados son los sujetos idóneos para ser explotados: carecen de escolaridad y de un oficio calificado, son jóvenes, predominan las mujeres, tienen grandes necesidades básicas y no pertenecen a organizaciones laborales o gremiales que luchen por mejorar sus condiciones de trabajo. El modo de vida de éstas personas está conformado por el conjunto de las actividades que realizan para sobrevivir y las que llevan a cabo durante su tiempo libre. El modo de vida se articula con el medio ambiente físico, las condiciones materiales y el ambiente sociocultural del asentamiento; estos elementos influyen en la vida

individual y colectiva. La pertenencia a una clase o grupo social específico determina las condiciones materiales de vida, y estas sustentan y matizan las condiciones sociales y culturales en las que el sujeto se desarrolla (Ponce, 1998: 60).

La organización sociocultural de las comunidades marginadas tiene como principal característica a la familia, que se constituye como el principal núcleo de organización social. El tipo de familia predominante se compone de muchos miembros, que pueden tener entre sí lazos de consanguinidad, maritales, de compadrazgo o de paisanaje. La relación de consanguinidad es más respetada que la unión libre. Las concepciones tradicionales de la familia se reflejan en fuertes roles sexistas: el padre es el jefe y puede hacer y pedir lo que *le venga en gana*, la mujer debe ser sufrida y abnegada, pero fuerte y *aguantadora*. Los hijos, numerosos, no son tomados en cuenta en las decisiones familiares ni tampoco se les reconocen derechos, sino exclusivamente deberes y obediencia total a la autoridad paterna. En cuanto a sus hábitos y conductas, la familia marginal acepta el alcoholismo como algo *natural*, aunque reniega de los borrachos; asimismo, se consideran *normales* el hacinamiento en las viviendas y la promiscuidad. Estas conductas se observan predominantemente en las familias de menores ingresos y en las que muy pocos miembros trabajan (Ponce, 1998: 48).

Cueli destaca otros rasgos "...abundan familias sin padre, la madre que busca empleo, los hermanos mayores cuidan a los menores, drogadicción, delincuencia, promiscuidad, incesto, aborto..."(Ponce, 1998:50). Así, las necesidades vitales insatisfechas orillan a la descomposición familiar y al trabajo infantil, y se convierten en características de la familia marginada.

Estas son las condiciones materiales, sociales y culturales que caracterizan el modo de vida de los marginados. Bajo estas circunstancias extremas la población sobrevive y, reproduce esas mismas circunstancias: la vida de un niño nacido en una familia marginada será como la de sus padres, no recibirá adecuados estímulos económicos, sociales, educativos ni culturales y, por el contrario, se va a enfrentar a una vida cada vez más difícil.

Los marginados, en su mayoría, no asisten a la escuela o dejan sus estudios sin concluir debido a sus precarias condiciones de vida. Esto reduce las posibilidades de estos individuos para encontrar empleos estables y adecuadamente remunerados: a menor escolaridad, menores posibilidades de empleo.

Los medios de comunicación masivos, en especial la televisión, penetran en los lugares más recónditos de la geografía, ofreciendo de modo atractivo y al alcance de la mayoría de los ciudadanos, un cúmulo de información en los más variados ámbitos de la realidad. La información que recibe el niño por medio de los poderosos y atractivos medios de comunicación y los efectos cognitivos de sus experiencias e interacciones sociales con su medio, van creando, de modo sutil e imperceptible para él, incipientes pero arraigadas concepciones ideológicas, que utiliza para explicar e interpretar la realidad cotidiana y para tomar decisiones respecto a su modo de intervenir y reaccionar.

Por otra parte, los marginados interiorizan la cultura y la ideología dominantes, y estas influyen en sus actitudes psicosociales y políticas; los mensajes de la radio y la televisión, el trato social que reciben y los prejuicios a los cuales se enfrentan, aumentan su desaliento y sabotean sus esfuerzos por salir adelante. En suma, el analfabetismo, la información deficiente y distorsionada y los prejuicios, agravan la marginación; los factores económicos se complementan así con los sociales y culturales (Ponce, 1998:60)

El televisor es uno de los compañeros más fieles de los niños, los acompaña cuando hacen la tarea y el quehacer. Los programas preferidos de los niños son los cómico-musicales y las telenovelas, de donde se aprenden las formas de relacionarse con los hombres o mujeres. La programación va acompañada de comerciales, en los que las carencias se hacen evidentes, y sirven para comparar lo que consideran necesario con lo deseable. Es toda una enseñanza de formas de vivir (Ponce, 1998: 61)

Los medios masivos de comunicación (la radio, la televisión, la prensa: periódicos, fotonovelas, historietas) transmiten mensajes insistentes sobre la *fácil* movilidad social, así como prejuicios ideológicos sobre la gente pobre *no sabe aprovechar las facilidades de superación individual, o no se esfuerzan por salir adelante*. En consecuencia, la interacción de los marginados con los ambientes externos a su comunidad resulta conflictiva. Quizás por ello los marginados responden con agresividad, inseguridad, frustración, apatía y rechazo, actitudes que acentúan la tendencia a separarse de la gente que los menosprecia (Ponce, 1998: 64)). De esta manera el sujeto construye una conciencia social *oprimida* que se manifiesta en sus expectativas, motivaciones y actitudes políticas.

1.6. SISTEMA EDUCATIVO.

El sistema educativo es un bien público que constituye uno de los mayores proyectos en cualquier economía moderna, una de las tareas públicas más importantes. En muchas comunidades, en especial en las de clase trabajadora, las escuelas públicas constituyen las instituciones más valiosas de su entorno y los centros de mayor trascendencia de actividad vecinal.

Las escuelas son instituciones sociales con autonomía relativa, que transmiten, reproducen y transforman la cultura y las relaciones sociales. El sistema educativo, por tanto, no sólo distribuye los bienes sociales actuales, también conforma el tipo de sociedad que está naciendo. Que nuestra sociedad sea justa depende, en parte, del uso que hoy hagamos del sistema educativo.

La enseñanza, como el aprendizaje, siempre plantea cuestiones sobre propósitos y criterios para la educación (se compartan o no esos propósitos), sobre aplicación de recursos (incluidos la autoridad y el conocimiento) y sobre la responsabilidad y las consecuencias de la acción. Por eso, *educar es una "empresa moral"*. (Connell, 1999: 22). Es una cuestión que no se puede obviar. Si la enseñanza y el aprendizaje se limitan a un estilo tecnocrático carente de valores y limitados a la "información", se enseña la indiferencia moral y la

ausencia de responsabilidad. El *currículum oculto* constituye la forma en que las escuelas tratan a sus alumnos, y es una fuerza educativa tan poderosa como el *currículo oficial*.

La calidad moral de la educación se ve afectada inevitablemente por el carácter moral de las instituciones educativas. Si el sistema educativo trata injustamente a algunos de sus alumnos no son éstos los únicos que lo padecen. La calidad de la educación de todos los demás, se degrada. Una educación que privilegia a un niño sobre otro está dando al primero una educación corrupta, a la vez que le favorece social o económicamente. (Connell, 1999:22).

La estructura institucional de la enseñanza no determina lo que los docentes hacen, pero no olvidemos que lo que estos hacen refleja el compromiso y el conflicto entre sus valores, sus ideas y la presión que sobre ellos ejerce la institución y la cultura escolar. La escuela presiona a los profesores para llenar a los alumnos de lo que ellos consideran que es conocimiento legítimo y no para educar (Ponce, 1998:79)

La enseñanza implica fundamentalmente la intención de cambiar la conciencia de los alumnos hacia la aceptación de la realidad trazada en el currículum. A esta imposición de significados que genera cambios en las formas de conciencia y las posibilidades de pensamiento y acción, es lo que se puede denominar poder y control social.

A pesar de que la educación pública se ofrece de manera gratuita, coexisten diferencias fundamentales en cuanto a la calidad de la educación que reciben los educandos. Así, frente a la legislación que garantiza un mínimo educativo para toda la población, aparecen y se imponen las condiciones reales de existencia de los diferentes grupos de población y de funcionamiento de los servicios educativos, que de un modo u otro, condicionan el cumplimiento de dicha legislación. Tales condiciones imponen diferencias respecto de la calidad del servicio recibido y de las posibilidades de concluir o no el nivel educativo. De este modo, el ideal igualitario en el acceso, permanencia, conclusión y calidad de los estudios que esta implícito en la Constitución, se distorsiona en la realidad, imponiéndose la lógica del sistema socioeconómico imperante, es decir, la lógica del mercado y de la desigualdad social.

De esta manera, el sistema escolar ha sido principalmente inadecuado para los grupos marginados, ya que la planeación educativa está desvinculada de los problemas reales, los contenidos teórico y conceptual son ajenos a la realidad de los diferentes grupos de la población y la política educativa orientada a la compensación socioeconómica (Ponce, 1998:78).

Un programa educativo no influye positivamente en una comunidad marginada si no se toman en cuenta las condiciones materiales y culturales de vida. Es necesario apreciar la verdadera magnitud de los problemas socioeconómicos que rebasan el terreno de la educación, porque el interés primordial del grupo es sobrevivir, por lo que todo programa educativo comunitario deberá vincularse a acciones para atender las necesidades vitales de la comunidad.

1.6.1. Estructura institucional del Sistema Educativo Mexicano:

El Sistema Educativo Nacional se organiza en tres tipos o niveles: el *elemental* (que comprende la educación, preescolar y primaria), *el medio* (que comprende secundaria y bachillerato) y *el superior* (que comprende la licenciatura, maestría y doctorado). Los tres niveles pueden asumir a su vez varias modalidades: escolares y extraescolares, regular o formal (en primaria para niños de 6 a 14 años y en secundaria para jóvenes que se inscriben en ese nivel antes de cumplir los 15 años), no formal (primaria y secundaria para adultos); la modalidad extraescolar se refiere a las actividades educativas que realizan los alumnos fuera del horario escolar. Pueden ser federales, estatales, municipales, autónomos y privados. También se pueden subdividir en escuelas primarias completas (que tienen los 6 grados) incompletas (que no tienen los 6 grados), unitarias (que en un mismo salón de clases y con un maestro se atienden a alumnos de distinto grado), cursos comunitarios (en los cuales los alumnos egresados de secundaria son capacitados y a su vez dan educación primaria en comunidades menores de 2000 habitantes, a cambio de techo, comida y una reducida remuneración salarial del CONAFE), albergues escolares (ofrecen habitación y comida a los niños de los poblados donde no existen escuelas pudiendo éstos asistir a la escuela del lugar donde se sitúa el albergue) y aulas rurales móviles (grupos itinerantes de maestros y capacitadores que atienden a la población infantil y adulta en localidades y poblados de muy escasa población) (COPLAMAR; 1982:17).

1.6.2. Objetivos, fines y contenidos de la educación.

Los contenidos de la educación primaria en 1973 contemplaban que los objetivos de la educación deberían ser el desenvolvimiento de todas las potencialidades de la personalidad y la adaptación social, el desarrollo psicológico y la formación de un pensamiento objetivo y científico. Favorecer en el alumno la práctica de hábitos democráticos, conservar las tradiciones y valores y la convivencia en armonía. También estaban dentro de los objetivos el aprender a seguir aprendiendo y el desarrollar en el niño la capacidad de interpretar críticamente el momento, formando una actitud de cambio de conciencia de los educandos, para configurar la sociedad del futuro (COPLAMAR, 1982:17).

La implantación del programa de Modernización Educativa modifica los anteriores planes y programas de estudio, poniendo el acento en la necesidad de una educación más relevante, significativa y renovada como factor clave para promover el desarrollo humano partiendo de las necesidades básicas de aprendizaje.

Dicha necesidades básicas de aprendizaje se refieren a los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que pueden favorecer el desarrollo personal del individuo para trabajar y vivir con dignidad y mejorar su calidad de vida.

Al respecto se hace notar que este enfoque implica una innovación con relación al enfoque tradicional, que está más centrado en los aprendizajes de las disciplinas o materias en vez de las necesidades de aprendizaje

1.6.3. Currícula y programas

El conocimiento es social e históricamente construido y condicionado. El conocimiento científico no existe en hechos aislados ni lo conciben genios aislados. A su vez, el medio social está situado en estructuras sociales que necesariamente lo conforman. La escuela como institución social cumple funciones específicas y restringidas, mismas que no pueden compensar las diferencias que provoca una sociedad de libre mercado, dividida en clases o grupos con oportunidades y posibilidades económicas, políticas y sociales muy desiguales.

La división social y el poder social determinan la producción y la distribución del conocimiento. También la forma en que está organizado el conocimiento tiene consecuencias sociales. El currículum produce efectos sociales por su propia naturaleza de conocimiento organizado.

Todo currículum debe seleccionar unos conocimientos y métodos entre varios posibles y no existe garantía general alguna sobre el acierto de tal selección. Por esto algunos sociólogos consideran que la base del currículum es un contenido cultural arbitrario (Bordieu y Passeron, 1977:37).. Ninguna selección de métodos y conocimientos es neutral respecto a la estructura de la sociedad en la que se produce

Ya compilado, el conocimiento curricular se encarna en el aula y en toda la práctica escolar. El currículum no es sólo una declaración sobre lo que deben aprender los alumnos, sino también una definición del trabajo del profesor: describe un proceso laboral. Por consiguiente, es inevitable que esté conformado por las exigencias organizativas y administrativas de la escuela y del sistema escolar, y por las necesidades ocupacionales y profesionales de los profesores como fuerza de trabajo.

Una consecuencia fundamental de estas exigencias y necesidades es un sistema de evaluación y selección educativas. La importancia de la evaluación en el control y en la configuración del conocimiento curricular se manifiesta históricamente en el papel de los exámenes de ingreso.

Postular la conveniencia de un *currículum* común y comprensivo para la formación de todos los ciudadanos no supone la lógica didáctica de ritmos, estrategias y experiencias educativas para todos y cada uno de los alumnos. Si el acceso de éstos a la escuela está caracterizado por la diversidad, reflejando un desarrollo cognitivo, afectivo y social desigual en virtud de la cantidad y calidad de sus experiencias previas, el tratamiento uniforme sólo supone más desigualdad e injusticia social.

Por otro lado, la calidad de la educación no se enriquece solamente reelaborando los programas, elevando el nivel de preparación de los maestros, agilizando la estructura institucional, etcétera. Elevar la calidad de la enseñanza implica, ante todo, la adecuación del trabajo de la escuela a la realidad de los niños para responder a sus necesidades y expectativas. La enseñanza debe convertirse en mensajes con sentido, generados en los procesos donde los alumnos sean los principales protagonistas del aprendizaje (CONACULTA, EL MAC., 1995: 39)

1.6.3.1 Programas escolares

Los programas escolares determinan qué es lo que los alumnos tienen que aprender. Pero deben ser algo más que listas de objetivos concretos que el niño tiene que alcanzar. Tienen que tener una estructura que permita organizar los conocimientos y servir de guía al maestro, pero al mismo tiempo deben ser flexibles para permitir que el profesor realice un trabajo creativo.

En México, la SEP establece qué es lo que considera que los escolares deben saber al término de cada año o al final de sus estudios para poder aprobar, y la forma como los programas están contruidos constituye un dato de interés sobre cómo se concibe la enseñanza y la tarea de la escuela.

El programa debe contener una serie de características y la primera de ellas es que esté perfectamente estructurado. Debe incluir objetivos y también actividades que sirvan para alcanzar esos objetivos; es necesario que esté perfectamente estructurado pero no con una estructura rígida, sino con una estructura flexible que el maestro pueda modificar.

Elementos de un programa:

Los programas escolares deben contribuir al desarrollo del individuo en todas sus facetas y ayudar a convertirlo en un adulto que sea capaz de adaptarse al máximo de situaciones posibles, y no solo a la sociedad en la que vive, sino también a otras, suministrándole una serie de conocimientos indispensables (Delval, 1998:346).

El primer elemento que es necesario fijar son los objetivos generales o metas que se pretenden alcanzar con el programa. Esto implica toda una concepción del mundo pues esos objetivos se refieren directamente a lo que consideramos que son los fines de la educación.

Una vez determinados los fines más generales a los que deben contribuir los programas escolares, es necesario ir descendiendo en la jerarquía de los objetivos. Pero es importante que los objetivos estén jerarquizados, de tal manera que existan unos fines últimos, otros objetivos más particulares, hasta llegar a los conocimientos más concretos.

“Refiriéndonos a la educación básica hemos de considerar que el objetivo primordial es contribuir al desarrollo psíquico y social del sujeto y que los conocimientos concretos son secundarios. Esto quiere decir que los conocimientos concretos deben estar subordinados a la formación de estructuras y procedimientos para resolver problemas”(Delval, 1998:347))

Lo que debe enseñarse al sujeto, o más bien lo que éste aprende, está determinado por tres tipos de factores, que están profundamente entrelazados:

- Lo que al niño le interesa aprender.
- Lo que el niño puede aprender.
- Lo que el niño debe aprender .

Junto a los objetivos es preciso establecer una serie de actividades para alcanzarlos. En la escuela hay que seleccionar unas y otras en función de las posibilidades y del medio concreto. Las actividades no son contradictorias o excluyentes, pero resulta necesario hacer una selección de acuerdo con el tiempo que se dispone en la escuela.

No resulta difícil así establecer una serie de habilidades y conocimientos de distintos tipos de generalidad y referidas a los contenidos de las distintas disciplinas que es deseable que los alumnos tengan al término de cada ciclo. La adquisición de habilidades de tipo concreto es fácil de evaluar, pero las habilidades de tipo más general no pueden evaluarse en forma directa. Solo pueden evaluarse si se han alcanzado cuando planteamos un problema concreto en el que supuestamente interviene esa habilidad general. Así, la jerarquía de la generalidad de los objetivos tiene repercusiones directas sobre la evaluación.

Teniendo en cuenta que el sujeto forma sus conocimientos en función de lo que ya conoce, la estructura vertical del programa, resulta esencial, pues las actividades deben formar una secuencia clara. El aprendizaje de un determinado contenido depende de lo que haya podido aprender anteriormente.

En definitiva, un programa necesita ser mucho más estructurado, con una jerarquía clara de objetivos, con una secuencia de objetivos que permitan alcanzarlos y ofreciendo diferentes alternativas que los profesores puedan elegir.(Delval, 1998:351).

Es esencial que en un programa aparezcan también los métodos de evaluación considerando sobre todo evaluar las capacidades generales y no sólo los conocimientos concretos.

1.6.4. Prácticas escolares y organización del trabajo en el aula.

La escuela se especializa en educar y cuenta con una serie de agentes e instituciones que fueron formados con este fin. La escuela se organiza de acuerdo a programas y modelos, con papeles sociales

específicos, con planes de estudio, técnicas y contenidos de enseñanza a través de los cuales se delinea el cómo, el quién y el por qué de la actividad escolar. Estas formas de organizar y explicar las actividades se plasman en las prácticas mediante las cuales se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje. Son prácticas que conforman la vida cotidiana en la escuela (Mialaret, 2001:29).

El clima de una clase, del establecimiento, actúa en las relaciones afectivas de los diferentes participantes entre sí: maestro-alumno(s), alumnos entre sí, maestros-padres. Relaciones con el entorno y grado de satisfacción general.

El salón de clase, la forma en que está todo ordenado –filas, escritorios- habla de homogeneidad-Todos iguales. Pero a través de lo que sucede a lo largo del día cuando los alumnos usan la banca, la homogeneidad se pierde dando lugar a particularidades. El nombre de cada niño, el lugar que ocupa y sus actividades lo representan como un número del conjunto, pero también reflejan su propia particularidad. Difícilmente las clasificaciones van a estar ausentes en el trabajo pedagógico. Un niño pertenece a un salón de clase, a un grupo, y al mismo tiempo posee una identificación propia. Los estereotipos, lo específico y particular de cada uno de ellos se entrelazan con los elementos grupales. Hay una clasificación para definir los tipos de niños: los inquietos, *los burros*, los abandonados, los listos, etcétera. Estos estereotipos funcionan y se plasman en las prácticas que van conformando lo cotidiano.

Cada salón está dividido en dos sectores: el lugar de los sujetos de la educación y el lugar de la autoridad pedagógica. El niño acude a este último para ser regañado, calificado, pedir ayuda, acusar o comunicarse con la maestra. La maestra también circula por el espacio asignado a los niños para revisar, calificar, explicar o regañar. La definición de estos espacios recuerda quién es quién: el niño debe obedecer y la maestra es autoridad. Cada uno reconoce su espacio como propio y el otro como ajeno. Ser de un espacio significa que no se es del otro (Hidalgo, 1992:68).

En los procesos de enseñanza-aprendizaje se toman en cuenta las particularidades y el promedio del grupo para ir definiendo las pautas de acción que se seguirán. Hay un tiempo promedio para realizar una actividad; también hay un promedio de habilidades y conocimientos. El promedio significa que no todos lo alcanzan y que otros lo sobrepasan.

El tipo de relaciones que se establece entre los maestros es muy parecido al que se desarrolla entre los niños. Entre los maestros también se desarrollan relaciones de control y competencia: ganar puntos ante la mirada del directivo es una forma que constituye poder.

Los concursos entre salones son otra forma institucional para fomentar la competencia entre maestros. La capacidad de los maestros para controlar a los niños es también ocasión para desarrollar comparaciones y competencias entre los maestros. Las identificaciones - bueno o malo- también están presentes en sus relaciones.

La directora de la escuela elabora también su punto de vista de lo que debe ser un maestro a partir de diferentes criterios: si éste falta, si es puntual, si son dóciles a sus instrucciones. Al directivo le gusta que “enseñen” y las calificaciones son el indicador de la calidad del trabajo. Todas éstas presiones están presentes en la vida del maestro. Los contenidos y las técnicas educativas envuelven las prácticas de enseñanza-aprendizaje. La calidad de la docencia no depende solamente de la habilidad individual de un maestro, sino también de todos estos condicionantes que van delimitando las posibilidades de desenvolvimiento (Safa, 1992:111).

El trabajo de los maestros en la vida cotidiana de la escuela adquiere formas, modalidades y expresiones concretas. Este mundo lo componen y lo construyen mediante relaciones cargadas de diversas historias: locales, escolares, laborales y personales. Historias expresadas en costumbres, tradiciones, concepciones intereses y normas que hacen parecer al magisterio como inmóvil y homogéneo (igual en todas las escuelas, cumpliendo la función social abstracta de educador o de reproductor de la función ideológica del Estado, en la que el docente no agrega ni quita nada).

Sin embargo, el trabajo de los maestros es un producto de la relación sujeto-institución, donde ambas instancias se modifican mutuamente. En cada escuela el trabajo de los maestros adquiere contenido específico que se construye en la cotidianeidad escolar donde intervienen las condiciones materiales específicas de cada escuela y las relaciones al interior de ella.

Dichas condiciones se combinan con la manera como la organiza el director en turno. De esa combinación surgen una serie de necesidades y prioridades que devienen en tareas de enseñanza propiamente dicha y otras actividades encaminadas a mantener y fomentar las relaciones con la comunidad y con la supervisión. De éstas últimas se deslindan obligaciones como llevar la documentación, la cooperativa, los concursos y otras exigencias que se traducen en cargas extras para los maestros.

Las relaciones al interior de la escuela tienen como contexto la organización del funcionamiento escolar dado por el director y en esto entran en juego las concepciones, usos, saberes, posiciones construidas y apropiadas de la experiencia laboral de los maestros.

Las condiciones materiales de la escuela y las relaciones a su interior son los elementos fundamentales del proceso mediante el cual se define el contenido del trabajo de los maestros. Este proceso alude a los movimientos que se van produciendo en la cotidianeidad escolar entre ambos elementos. Esto significa que el contenido del trabajo de los maestros no se define de una vez para siempre a través de una configuración definitiva, sino que dichos elementos interactúan modificándose permanentemente” (Rockwell,1985;87-91)

Que los niños aprendan es una condición para el reconocimiento de la legalidad y la legitimidad del maestro y de la escuela. De una buena organización del tiempo depende simultáneamente la calidad de los

aprendizajes, la buena salud física y psicológica de los alumnos y la posibilidad de aprovechar los demás aspectos de la vida (deportes, artes, actividades personales). Los factores positivos del éxito escolar, el buen equilibrio psicológico general resulta tan válido para los alumnos como para los maestros.

En la primaria, generalmente el tiempo destinado a las experiencias de aprendizaje se cubre con dictados, copias, ejercicios basados en la repetición, lecturas, ocasionalmente la resolución de problemas, y más infrecuentemente aún, se da la oportunidad para el ejercicio libre y creativo de lo que desean hacer los alumnos. El dictado es la actividad más común, y desde luego la más irrelevante y absurda pues con él se imposibilitan los procesos formativos de la capacidad para la socialización del pensamiento, pues solo repiten pausada y mecánicamente la voz de quien les dicta.

La copia y la repetición de palabras y enunciados, los ejercicios numéricos y de operaciones de cantidades excesivas e innecesariamente largas evitan la expresión individual, anulan la iniciativa y sumen en el anonimato a los alumnos, quienes hasta cierto punto encuentran en ése, la posibilidad de sentirse cómodos y seguros.

Los niños son sujetos activos en el proceso enseñanza aprendizaje, sujetos que despliegan actividades creativas, que cuestionan, plantean interrogantes, exploran, experimentan, hacen descubrimientos, exponen en el juego sus capacidades y las desarrollan, elaboran conocimientos, resuelven problemas, expresan su forma de pensar, de sentir y aprenden actuando y reflexionando sobre la realidad. El niño es un ser social concreto con características individuales que se relacionan con su pertenencia social y cultural.

La escuela debe ser un lugar al cual los alumnos acudan alegremente: un lugar en el que tengan plena satisfacción de sus necesidades internas de aprendizaje, de descubrimiento de los maravillosos misterios de la vida, hasta donde les sea posible. *“ Que del proceso educacional salgan jóvenes no frustrados prematuramente, llenos de goce de vida, de optimismo e iniciativa, generosos e el esfuerzo, cooperadores con sus semejantes y confiados en su capacidad para afrontar una diversidad de situaciones”*(Pérez, 1974:35).

El derecho a la educación implica mucho más que el derecho a asistir a la escuela, mucho más que aprender a leer, escribir y realizar operaciones aritméticas elementales; afirmar el derecho del ser humano a la educación equivale a afirmar el derecho del niño a desarrollarse normalmente en función de sus posibilidades y la obligación de la sociedad de transformar estas posibilidades en realizaciones efectivas y útiles: equivale a garantizar el pleno desarrollo de la personalidad del niño, que implica desde el desarrollo de sus funciones mentales y la adquisición e los conocimientos y valores morales correspondientes al ejercicio de estas funciones, hasta la adaptación a la vida social. *“La obligación de educar es “no destruir o estropear ninguna de las posibilidades que el niño contiene y de las que la sociedad será la primera en beneficiarse, en lugar de permitir que se pierdan importantes fracciones de las mismas o de ahogar otras”*(Piaget, 1974:18).

1.6.5. Vínculo maestro-grupo.

a) El vínculo maestro-grupo y la situación del aprendizaje escolar:

La situación en que se realiza y vive una persona, sus motivos y razones, sus guiones y expectativas no se reducen a procesos derivados estrictamente de su individualidad, sino a prácticas culturales, a la situación que lo condiciona y que ella también la configura con su quehacer cotidiano.

Lo anterior indica que el aprendizaje protagónico de los alumnos se ha de entender en tanto se entienda que sucede cotidianamente en el aula. Los rasgos del proceso de aprendizaje escolar expresan las características del vínculo que establecen maestros y alumnos en la situación que se construye cotidianamente.

Cada uno de los participantes desempeñan un **guión** (acepción de Juan Delval), quien considera a éste como una categoría de análisis que permite acceder a las prácticas reales y posibles de los protagonistas del acontecer educativo, al tiempo que evite caer en concepciones reduccionistas sobre el sujeto: el rol se *cumple*, el papel se *asume* y el *guión se construye* en el quehacer cotidiano. (Hidalgo, 1992:34)

En la situación específica de aprendizaje escolar, la relación pedagógica que se establece entre maestro y alumnos expresan una totalidad compleja que incluye relaciones de poder, económicas, culturales e ideológicas, así como sentimentales y de esperanza.

Nos referimos a situaciones o relaciones de poder en el momento en que se especifica el trabajo del docente y la posibilidad de expresión autónoma de los que aprenden; relaciones propias de la acción humana: de poder y negociación, de confrontación de expectativas, deseos e intereses, convergencias y rechazos afectivos, de apelación discursiva para la transmisión de conocimiento, comunicación real o aparente, de estrategias para cumplir los mandatos de la institución, los papeles asignados y asumir los guiones que se constituyen como lo posible y lo adecuado (Hidalgo, 1992: 32).

“La situación propicia o impone un tipo de relación pedagógica entre maestro y alumnos, y al mismo tiempo , el vínculo que establecen los protagonistas constituye la situación y es decisiva en la posible generación de los procesos instituyentes del cambio. En la base del vínculo maestro-alumno y la situación de aprendizaje está la peculiar manera de los sujetos para doblegarse ante la institución y sus soportes: normatividad, tradición, carencias, rituales, vicios, rutinas y criterios de legitimación, cuya expresión es la asignación de roles”. (Hidalgo, 1992:39).

El vínculo que establecen maestro y alumnos adquiere su significado social y se legitima con base a ciertos valores de la tradición: La autoridad incuestionable del maestro y la obediencia de los alumnos

(autoridad-obediencia), hace que surja el autoritarismo que perturba la situación del aula y provoca conflictos en el aprendizaje escolar.

Este autoritarismo que se expresa en actos violentos o abuso de autoridad encuentra sus límites en las estrategias de resistencia de los alumnos. La posición *autoridad-moral-respeto* se pervierte por el abuso y cae en *autoritarismo-violencia-resistencia*, para finalmente resolverse en la cotidianidad mediante la *negociación, la complicidad y la simulación*. (Hidalgo, 1992:41)

La relación educativa tiene como característica la de añadir otros componentes a la relación, ya de por sí asimétrica, niño-adulto: el maestro tiene el conocimiento que aún no posee el alumno, maestro y alumno no tienen el mismo rango social ni las mismas experiencias vividas, ya sean estas positivas o negativas. Tampoco las edades de educador y educando son iguales. A todo lo anterior, habría que añadir el proceso de desarrollo que el alumno está enfrentando y las peculiaridades o particularidades de etapas críticas y la problemática familiar, ya que se sabe que *"Cuando el individuo encuentra dificultades en sus relaciones objetales ,con padres y maestros por ejemplo, o cuando no llegan a dominar sus pulsiones, tienen dificultades para comprometerse en las actividades escolares, lo que provoca fracasos en sus aprendizajes"*. (Mialaret, 2001: 32-42).

Cualquiera que sea el desenlace práctico de la relación asimétrica de poder, lo cierto es que en la conciencia y el discurso de los protagonistas, abundan las justificaciones morales, la violencia simbólica y las apelaciones propias de la negociación.

Todo lo anterior se traduce en ausencia de expectativas, tanto docentes como del alumno, unos y otros pierden la capacidad de asombro durante el proceso del aprendizaje escolar, además entienden que lo aprendido difícilmente será decisivo en la realización futura del sujeto. Esto anula la posibilidad de una formación integral.

El desliz hacia la simulación y la complicidad es prácticamente natural: el docente insiste y reitera en su discurso las prescripciones sobre como han de realizarse las actividades, repite los mandatos, modula la voz, simulando que su discurso es escuchado por la mayoría del grupo y llega a desentenderse del ruido. Los alumnos por su parte fingen atención y mantienen el ruido.

El circuito de la comunicación resulta entonces pobre en contenidos, aburrido por las abundantes reiteraciones, poco interesante, confuso y sin sentido para los alumnos. Así, la situación de habla en el salón se identifica como incomunicación.

b) Estrategias y guiones en los procesos de enseñanza aprendizaje.

El docente suele conducirse de acuerdo a la manera como concibe el aprendizaje, en general supone que éste se corresponde a un desarrollo basado en relaciones positivas, a través de las cuales se va dando una especie de acumulación de conocimientos y un número mayor de habilidades. Sugiere, desde su manera adulta de organizar mentalmente lo que sabe, ciertas reglas para recibir información, registrarla y memorizarla, inculca sus valores, impone apreciaciones con consejos, apela a la utilidad de lo que enseña y marca las pautas afectivas.

Las estrategias de quienes aprenden se configuran necesariamente con relación al docente. Por esta razón, en la escuela tradicional los alumnos construyen colectivamente estrategias de aprobación y de resistencia. Responden a las demandas del maestro, pero con límites, escuchan y registran; pero no todo ni con el sentido original; efectúan las actividades imitando el procedimiento, sin que por ello se pueda asegurar que tienen el mismo significado que para el maestro.

Aceptan normas, internalizan valores y al mismo tiempo los combinan con los de la familia y la comunidad, o en su caso los aceptan aparentemente y en los hechos los critican, soslayan o francamente los rechazan. Finalmente, solo aprenden aquello que les resulta comprensible, interesante, significativo. En resumen, *las estrategias de los alumnos configuran una negociación con el docente, una complicidad entre ellos frente al docente y una socialización significativa con relación a los pares* (Hidalgo, 1992: 56).

Lo esencial y previo es el establecimiento de condiciones que estimulen y sirvan de base para crear una relación natural, amistosa, franca y alegre entre alumnos y maestros, una relación sin trabas emocionales, sin temores ni preferencias, sin represiones ni distinguos. Una relación que proporcione al alumno absoluta seguridad en su educación, de que ésta es lo más importante para el maestro y la escuela, y de que en todo momento podrá contar con la libertad para investigar y estudiar lo que le interesa, y contar también con la cooperación y apoyo del maestro para que esa actividad así elegida se desarrolle en la forma más próspera y feliz. Solo de esa manera se podrá obtener del alumno una reacción positiva para el aprendizaje, el maestro y la escuela.

Es deseable que el educador sea auténtico y propicie una relación personal y sincera con el alumno para crear lazos de afecto, confianza y aceptación y, así favorecer la interacción positiva y de respeto. El éxito del aprendizaje depende, en gran parte, de un conductor que establezca las mejores condiciones para favorecer el acto educativo; que reconozca y estimule los logros de los niños, que propicie un ambiente abierto al diálogo, a la espontaneidad y a la comprensión, con objeto de que el alumno participe, descubra, investigue y ejerza su capacidad de crítica, elección y creación. El maestro es un guía, un orientador, un facilitador que crea un clima de seguridad física y psicológica, por el contrario, el instructor autoritario induce a la pasividad, mecanización, memorización y sumisión (Palacios, 2001:39)

Tenemos pues, que la buena relación maestro–alumno no solo ayuda al desarrollo del niño, sino que también ayuda a crear en él el deseo de tal desarrollo, de aprender, de crecer, de comprender todos los problemas y los misterios que le rodean.

Debemos ante todo buscar la facilitación del aprendizaje, que consiste en liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus propios intereses, desatar el sentido de indagación, abrir todo a la pregunta y a la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio. La facilitación del aprendizaje viene a ser así el objetivo de la educación, como el modo de formar al hombre que aprende, el modo de aprender a vivir como individuos en evolución.

Carl R. Rogers (Molina, 1985:61-70), caracteriza al facilitador del aprendizaje como una persona auténtica, que muestra aprecio, aceptación y confianza hacia los alumnos, que tiene la capacidad de comprender desde adentro las reacciones del estudiante y tiene una percepción sensible sobre como se presenta el proceso de aprendizaje del alumno para así facilitar un aprendizaje significativo (que él llama comprensión empática) y que se arriesga en la incertidumbre del descubrimiento.

1.7. APRENDIZAJE ESCOLAR:

A. Aprendizaje.

En Psicología, el campo del aprendizaje se ha convertido en un campo de controversia debido a la importancia que esta cuestión tiene para la comprensión del comportamiento humano. Sabemos que una gran parte de la conducta humana es aprendida y por lo tanto el estudio de cómo ocurre es tan importante. Según Ruben Ardila, psicólogo del aprendizaje, éste es "*un cambio relativamente permanente del comportamiento que ocurre como resultado de la práctica*"(Ardila, 1981:18 y19).

El *cambio* alude a una alteración y ésta puede manifestarse tanto en animales como en humanos. La condición de "*relativamente permanente*" se refiere a que el aprendizaje también se altera con el tiempo, que si bien no es un cambio pasajero, sí indica que no dura indefinidamente, y como "*resultado de la práctica*" indica que en muchos casos la presentación repetida del estímulo es el factor básico del aprendizaje.

El aprendizaje es un proceso tanto intelectual como emocional. El individuo tiene metas en el proceso de aprender, que deben ser claras y precisas para que sean efectivas. En este proceso el papel del maestro es muy importante, ya que es él quien valora positiva o negativamente al estudiante. El principal papel del maestro es el de hacer atractivo el material que se va a aprender y reforzar el comportamiento apropiado del estudiante para darle la dirección deseada.

B. Aprendizaje y desarrollo.

Se suele entender por aprendizaje al cambio en la disposición o en la conducta de un organismo, relativamente permanente y que no se debe a un proceso de simple crecimiento. *“Los cambios en la conducta que se producen en períodos limitados de tiempo y en aspectos determinados son lo que se denomina aprendizaje”* (Delval, 1998: 76).

Hay otros cambios de mayor duración, que se producen a lo largo de períodos de tiempo y que afectan a más aspectos de la conducta, se les denomina desarrollo. Muchos consideran el desarrollo como un proceso más espontáneo que hace intervenir a todo el organismo. Por el contrario, el aprendizaje es el producto de una situación determinada y que tiene un aspecto mucho más limitado.

Las relaciones entre aprendizaje y desarrollo se conciben de distinta manera según la posición psicológica en que nos situemos. Para los conductistas el desarrollo es el producto de los efectos acumulativos del aprendizaje. Por el contrario, para autores como Piaget *“el desarrollo explica el aprendizaje de tal manera que éste sólo es posible gracias al proceso de desarrollo en su conjunto, del cual no constituye más que un elemento, pero un elemento que solo es concebible dentro del proceso total”* (Delval, 1998:76)).

El desarrollo es un proceso general, producto de la interrelación de diversos factores, uno de los cuales es la influencia del ambiente. Sólo cuando existen las estructuras necesarias es posible el aprendizaje de una nueva respuesta.

A lo largo de los primeros años y hasta llegar a la adolescencia, el niño va construyendo sus estructuras intelectuales y una representación del mundo exterior. Esto constituye un proceso muy organizado en el que el sujeto tiene un papel eminentemente activo y dentro de él el aprendizaje de cada noción concreta supone la existencia de estructuras intelectuales que lo hagan posible.

C. El acto de aprender:

El acto de aprender abarca tres procesos casi simultáneos. Primero está la **adquisición** de una nueva información. Con frecuencia se trata de información que va en contra o reemplaza los conocimientos que en una forma implícita tenía la persona anteriormente. En el mejor de los casos se refinan los conocimientos previos.

Un segundo aspecto del aprendizaje puede llamarse **transformación**. Es el proceso de manipular el conocimiento para adaptarlo a nuevas tareas. Aprendemos a analizar información para ordenarla en una forma que permita la extrapolación, interpolación o conversión. La transformación comprende los métodos de tratar con la información con objeto de superar ésta.

Un tercer aspecto es el de **valoración**. Comprobar si la forma en que hemos manejado la información es adecuada para la tarea que nos habíamos propuesto (en el aprendizaje escolar, el maestro juega un papel muy importante en este aspecto valorativo). En el aprendizaje de cualquier materia escolar existen una serie de etapas o episodios que abarcan los tres procesos descritos.

Una etapa de aprendizaje puede ser larga o breve o contener muchas o pocas ideas. El provecho que se obtenga de estas etapas depende de lo que la persona espera lograr con su esfuerzo, en el sentido de cosas externas (calificaciones), o en el sentido de adquirir mayor comprensión (Morse/Wingo, 1965:107-109)

El desarrollo intelectual no se produce por simple maduración o por el crecimiento, sino que es el resultado de un largo trabajo de construcción que se realiza cada día en todos los intercambios que el niño realiza con el medio. Durante la primera parte de su vida el trabajo fundamental del sujeto va a ser construir esas estructuras intelectuales que le van a permitir convertirse en un individuo adulto, actuar sobre la naturaleza y relacionarse con los demás. Si desde el punto de vista psicológico es ésta la tarea principal que se realiza durante los años de inmadurez, el trabajo escolar debería precisamente contribuir al desarrollo y no simplemente a transmitir una serie de habilidades

D. Aprendizaje escolar.

El aprendizaje es un proceso que va de lo incomprensible, desconocido e inédito a lo explicable, bien informado, con sentido y orden; a lo apropiado y argumentable. El aprender se basa en actividades sapientes del sujeto, quien protagoniza el proceso para lograr nuevas condiciones de entendimiento mediante sus *saberes de orden intelectual*: interpretar, indagar, pensar en la diferencia y construir

Las actividades sapientes (interpretar, indagar, pensar en la diferencia y construir) son, en los hechos, manifestaciones concretas de las estructuras intelectuales. Por lo mismo, en cada uno de esos saberes, hay en el fondo un acto estructurante: inicialmente, suponer la cosa estructurada mediante correspondencias analógicas con cosas conocidas (interpretar para hacerla comprensible), después, advertir relaciones incompletas, falta de elementos, sentidos ambiguos y confusión (indagar para problematizar), posteriormente suponer nuevas relaciones, elementos distintos y sentidos diversos (pensar en la diferencia para conjeturar), por último, proponer nuevas estructuras que hagan inteligible la cosa (construir para argumentar y apropiarse del proceso) (Hidalgo, 1992:8).

El aprendizaje escolar resulta bastante complejo desde el momento en que se deben asumir cuestiones como el aprendizaje en la escuela, como ocurre éste de manera dirigida, a partir de qué situaciones se da y cuáles son las actividades específicas del alumno; qué papel cumplen los otros sujetos en la situación que vive el que aprende, con los que se comunica o confronta; con los que colabora y comparte; con quienes coincide y diverge; en fin, con los que negocia o contradice los tiempos y espacios de realización cotidiana. Todo lo anterior refiere a las condiciones sociales en las que el aprendiente manifiesta sus disposiciones, capacidades y posibilidades individuales. El aprendizaje es entonces un proceso que vive el

individuo, pero no de manera aislada, sino en una situación estructurada por múltiples y complejas relaciones sociales (Hidalgo, 1992: 8).

Lo específico del aprendizaje escolar es que el individuo aprende en un ambiente institucionalizado (sus experiencias no se dan de manera natural), con ritmos y en espacios que él no decide ni establece libremente.

El aprendizaje escolar está sometido como proceso a un conjunto de normas, cuyo cumplimiento se garantiza por la persuasión, la amenaza o el castigo. Los tiempos están fijados y si los períodos de espera, de pasividad y aburrimiento matan la voluntad de saber, no importa, de cualquier manera la rutina escolar ha de cumplir un horario inalterable. Lo mismo que la distribución del espacio: las áreas y lugares, responden a normas y tradiciones.

Además de las normas que establecen un uso del tiempo y del espacio escolares, las experiencias del aprendizaje se ven influidas por la autoridad del docente. En suma, *“El aprendizaje escolar adquiere su especificidad en tanto ocurre en una situación impuesta por los órdenes institucionales, la tradición y las estrategias del docente, basadas éstas en supuestos, creencias y actos de autoridad”*. (Hidalgo, 1992:8).

La rutina en el aula se va configurando de acuerdo a las expectativas del maestro y de los alumnos, su contenido es limitado por las capacidades de trabajo y con base en un ambiente autoritario o de simulación.

Los procesos de aprendizaje escolar propician entonces comportamientos bastante lejanos a los propósitos formativos que se le suponen. El protagonismo de los alumnos se empobrece y se reduce al cumplimiento de guiones estereotipados.

Expectativas, saberes, intereses y discursos de la mayoría de los alumnos quedan negados, postergados o sin sentido en la relación con el maestro.

Los aspectos pedagógicos de los planteamientos piagetianos con referencia al aprendizaje y a la orientación de los procesos educativos consideran que:

- a). La educación debe centrarse en el niño, adaptándose al estado de su desarrollo actual.
- b).-El principio operativo más importante en la práctica educativa es primar la actividad. El niño debe descubrir el mundo actuando directamente sobre él.
- c).-La educación debe orientarse a los procesos autónomos y espontáneos de desarrollo y aprendizaje. Aunque se reconoce una relación dialéctica entre desarrollo y aprendizaje.

d).-Se afirma que es inútil y hasta contraproducente querer forzar el desarrollo mediante la instrucción. Los estadios de desarrollo tienen un ritmo madurativo propio y es un valor pedagógico el respeto a la evolución espontánea.

e). La enseñanza debe centrarse en el desarrollo de capacidades formales y operativas, y no en la transmisión de contenidos (aprender a aprender, aprender a pensar)

f).- El egocentrismo natural del niño en su desarrollo espontáneo se corrige progresivamente mediante el contraste con la realidad. Este principio implica tanto el conflicto cognitivo y el contraste de pareceres como la elaboración compartida, el trabajo en grupo y la cooperación entre iguales (Piaget, 1973:157)

E. desarrollo cognitivo.

Piaget considera el desarrollo mental del niño como una sucesión de tres grandes construcciones, cada una de las cuales prolonga la precedente, reconstruyéndola en un nuevo plano para superarla luego cada vez más.

Esta integración de estructuras sucesivas permite dividir el desarrollo en grandes períodos o subestadios, que obedecen a los siguientes criterios:

- 1) Su orden de sucesión es constante, aunque las edades promedio pueden variar de un individuo a otro según sus grados de inteligencia, o de un ambiente social a otro, tener retrasos o aceleraciones;
- 2) Cada estadio se caracteriza por una estructura de conjunto, en función de la cual pueden explicarse las principales reacciones particulares y
- 3) Estas estructuras de conjunto son integrativas y no se sustituyen unas a otras.

Menciona también Piaget (1984:151-158), que existen cuatro factores de la evolución mental:

- a). El crecimiento orgánico y especialmente la maduración del complejo formado por el sistema nervioso y los sistemas endocrinos.
- b). Un segundo factor fundamental es el papel del ejercicio y de la experiencia adquirida en la acción ejecutada sobre los objetos
- c). El tercer factor fundamental, aunque insuficiente por sí solo, es el de las interacciones y transmisiones sociales

d). El cuarto factor sería pues, el proceso de equilibración, entendiéndolo como una autorregulación, es decir, una serie de compensaciones activas del sujeto en respuesta a las perturbaciones exteriores y de una regulación a la vez retroactiva y anticipadora, que constituye un sistema permanente de tales compensaciones. El equilibramiento por autorregulación constituye así, el proceso formador de las estructuras cognitivas

Sólo cuando existen las estructuras necesarias es posible el aprendizaje de una nueva respuesta y la formación de éstas no es más que sólo el aspecto visible del proceso subyacente de desarrollo. A lo largo de sus primeros años y hasta llegar a la adolescencia, el niño va construyendo sus estructuras intelectuales y una representación del mundo exterior. Eso constituye un proceso muy organizado en el que el sujeto tiene un papel especialmente activo y dentro de él el aprendizaje de cada noción concreta supone la existencia de estructuras intelectuales que lo hagan posible.

Sin embargo, aunque se tenga la impresión de que los cuatro factores anteriores explican esencialmente la evolución intelectual y cognoscitiva del niño, hace falta situar dentro del desarrollo mental la afectividad y la motivación. Estas últimas la determinan, ya que son las necesidades de creer, de afirmarse, de amar y de ser valorizado las que constituyen el motor de la propia inteligencia.

La afectividad constituye la energética de las conductas. No existe ninguna conducta, por intelectual que sea, que no tenga como móviles, factores afectivos, pero recíprocamente, no podría haber estados afectivos sin intervención de percepciones o de comprensión que constituyen la estructura cognoscitiva.

Un medio favorable facilita el desarrollo, es decir, coincide con las necesidades del individuo y no las limita. La inteligencia sólo se desarrolla ejercitándola, no enseñando a ser inteligente. La inteligencia de los sujetos solo se puede lograr sumergiéndolos en un medio rico intelectualmente que les plantee problemas y que les ayude a resolverlos.

El origen de toda la actividad de los seres vivos hay que buscarlo en la adaptación del organismo al medio, que a su vez supone una modificación de éste. En el proceso adaptativo se pueden distinguir dos aspectos indisociables: **la asimilación**, que consiste en la incorporación del medio al organismo o la acción del medio sobre el organismo, y **la acomodación** que supone una modificación del organismo por efecto de la influencia del medio. La adaptación es entonces una modificación del organismo en función del medio que favorece la conservación de ese organismo. El organismo se relaciona con su ambiente, actúa sobre él y lo modifica, pero al mismo tiempo se modifica él mismo, de tal forma que los nuevos contactos con el medio ya no serán exactamente iguales. Este intercambio, con esos dos aspectos de asimilación y acomodación, aparecen no solo en los intercambios materiales con el medio, sino también en los intercambios mentales.

La asimilación sólo es posible cuando una organización anterior la permite. Una vez adquirida una nueva capacidad, una vez formado un nuevo **esquema**, puede aplicarse a situaciones nuevas y modificarse.

Los **esquemas** son una sucesión de acciones que tienen una organización y que son susceptibles de repetirse en situaciones semejantes. Cuando nos encontramos ante una situación nueva, tratamos de aplicar esquemas anteriores y lo vamos haciendo combinando varios de ellos o modificando alguno hasta que encontramos una forma de actuación que resulta más práctica para el objetivo a alcanzar. De esta forma se van constituyendo preconceptos, ya que a cada objeto le aplica preferentemente un tipo de esquemas, una serie de acciones determinadas.

Lo importante de todo esto es que constituye un ejemplo de cómo se produce el progreso psíquico. El niño asimila el mundo circundante actuando sobre él, y al mismo tiempo se acomoda produciendo nuevos esquemas por diferenciación de los esquemas anteriores. Al actuar, sus esquemas se multiplican, se diversifican, y su número crece sin cesar mientras el sujeto aprende. Los esquemas se van combinando entre sí a lo largo del desarrollo dando lugar a sucesiones de acciones cada vez más complejas.

Cuando el niño se encuentra en una situación idéntica a la anterior, lo único que hace es aplicar los esquemas de los que ya dispone. El aspecto desencadenante pone en marcha esos esquemas, y los aplica hasta que llega el momento en que el proceso se automatiza por completo. En ese caso hablamos de que se ha formado un **hábito**. En cambio, cuando la situación es nueva, el sujeto tiene que hacer cosas distintas, pero comenzará por utilizar también los esquemas de que dispone. El aspecto desencadenante pondrá en funcionamiento algunos esquemas que pudieran ser apropiados y el sujeto seleccionará unos con preferencia a otros. Si la situación se parece a otra anterior, el sujeto tratará de aplicar un esquema introduciendo alguna modificación. Es así como el sujeto aprende en situaciones que difieren algo de situaciones anteriores. Pero si la situación es muy distinta y no se tiene un repertorio de esquemas apropiados, el niño será incapaz de resolver la situación y por ende, no habrá formado nuevos esquemas ni se habrá producido ningún progreso ya que el sujeto no ha podido asimilar la situación y por tanto no podrá acomodarse a ella. **El principio de discrepancia** es el que explica estas situaciones: El sujeto aprende principalmente en situaciones que *difieren algo* de situaciones anteriores, pero no aprende en situaciones idénticas a las anteriores ni tampoco en situaciones nuevas (Delval, 1998:94-107)

Las investigaciones sobre el desarrollo intelectual del niño subrayan el hecho de que en cada etapa éste tiene una forma característica de contemplar el mundo y de explicárselo. En el trabajo de Piaget se distinguen tres etapas de este desarrollo:

Primera etapa: corresponde a la etapa preescolar y termina hacia los cinco o seis años de edad. Esta etapa corresponde más o menos, al período que va desde el primer desarrollo del lenguaje hasta el momento en que el niño aprende a manipular símbolos. Es **la etapa pre-operacional**. El trabajo mental del niño consiste principalmente en establecer relaciones entre experiencia y acción; se preocupa por manipular el mundo a través de la acción. La principal realización simbólica es que el niño aprende a representar el mundo externo a través de símbolos establecidos por una generalización simple. El niño tiene poca capacidad para separar sus propios objetivos de los medios para lograrlos, y cuando tiene que hacer correcciones en su

actividad, después de algunos intentos infructuosos por manejar la realidad, lo hace mediante las llamadas **regulaciones intuitivas** y no por medio de operaciones simbólicas; siendo las primeras características del sistema “de ensayo y error” en vez de ser el resultado del pensamiento.

Lo que falta principalmente en esta etapa del desarrollo es lo que se llama el concepto de **reversibilidad**.

Segunda etapa: es la llamada de las **operaciones concretas**. Es la etapa escolar. Este período operacional contrasta con la etapa anterior, que era meramente activa. Una operación es un tipo de acción que puede llevarse a cabo en forma bastante directa mediante la manipulación de objetos o internamente, como cuando se manipulan los símbolos que representan cosas y relaciones que tiene en la mente. La operación es un medio de introducir en la mente datos acerca del mundo real y luego transformarlos allí con objeto de que puedan ser organizados y empleados selectivamente para la solución de problemas. Una operación difiere de una simple acción o conducta tendiente a lograr un objetivo en que está **internalizada y es reversible**.

Pero estas operaciones, a pesar de estar guiadas por la lógica de relaciones, son medios para estructurar solamente la realidad actual inmediata. El niño es capaz de estructurar las cosas que encuentra, pero no está listo todavía para tratar con posibilidades que no se encuentran directamente con él o que no ha experimentado todavía.

Tercera etapa: de **operaciones formales** y se da entre los diez y los catorce años de edad. En esta etapa, la actividad intelectual del niño parece basarse en su habilidad para operar con premisas hipotéticas en vez de limitarse a lo que ha experimentado o a lo que tiene ante sí. El niño puede ahora pensar en las posibles variables y aún deducir las relaciones potenciales que más tarde pueden ser verificadas por los experimentos o la observación. Las operaciones intelectuales parecen ahora predichas sobre el mismo tipo de operaciones lógicas que constituyen la reserva de los estudios de la lógica o la ciencia; o de los pensadores abstractos (Morse/Wingo, 1965:98-106)

1.8. FRACASO Y DESINTERÉS ESCOLAR:

El logro reciente de la sociedad moderna es el acceso de todos los niños a una escolaridad básica obligatoria. Las tasas de analfabetismo han ido decreciendo con el paso del tiempo. Sólo desde el momento en que todos los niños están escolarizados se empieza a descubrir la auténtica dimensión del fracaso escolar. Cuando el acceso a la escuela era minoritario, dicho fracaso pasaba desapercibido. Ahora, una vez que todos los sujetos están escolarizados, las cifras de fracaso escolar son muy grandes. Esta responsabilidad, la mayoría de las veces se le imputa a los centros de enseñanza.(Portellano:1995:39-43).

Hay un gran número de niños que no logran superar de forma adecuada los obstáculos que se ponen en su camino en la escuela, pero incluso los que aprueban o tienen buenas notas dejan mucho que desear en cuestión de adquisición de conocimientos. Los sujetos, tras muchos años dentro del sistema de enseñanza, saben muy poco de lo que se les ha enseñado, por lo que se puede hablar del fracaso de la escuela en ese apartado.

Ahora bien, resulta llamativo que una institución tan importante como lo es la escuela, tenga un rendimiento tan escaso. Desde este punto de vista, ninguna otra organización social es tan inútil y tiene un funcionamiento tan deficiente como la escuela si se le considera que esta tiene como misión la instrucción y la transmisión de la cultura. No puede negarse que el asistir a la escuela pone al niño en contacto con un mundo de conocimientos y le proporciona un determinado tipo de experiencias útiles. Allí realiza actividades que no haría fuera de la escuela y a las que no tienen acceso quienes no van a ella, pero lo que se le enseña no está encaminado a favorecer el desarrollo intelectual sino que éste se produce tanto dentro como fuera de ella, pero sobre todo con independencia de lo que se le enseña (Delval, 1998:39-43)

1.7.1 Causas del fracaso escolar. El fracaso escolar se produce por variados motivos, como son:

a) factores biológicos o físicos, como los trastornos sensoriales (hipoacusias, miopía, astigmatismo), los trastornos somatofisiológicos (epilepsia, cardiopatías y alteraciones del hígado) y los trastornos neurofuncionales (como lesiones o disfunciones del sistema nervioso central), entre otros (Pallares, 1989:47-48)

Al respecto debemos hacer una diferencia entre el fracaso escolar y trastornos del aprendizaje como sigue:

Fracaso escolar: rendimiento escolar insuficiente en alumnos normales, independientemente de cual haya sido la causa que lo produzca.

Trastorno del aprendizaje: rendimiento escolar insuficiente en alumnos, causado por disfunción cerebral, pese a ser intelectualmente normales.

Podemos incluir dentro de los trastornos de aprendizaje todos los considerados como trastornos específicos del desarrollo, como son los trastornos de habilidades académicas, trastornos de lenguaje y habla, trastornos de habilidades motoras y trastornos de conducta perturbadoras

Los trastornos psicopatológicos junto con los trastornos comportamentales son mejor tolerados en las familias que un mal rendimiento escolar. Sin embargo, en numerosos casos, la presencia del fracaso escolar es solamente la punta del iceberg de dificultades de personalidad más graves.

b). Los factores emocionales pueden inducir directamente a un fracaso escolar. Tal es el caso de una patología depresiva, que como síntoma cognitivo produce una dificultad de concentración y lentificación de las funciones intelectuales. En otras ocasiones, la persistencia del fracaso académico produce un sentimiento reactivo de pérdida de seguridad y autoestima. En estos casos, las dificultades emocionales son el resultado directo del fracaso escolar.

Son factores de tipo psicológico las fobias y la desadaptación escolar, los trastornos de la personalidad como las neurosis, las psicosis y las psicopatías, y los conflictos debido a la deficiente manipulación educativa en la familia.

La enumeración de todos los conflictos afectivo-educativos, susceptibles de producir fracaso escolar, sería exhaustiva. Existe una íntima relación entre la duración del déficit en el rendimiento y la perturbación familiar. Muchos cuadros de mal rendimiento escolar reactivos a dificultades educativas menores tienden a remitir de forma espontánea. Por el contrario, la persistencia del fracaso escolar cuando hay conflictos educativos nos debe hacer pensar en la existencia de conflictos sicopatológicos de mayor gravedad, así como de una dinámica familiar más alterada (Portellano, 1995:43)

c). En lo referente a los factores pedagógicos causantes de un rendimiento inadecuado en el niño, tenemos: los métodos de enseñanza inadecuados, la masificación del aula, la excesiva movilidad del profesorado, el cambio de escuela y las excesivas exigencias escolares, la personalidad del profesor, los contenidos excesivamente academicistas.

Resumiendo, el fracaso escolar consiste, por un lado, que en sus criterios de éxito no siempre se correlacionan con el éxito profesional y menos con la realización personal y, por otro lado, en que en un mismo éxito académico y escolar no se logra, ni mucho menos, por la totalidad de los alumnos.

Willian Glasser señala también que la principal causa del fracaso escolar es la escuela misma, asegurando que muy pocos niños llegan a la escuela fracasados, ninguno ya con el rótulo del fracaso. "Es la escuela y solamente ella la que pone a los niños el rótulo del fracaso. La mayoría tiene identidades positivas cualesquiera que sean los hogares o medios de donde provengan. En la escuela esperan lograr que se les reconozca y con la fe de la niñez, conseguir el amor y respeto de sus maestros y compañeros. Los primeros años escolares son críticos para el éxito o el fracaso; los años críticos son los comprendidos entre los 5 y los 10 años." Por lo que hace ver que hay factores inherentes al sistema educativo mismo que no solo originan, sino acentúan los problemas que un niño pueda tener (Glasser, 1972:36 y 37).

Menciona el autor que las necesidades básicas de cualquier persona son la necesidad de amar y la del propio valer, que forman lo que llama identidad. Por lo que para lograr una identidad con éxito, la escuela debe asegurarse de enseñarle al niño los dos caminos necesarios: la oportunidad de dar y recibir amor y la de convertirse en un hombre educado y, por tanto, valioso. Esto se puede lograr mediante los componentes

básicos del propio valer: conocimientos y capacidad de reflexión. La escuela puede estar organizada de manera que estimule a los niños a resolver sus problemas, tanto escolares como sociales. Una educación que prepare a vivir con éxito en el mundo.

Entre los principales factores de fracaso coincide con otros autores en la memorización excesiva y el descuido de la función principal de la mente humana: el pensamiento (Glasser, 72:40-47).

Muchos niños logran identidades con éxito, pero lo hacen a pesar del proceso educacional y no gracias a él. "Depender de la memoria conduce a un escaso potencial para formar la identidad. La educación, que debería ser uno de los pilares básicos de la identidad, a veces contribuye poco a formar la de los que triunfan, pero desgraciadamente contribuye mucho a constituir la identidad de los que fracasan", Asegura Glasser.

Los padres desempeñan un papel fundamental en el grado de desarrollo de la motivación del logro, no solo por sus actitudes y conductas educativas, sino por el papel de modelo y de objeto de identificación que desempeñan. Así, el hecho de que unos alumnos muestran muchos deseos de alcanzar metas más altas, mientras que otros se conforman con niveles más bajos de rendimiento, no es un accidente de la naturaleza.

El autoconcepto. Los procesos perceptivos humanos no se dirigen exclusivamente al mundo de las cosas o al de otras personas. Percibimos los objetos, la realidad física y la realidad de los demás, pero también nos percibimos a nosotros mismos. Esta percepción no es un reflejo exacto, automático, estático ni sencillo de elaborar. El conjunto de nuestro yo es plural y variado, contempla nuestras cualidades positivas, defectos, capacidades, limitaciones, etcétera. Son muchas las facetas de nuestra percepción y diversas en importancia y claridad, pero están organizadas. El autoconcepto sería esa organización y proceso de centrar todas las percepciones de nosotros mismos.

Toda percepción supone interpretación, mediación e intervención de lo racional, pero también de los procesos afectivos. Nuestras cualidades y experiencias reales son filtradas, matizadas, aumentadas y disminuidas por nosotros mismos, pudiendo distar nuestra percepción de ellas de la realidad.

El autoconcepto no es algo estático, se va formando y evolucionando con el aprendizaje y la educación e incluye una proyección hacia la acción. Actuamos de acuerdo a la imagen que tenemos de nosotros mismos, aunque una cosa es lo que somos y otra el concepto que tenemos de nosotros. Esta imagen propia o autoconcepto, aunque organizada, es susceptible de ser considerada en diferentes áreas (académica, social, corporal) y cada una de ellas tiene repercusiones sobre las otras.

Este autoconcepto resulta de la asimilación tanto de la experiencia del sujeto como de la percepción de los otros sujetos significativos para él, como son sus padres, profesores y compañeros. De la evaluación que ellos hacen de su conducta surgen expectativas en cuanto a su desempeño y él lo capta, ya que dichas expectativas no necesariamente se dan en forma verbal ni directa.

El niño tiene conciencia de lo que es a través de la familia, de tal manera que durante los primeros años de vida recibimos la imagen del mundo y de nosotros mismos facilitada por los demás. Acabamos percibiéndonos como los demás nos perciben. Esas evaluaciones de los demás se convierten en autoestima y en nuestras conductas concretas.

Pero esta influencia es bidireccional, ya que el niño al actuar influye en el autoconcepto de padres y maestros. Es evidente que el autoconcepto procede de los resultados experimentados por el sujeto, de sus éxitos y fracasos. Existe una estrecha relación entre bajo autoconcepto y bajo rendimiento escolar, de tal manera que a partir del autoconcepto bajo se puede predecir un bajo rendimiento académico, en vez de predecir uno alto (Portellano:1995:42).

Las consecuencias del fracaso escolar son difíciles de diferenciar de las causas, ya que se da una influencia recíproca entre ambas. La baja motivación escolar en un niño puede ser la causa del fracaso escolar, pero también puede ser la consecuencia del bajo rendimiento. El fracaso, por lo general, provoca más fracasos activando un círculo de fracasos cada vez más acentuados.

El alumno no permanece impasible ante el fracaso. Aún la indiferencia es una respuesta defensiva. Fracasar en el aprendizaje o los estudios es mucho más que el simple hecho de no alcanzar un mínimo de una escala. El aprendizaje y los estudios se perciben asociados a la satisfacción de las necesidades más importantes y profundas del ser humano, como es la integración a la vida social. De esta manera el fracaso se percibe como prototipo de otros fracasos futuros. De aquí la tendencia del alumno a culpabilizarse, misma que se incrementa con el sentimiento de que no está cumpliendo con las expectativas de padres y profesores.

Todo lo anterior puede conducir a lo que Seligman (Portellano, 1995:43) define como la *indefensión aprendida*, ya que aprendemos que no existe relación entre nuestro esfuerzo para alcanzar una meta y alcanzarla realmente. Lo anterior determina alteraciones que se caracterizan por un déficit cognoscitivo, emocional y motivacional, mismo que lleva a un sentimiento de inferioridad, a una baja autoestima y finalmente a una ausencia de iniciativa, de persistencia y de motivación de logro.

d) Factores socioculturales. Lo social impregna y condiciona todo lo humano. "La sociedad ejerce una potente influencia en el rendimiento escolar, indirectamente a través de la escuela y de la familia, pero también directamente sobre el mismo sujeto. En realidad, pues, los factores psicológicos son psicosociales" (Pallares, 1989:39)

La ideología y el clima social influyen en el fracaso escolar. La competitividad y meritocracia, (“cada uno según sus méritos”) han producido un aumento de la competencia y la lucha es mayor, conduciéndonos a una sociedad que solamente acepta el éxito y rechaza al fracasado. También existe una tendencia a la valoración cuantitativa del estudio en función de conseguir más dinero y prestigio social. La tecnocracia y utilitarismo, valoran las acciones humanas con los cánones que impone la técnica, restándole importancia a la reflexión y a los procesos interiores. Por otro lado está el hedonismo e inmediatismo, con su crisis y relativización de los valores en los que se fortalece la tendencia a primar los valores materiales e inmediatos, desvalorizando el esfuerzo personal. A lo anterior hay que agregar que el cambio continuo e inestabilidad en la carrera veloz de la ciencia hace que la escuela se vea impotente de adaptarse a todos estos cambios provocando en el hombre inseguridad y ansiedad.

Portellano Pérez (1995:51) asegura que en ambientes socioculturalmente bajos el porcentaje de fracaso escolar es significativamente mayor que entre los escolares de clase media y alta. Los niños que viven en un ambiente cultural poco estimulante perciben la cultura como algo secundario y poco motivante, al contrario de lo que sucede entre los escolares con un entorno familiar con mayores intereses de formación.

El riesgo de fracaso escolar es mucho más elevado en niños cuyo contexto familiar tiene un bajo nivel en formación cultural, no existe motivación dentro de la familia hacia el aprendizaje ni tampoco hacia la lectura.

La motivación hacia la lectura es uno de los factores que mejor previenen el fracaso escolar, asegura el autor.

**II. LA AUTOESTIMA
EL JUEGO Y
LA CREATIVIDAD EN EL
APRENDIZAJE**

**Aspectos que pueden salvar la
escuela (o al niño)**

II. LA AUTOESTIMA, EL JUEGO Y LA CREATIVIDAD EN EL APRENDIZAJE

Los aspectos que pueden salvar a la escuela (y al niño).

2.1. AUTOESTIMA

Virginia Satir (1991:44 y 45) concibe la autoestima como un concepto, una actitud, una imagen, representada por la conducta. Es la capacidad de valorar el yo para que se nos trate con dignidad, amor y realidad. Dice que las fuerzas externas tienden a reforzar los sentimientos de valía o inutilidad que uno aprende principalmente en el hogar. Asegura que nuestro lenguaje y actividades corporales reflejan nuestros pensamientos y emociones.

Otros autores como Rogers y Maslow, psicólogos y humanistas, aseguran que cada individuo es la medida de su amor hacia sí mismo; su autoestima es el marco de referencia desde el cual se proyecta y ésta pasa por varias etapas. La primera sería el *autoconocimiento*, la segunda sería *el autoconcepto*. la tercera es *la autoevaluación*, la cuarta etapa sería *la autoaceptación*, la quinta sería el autorrespeto, y como resultado de todas las etapas anteriores vendría la *autoestima*.

Maslow (1979:38) establece una pirámide de necesidades del ser humano para la instauración de una autoestima saludable, como son:

a) Necesidades básicas o deficitarias:

En la base de la pirámide están las *necesidades fisiológicas* (hambre, sed, sueño, abrigo, conservación, sexo y procreación), le siguen *las necesidades de seguridad* (libertad, justicia, trabajo, derechos, integridad personal). Al tercer nivel corresponden las *necesidades de pertenencia* (aceptación, solidaridad, afecto, intimidad, sexualidad), Encima de éstas se ubican las *necesidades de reconocimiento* (amarme, sentirme amado, valoración, prestigio, status), para llegar al último nivel, en las que están las *necesidades de realización* (productividad, creatividad y trascendencia). El ser humano va pasando de un nivel a otro sucesivamente y aunque permanecen siempre, van siendo de menor importancia, ya que alcanzando niveles superiores se van encontrando mayores satisfacciones.

b) Necesidades de crecimiento:

En la primera división de la pirámide el ser humano ya está en condiciones de dar el salto al desarrollo de todos los potenciales de su espíritu; sus necesidades son ya de crecimiento y autorrealización. Estas necesidades de crecimiento son la de trascendencia, de verdad, de belleza, de plenitud, de individualidad, de perfección, de motivación, de integridad, de humor, de justicia, de disciplina, de riqueza interior, de esfuerzo, de autosuficiencia y de significado de la vida. (Maslow, 1979:29).

Algunos otros enfoques sobre la instauración de la autoestima y de la personalidad son:

A. El enfoque psicométrico de los procesos personales, sustentado por Cattell y Eysenck (De la Fuente, 1999: 17-19). Gracias a este enfoque es que se han difundido las categorías de la personalidad, el autoconcepto y la autoestima, sin embargo, este enfoque las considera como entidades con pocas posibilidades de modificación. Esto tiene limitaciones a la hora de deducir las pautas de intervención educativa, especialmente en el nivel de estrategias de enseñanza y aprendizaje concretas.

B. El enfoque conductual-cognitivo del desarrollo personal, postulado por Bandura, Magnuson, Rotter y Weiner (De la Fuente, 1999:19-22). Este enfoque presenta dos avances sustanciales: por una parte, la idea de descomponer los procesos y las variables personales en otras más sencillas y observables (a nivel cognitivo, emocional y conductual) con las posibilidades de manejo y modificación de las mismas que esto supone; por otra, la idea de que son variables sujetas a cambio y, por extensión al aprendizaje y a la enseñanza.

Dentro de las limitaciones de este modelo tenemos que presenta la idea que los procesos complejos como el desarrollo personal pueden ser reducibles a la suma de las partes, conduciendo con esto al uso de estrategias de intervención educativas parciales (enfoque de habilidades y destrezas), que aunque suponen un avance respecto del enfoque anterior, no abordan el problema en toda su complejidad. Este enfoque ha favorecido la difusión de una concepción simplista de desarrollo personal, asumiendo que todo se puede aprender y todo se puede enseñar, lo que ha dirigido la intervención a entrenar y adiestrar a los alumnos.

C. El enfoque cognitivo constructivista de los procesos de desarrollo personal, que postulan Kelly y Rogers. Es integrador de las distintas concepciones, asumibles todas en el quehacer educativo. Retoma una concepción humanista a la hora de definir el problema del desarrollo personal. Esta postura asume la idea de la construcción de la propia persona (De la fuente:1999:22-25).

Este modelo también es compatible con el enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo humano, con la idea del proceso de construcción personal que operará a lo largo del ciclo vital y que tiene como protagonista al propio ser que lo realiza.

2.1.1. Papel de la escuela en el desarrollo de la autoestima:

La construcción personal hace referencia a un proceso complejo, realizado por las personas a lo largo de su vida, de definición de sí mismo y de las relaciones consigo mismo, con los demás y con el mundo. Este proceso está íntimamente relacionado con el desarrollo de la personalidad moral (objetivo primordial de la educación en valores), y su fin es contribuir al óptimo desarrollo de la dimensión valorativa de la persona, lo que implica:

-Asumir la idea de que es un proceso sujeto a mediación externa, o sea que es un proceso que necesita ser asistido externamente.

-Entender que es un proceso que se produce en forma contextualizada en un momento histórico y cultural, aunque no es reducible a él.

-Toma en cuenta el desarrollo personal como un proceso, que no debe quedar reducido y absorbido en importancia por el concepto de desarrollo social en ningún caso.

-Considera contextos enriquecedores y desfavorecedores de construcción personal.

Algunos estudiosos de la psicomotricidad, como Pierre Vayer (1994:31)) relacionan muy estrechamente la autoestima con la persona como unidad. Este autor considera que la didáctica psicomotriz aborda el problema de la educación por el movimiento tomando en cuenta que la educación del niño debe ser pensada en función de su edad y de sus intereses y considerando a éste como unidad. "Solamente por medio de la educación del ser entero se puede favorecer el desarrollo armónico de todos los aspectos de la personalidad del niño".

La educación psicomotriz es una técnica, pero es en principio y ante todo, un estado de ánimo, un modo de enfoque global del niño y sus problemas. Es una disciplina fundamental y primera en el orden cronológico de la educación del niño.

Se pueden considerar tres aspectos en la educación corporal, de acuerdo con los diferentes campos de la relación que pueden establecerse: consigo mismo, con el mundo de las cosas o con el mundo de los demás. El niño hace el aprendizaje del mundo con todo su cuerpo, con todo su ser y por tanto, cuando él domine su cuerpo podrá aprender el mundo de las cosas y establecer relaciones entre ellas y asimismo, cuando domine el uso de su yo, podrá adquirir su independencia frente al mundo de los demás, aceptar ese mundo y establecer las necesarias relaciones con él (De la Fuente:1999:51)

Ya Wallon y Piaget (De la Fuente, 1999: 32) dijeron que la motricidad y el psiquismo están íntimamente interrelacionados y que son dos aspectos indisociables del funcionamiento de una misma organización. Por lo mismo, toda la educación del niño es global y construida sobre sus vivencias. "Únicamente un niño que domina el uso de su cuerpo puede aprender los elementos del mundo de su entorno y establecer relaciones entre ellos, es decir, desarrollar su inteligencia"(De la Fuente:1999:31)

En el curso de la infancia y, aunque la dependencia entre el desarrollo motor, afectivo e intelectual no parezca demasiado estrecha, la unidad funcional es siempre una realidad. Los problemas motores y psicomotores están siempre íntimamente relacionados con los problemas psicológicos o psicoafectivos.

En la construcción de la personalidad, el cuerpo juega un papel principal, ya que a través de la experiencia corporal es que se tiene la referencia permanente de la presencia, del hecho mismo de estar en el

mundo. No solamente el cuerpo es el origen de todo conocimiento, sino que es asimismo el medio de relación y de comunicación con el mundo exterior. Los diferentes aspectos de la experiencia corporal, dice Vayer, toman aspectos particulares según los diversos tipos de relación que ese Yo establezca frente al mundo.

La función tónica o mejor dicho el equilibrio psicotónico, que se traduce por las actitudes, las posturas y la mímica; rige todas las relaciones entre los individuos.

Si la función tónica viene ligada a la afectividad, la imagen del cuerpo que condiciona las posibilidades de acción e investigación del sujeto, están ligadas a su vez al conocimiento del mundo exterior y por ende a la inteligencia. Así, existen unas relaciones constantes en el niño entre las posibilidades de organizar su propio cuerpo y las posibilidades de organizar las relaciones que existen entre los elementos del mundo exterior.

2.2. EL JUEGO

El juego infantil presenta pautas de asombrosa regularidad y consistencia, es producto y huella de la herencia biológica del hombre y de su capacidad creadora de cultura. El juego se produce con mayor frecuencia en un período en el que se va ampliando dramáticamente el conocimiento acerca de sí mismo, del mundo físico y social, así como de los sistemas de comunicación, por tanto es de esperar que se halle íntimamente relacionado con éstas áreas de desarrollo.

El juego representa un aspecto esencial en el desarrollo del niño, ya que está ligado al desarrollo del conocimiento, de la afectividad, de la motricidad y de la socialización, en fin, el juego es la vida misma del niño. Debido al relevante papel del juego en el desarrollo del niño, se han realizado y planteado diversos estudios y posturas al respecto.

2.2.1. Teorías del juego infantil.

A. Enunciaciones clásicas. Comprenden diferentes teorías, como la *teoría del recreo*, que concibe al juego como una actividad estética y de recreación, la *teoría del exceso*, que considera la actividad lúdica como descarga de energía sobrante y la *teoría del descanso*, que sostienen que el juego tiene un efecto recuperatorio (Garaigordóbil, 1995:22)

B. Formulación biologicista (Garaigordóbil, 1995:25) que considera las siguientes teorías:

Teoría de la anticipación funcional: que asegura que el juego es un preejercicio de las funciones necesarias para la vida adulta.

- Teoría de la función simbólica: Gross interpretó la imaginación simbólica como la traducción interior de los comportamientos de ejercicio que se ponen en juego mediante el afán, también innato, del hombre de imitar

- Teoría de la recapitulación. Desde esta perspectiva el juego infantil refleja el curso de la evolución desde los homínidos prehistóricos hasta el presente, es decir, la historia de la especie humana estaría recapitulada en todo el desarrollo infantil individual.

Pese a que estas teorías marcaron un hito cualitativo en las investigaciones sobre el juego, la idea de una naturaleza exclusivamente biológica del juego ha sido superada en la actualidad por la proliferación de trabajos que muestran la necesidad de interacción social temprana y positiva para que el juego se desarrolle.

C. La perspectiva psicoanalítica (1Garaigordóbil, 1995:22). Freud es su principal exponente. Considera el juego como una actividad fundamentalmente simbólica elaboradora de experiencias traumáticas, con tendencia al placer y como disfraz de la libido (realizador de deseos y vía de descarga de la vida pulsional infantil), que atiende también a la necesidad del niño de ser mayor.

Este autor también postuló una línea evolutiva que va desde el juego del niño al trabajo del adulto, de la que se deriva una cantidad de importantes actividades para el desarrollo de la personalidad, tales como el soñar despierto, las aficiones (hobbies) y ciertos juegos.

Esta postura tiene su mayor mérito en haber llamado la atención sobre la ficción del juego, sin embargo se deja ver que se da exagerada importancia a la sexualidad y se concibe a la infancia como un período lleno de conflictos.

Melanie Klein (Garaigordóbil:1995:28) considera el juego, al igual que Freud, como un lenguaje simbólico como el sueño, que permite una satisfacción sustitutiva de deseos, al ser expresión y abreacción de fantasías inconscientes, ansiedades, deseos imposibles de satisfacer en la realidad. De esta manera, con el juego el niño transforma experiencias sufridas pasivamente, en activas, cambiando el dolor por el placer, dando a éstas un final feliz.

La autora sostiene que una cantidad de angustia es necesaria para la abundante formación de símbolos y fantasías, sin embargo, cuando es excesiva y el Yo no tiene capacidad adecuada para elaborarla, el sujeto erige defensas contra estos impulsos sádicos que tienen como consecuencia el cese de las fantasías y la formación de símbolos. Esto inhibe el juego y esto a su vez inhibe el aprendizaje.

En esta misma dirección, Melanie Klein considera que el juego espontáneo de representación crea y fomenta las primeras formas del pensamiento "como si", propiciando el desarrollo del razonamiento hipotético que promueve ("si...entonces..."). El juego también tiene, para la autora, un valor diagnóstico, pronóstico y terapéutico.

Erik Erikson (1993:179) integra el psicoanálisis clínico y la antropología cultural cuando enfatiza, por un lado, la influencia de factores psicosociales y socioculturales en el desarrollo del Yo, y por otro, el desarrollo de la identidad como sucesión de etapas diferenciadas entre las que existen períodos de transición (crisis evolutivas).

D. Winnicott (2001:61) ve en el juego el origen de la experiencia cultural del hombre. Opina que los fenómenos transicionales (cancioncillas, balbuceos, rituales antes de dormir, etcétera), inician la existencia de un tercer área de experiencia (espacio simbólico) que asegura la transición del Yo y el No Yo, entre el niño unido simbióticamente a la madre, y una situación de individuación progresiva, de reconocimiento de la madre como algo exterior. Este Objeto Transicional marca el inicio de la simbolización en el niño y es la primera

experiencia de juego del bebé. Al respecto cabe decir que para Freud y para Melanie Klein es la ausencia del objeto lo que lleva a la simbolización, mientras que para Winnicott es la presencia del objeto y las experiencias primitivas las que luego se simbolizarán en el juego.

La confianza es la base del juego. El juego implica confianza y la utilización del espacio de juego viene determinada por las experiencias vitales que se dan en las primeras etapas de su existencia. Así, la falta de confiabilidad en la madre significa para el niño la pérdida de la zona de juego, la del símbolo significativo. La capacidad de crear depende de la capacidad del individuo para confiar. El juego se produce en el niño si éste ha tenido experiencias de confiabilidad con la madre, destacando de este modo la dependencia o naturaleza social del juego, dice Winnicott.

D. Modelos psicogenéticos.

Jean Piaget (1984:59-69) estudió la psicología del juego infantil como parte orgánica de su teoría del desarrollo del intelecto y plantea que la inteligencia es una forma de adaptación al entorno y que el juego es básicamente una relación entre el niño y el entorno, un modo de conocerlo, de aceptarlo, de modificarlo, de construirlo. Las actividades lúdicas son instrumentos para investigar cognoscitivamente el entorno. A través del juego el niño elabora, construye y desarrolla las sucesivas estructuras mentales.

Henry Wallon (Garaigordóbil, 1995:56) fundador de la Psicología dialéctica, señala que no existe individuo psíquico con anterioridad a las relaciones sociales que lo constituyen, y desde esta perspectiva analiza el juego. En contraposición a Piaget, sitúa el juego en el momento subsiguiente al aprendizaje. El juego sería el ejercicio libre de cada nueva función, antes de que ésta se integre en el proceso de la realidad. Reconoce el autor la importancia del juego para el desarrollo de esquemas y funciones motrices, así como para el desarrollo intelectual y afectivo.

J. Chateau (Garaigordóbil, 1995: 55) señala que el juego es el acto por excelencia de la vida infantil. Este psicólogo distinguió el despertar lúdico verdadero de los juegos funcionales del bebé (pseudojuegos), que proceden únicamente de una necesidad de actividad y no comportan la conciencia de la naturaleza del juego verdadero que es la afirmación del Yo. Sin embargo, éste último procede del juego funcional.

Las cualidades del juego infantil, según este autor, son que el juego es una actividad muy seria, porque que afirman el ser, afirman la voluntad y la autonomía. Sin embargo, el juego es básicamente alegría. Otra cualidad es que el juego puede ser un instrumento para formar al niño. El niño no sólo crece sino se desarrolla gracias al juego

E. La escuela soviética fundamenta su teoría lúdica con autores como:

Lev S. Vigotsky (1982:39-43) aseguró que el juego de la criatura humana está orientado a la actividad futura, pero principalmente a la de carácter social. El niño ve la actividad de los adultos que le rodean, la imita y la transforma en el juego, y en el juego adquiere las relaciones sociales fundamentales de su futuro

desarrollo social. "La especificidad de la actividad lúdica hay que buscarla en el origen, el desarrollo y la evolución de la función simbólica, dentro del contexto socio-cultural e histórico en el que el niño crece".

Elkonin (Garaigordóbil, 1995:59), partiendo de las hipótesis planteadas por Vygotski, elaboró una teoría explicativa acerca del origen o naturaleza del juego de Rol, planteando que :

- I. El juego tiene impacto emocional en la actividad humana.
- II El juego establece el descentramiento cognitivo.
- III El juego hace que evolucionen los actos mentales.
- IV. El juego influye en la evolución de la conducta arbitraria (desarrollo moral).

La perspectiva soviética plantea que en el juego de simulación está el origen y desarrollo de la creatividad, que se origina en las interacciones sociales tempranas con los adultos y que es una actividad que moviliza el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

2.2.2. Conclusiones acerca del juego.

En esta revisión sobre las distintas teorías del juego se han distinguido diferentes marcos teóricos referenciales que ofrecen una visión diferencial del juego y de su valor en el desarrollo. Cada una de ellas enriquece el estudio de ésta actividad infantil, ya que desde cada enfoque conceptual se han abordado distintos aspectos que enriquecen la comprensión del fenómeno. Podemos decir que el juego está muy relacionado al desarrollo cognitivo, emocional y social (Garaigordóbil, 1995:22-107), porque:

- Los juegos manipulativos son instrumentos de desarrollo del pensamiento
- El juego es una fuente de aprendizaje que crea zonas de desarrollo potencial
- La actividad lúdica estimula la atención y la memoria
- El juego simbólico o de representación fomenta el descentramiento cognitivo
- El juego libre origina y desarrolla la creatividad
- El juego estimula la discriminación fantasía-realidad
- El juego es comunicación y facilita el desarrollo del lenguaje coherente
- La ficción es una vía del pensamiento abstracto.
- Estimulan procesos de comunicación y cooperación con los iguales
- Promueven un incremento del conocimiento del mundo social del adulto, preparando al niño para el mundo del trabajo.
- Estimulan el desarrollo moral, ya que son escuela de autodominio, voluntad y asimilación de reglas de conducta.
- Facilitan el autoconocimiento, el desarrollo de la conciencia personal.
- Ayudan en los procesos de adaptación socio-emocional.
- Promueven la comunicación, la cohesión y la confianza

- Enseñan a los niños a cooperar y a compartir
- Potencian el desarrollo de la conducta prosocial
- Disminuyen las conductas pasivas y agresivas.
- Facilitan la aceptación interracial.
- Es un instrumento de expresión de la personalidad infantil que origina y desarrolla la intersubjetividad, cuya motivación consiste en compartir experiencias emocionales significativas.
- Es una actividad placentera que promueve la satisfacción emocional.
- Permite la asimilación de experiencias difíciles facilitando el control de la ansiedad asociada a estas situaciones.
- Posibilita la expresión simbólica de la agresividad y la sexualidad.
- Es un medio para el aprendizaje de técnicas de solución de conflictos.
- Facilita el proceso progresivo de la identificación sexual.

Tenemos pues que las contribuciones del juego en el desarrollo integral del niño, es que siendo la actividad por excelencia del infante, es una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano. El juego no es solo posibilidad de autoexpresión para el niño, sino también autodescubrimiento, exploración y experimentación con sensaciones, movimientos, relaciones, a través de las cuales llega a conocerse a sí mismo y a formar conceptos sobre el mundo. Las actividades lúdicas que el niño realiza a lo largo de la infancia, le permiten desarrollar su pensamiento, satisfacer sus necesidades, elaborar experiencias traumáticas, descargar sus tensiones, explorar y descubrir, el goce de crear, colmar sus fantasías, reproducir sus adquisiciones asimilándolas, relacionarse con los demás, ensanchar los horizontes de sí mismo. Por ello se puede afirmar que estimular la actividad lúdica, positiva, con sus sentidos positivos, es sinónimo de potenciar el desarrollo infantil (Garaigordóbil, 1995: 107).

2.3. CREATIVIDAD

En todas la épocas la creatividad ha sido el motor del desarrollo de los individuos, las organizaciones y las sociedades. Hoy la sociedad valora el cambio y necesita a los promotores del mismo. La vida moderna es cada vez más compleja, tensa y neurótica. Parece confirmarse que el ser humano no es solo un animal programado para comer bien, descansar y "estar bien", sino que necesita procesos constantes de desarrollo y de lucha para realizar cosas valiosas y conquistar nuevas metas; como dice Maslow, (Rodríguez, 1990:11) "la motivación última y más elevada es la propia realización, que implica precisamente la expansión de la propia personalidad a través de la productividad y la creación".

Las tensiones de la vida moderna fomentan la agresividad que a menudo explota aquí y allá. La persona agresiva, tensa, frustrada, con fuertes impulsos destructivos no tiene más dilema que crear o destruir. La creatividad es el cauce sublimador de la destructividad, como ya lo aseguran Eric Fromm y Jacob Moreno "El individuo que no puede crear, quiere destruir. El único remedio para la destructividad compensadora es desarrollar en el hombre su potencial creador. El Neurótico se salva de su neurosis cuando es creador" asegura Fromm. A medida que logremos desarrollar la creatividad podremos esperar una reducción de enfermedades mentales, de neurosis colectiva, y de otros trastornos emocionales menos severos (Rodríguez, 10:12).

Mihaly Csikszentmihalyi ,(1998: 45) concibe que cada uno de nosotros ha nacido con dos series contradictorias de instrucciones: una tendencia conservadora, hecha de instintos de autoconservación, autoengrandecimiento y ahorro de energía, y una tendencia expansiva hecha de instintos de exploración, de disfrute, de la novedad y el riesgo (la curiosidad que conduce a la creatividad pertenece a ésta última). Tenemos necesidad de ambos programas. Pero mientras que la primera tendencia requiere poco estímulo o apoyo, la segunda puede languidecer si no se cultiva. Csikszentmihalyi asegura que "Si la curiosidad no dispone de variadas y múltiples oportunidades, si se ponen demasiados obstáculos en el camino del riesgo y la exploración, la motivación para adoptar una conducta creativa se extingue fácilmente".

Se desprende de todo lo anterior, que la creatividad no es un artículo de lujo, sino el camino para una vida plena, para lograr la felicidad personal, la higiene social y el progreso en todos los campos (Rodríguez, 1990:14))

Cabría pensar que, dada su importancia, la creatividad tendría una prioridad elevada en nuestros intereses. Pero si observamos la realidad, el panorama que contemplamos es diferente. La investigación científica básica queda minimizada a favor de aplicaciones prácticas inmediatas. Las artes son consideradas como lujos superfluos y en las empresas no se construye ni arriesga, sino que se recortan gastos. Y lo que vale en las ciencias, las artes y la economía, también se aplica a la educación. Cuando los presupuestos escolares se restringen, son cada vez más las escuelas que optan por prescindir de las artes y actividades extracurriculares con el fin de concentrarse en lo que llaman las asignaturas básicas. Esto no sería malo si las

“enseñanzas fundamentales” se impartieran de manera que estimularan la originalidad y el pensamiento creativo; pero rara vez sucede así. A los estudiantes en general las materias académicas básicas les resultan amenazadoras o pesadas y las posibilidades de usar su mente en forma creativa se reducen. Así pues, si queremos que las generaciones siguientes afronten el futuro con gusto y confianza en sí mismas, debemos educarlas para que sean a la vez originales y competentes.

La definición de creatividad varía según el autor. Para Csikszentmihalyi (1998:45) la creatividad es un tipo de actividad mental, una intuición que se produce en la interacción entre los pensamientos de una persona y su contexto sociocultural.

Para Margaret A. Boden (1994: 15-51), la creatividad al igual que la inteligencia, no es una única capacidad o talento, tampoco está limitada a unos pocos elegidos dado que todos compartimos algún grado de poder creativo, que se basa en nuestras habilidades humanas ordinarias. Pero, reconoce la autora, la creatividad requiere del desarrollo de habilidades, de un gran número de destrezas psicológicas cotidianas, como observar, recordar y reconocer. Cada una de éstas capacidades involucra procesos interpretativos sutiles y estructuras mentales complejas. Asimismo, el concepto de creatividad está cargado de valores (para que una idea sea creativa no es suficiente que sea inusual ni que sea valiosa; tampoco es suficiente que sea una mera novedad). Las ideas genuinamente creativas son sorprendentes de un modo más profundo.

Asegura la autora que la creatividad tiene mucho en común con el juego, es abierta, sin ningún objetivo o meta en particular; su meta es muy general: la exploración, donde el terreno explorado es la propia mente. Muchos casos de creatividad dependen, por lo menos en parte, del poder asociativo de la mente

Gerardo Martínez (1981:No. 16-4). establece la diferencia de la creatividad del niño y del adulto solamente en términos del producto, ya que asegura que las características de la actividad creativa del niño son: a) surge de la curiosidad, de una disposición a la exploración para conocer el medio que le rodea, b) tiene soporte en el interés, la motivación y los sentimientos hacia determinados hechos, objetos, etcétera, c) se lleva a cabo mediante acciones directas o manipulativas e indirectas o pensadas, d) precisa de conocimientos previos y de conocimientos que se van adquiriendo durante la actividad misma, e) absorbe por completo la atención del niño y parece implicar a toda la persona, y f) su resultado satisface en mayor o menor grado las expectativas del propio niño.

Para algunos autores (Garaigordóbil, 1995: 21-25)), lo creativo, en un sentido limitado, se reduce a las aptitudes que son características de las personas creadoras, como la fluidez, la flexibilidad y la originalidad. Sin embargo para otros la creatividad es la capacidad humana de producir contenidos mentales de cualquier tipo que, esencialmente, pueden considerarse como nuevos y desconocidos para quienes los producen. Puede tratarse de actividad, de la imaginación o de una síntesis mental que es un mero resumen. La creatividad puede implicar la formación de nuevos sistemas y de nuevas combinaciones de informaciones ya conocidas, así como la transferencia de relaciones ya conocidas a situaciones nuevas y la formación de

nuevos correlatos. Una actividad para ser calificada de creativa, ha de ser intencional y dirigida hacia un fin. Puede adoptar forma artística, literaria o científica, o ser de índole técnica o metodológica

Algunas definiciones se han orientado al resultado o producto, enfatizando la idea de novedad y conceptualizando la creatividad como la capacidad de producir algo nuevo. Otro punto de vista es el de los investigadores que se han centrado en el proceso creativo, definiendo la creatividad como el proceso de percepción de problemas o lagunas de información, de formación de ideas o hipótesis, de evaluar y modificar estas hipótesis y comunicar los resultados, o como el proceso mediante el cual el individuo expresa su naturaleza básica a través de una forma o un medio para obtener un cierto grado de satisfacción, ello da un producto que comunica algo sobre esa persona a los demás. Por tanto, la creatividad es un fenómeno polisémico, multidimensional y de significación plural.

A pesar de que son variadas las definiciones sobre este concepto, se pueden señalar algunas constantes aceptadas: la creatividad es un potencial humano, es la transformación del medio, es un potencial que se hace patente por la actividad y la comunicación, es novedad y originalidad, siendo la actividad creativa direccional e intencional. Sin embargo la definición de la creatividad depende de criterios históricos y estadísticos, de ciertos cánones objetivos y de factores subjetivos relativos al proceso de producción y al de la valoración misma.

2.3.1. Teorías de la creatividad.

Los primeros estudios que se aproximaron al tema de la creatividad fueron realizados por Galton (Garaigordóbil, 1995:171), quien abordó el tema de los hombres dotados de genialidad. En ese momento se plantea una concepción hereditaria, influenciada ésta por las corrientes psicológicas de la época. A principios del siglo XIX, Ribot (Garaigordóbil, 1995: 173) observa que la creatividad no es exclusiva de los genios ni de las personas excepcionalmente dotadas, sino que está presente en todas las personas, aunque con distinto grado de intensidad y aplicación. Esta postura de inicios de siglo supera la de la heredabilidad, afirmando la universalidad de la creatividad y con ello, la posibilidad de estimularla. A partir de este momento surge una gran actividad de investigación sobre el tema, formulándose diversas explicaciones teóricas sobre el origen y desarrollo de la creatividad, como las que siguen:

- Las tesis asociacionistas y conductistas que consideraban la creatividad por asociación de estímulos o por refuerzo. Esta teoría propone que la resolución de un problema nuevo es resultado de la transferencia de asociaciones desde situaciones antiguas a nuevas.

- Teoría de la Gestalt (GARAIGORDÓBIL:1995, 190), creatividad como organización flexible de la percepción. Dicha teoría insiste en que todo es diferente a la simple suma de las partes, y la creatividad, al igual que la resolución de un problema, consistiría en la posibilidad de romper la tendencia a responder de una forma común, generalmente estereotipada.

- La perspectiva de Vygotski: la creatividad como actividad combinatoria. Vigotsky (2001:31) proclama que la imaginación creativa es la característica distintiva entre el mundo de la cultura y el mundo de la naturaleza, y la bases de toda la actividad mental natural. Para él, la imaginación es la base de toda la actividad creativa, y forma parte de toda la vida cultural incluyendo el arte, la ciencia, y la creatividad técnica. La actividad creativa de la imaginación depende primariamente de la riqueza y variedad de las experiencias previas. El autor encontró los orígenes de la imaginación creativa en las tempranas manifestaciones del juego. Imaginación, fantasía y creatividad, aunque ricas en emociones, son procesos más conscientes que inconscientes (la imaginación de los niños no sigue un camino lógico).

- La interpretación psicoanalítica: creatividad e iluminación inconsciente. El modelo psicoanalítico considera que en el inconsciente surge la inspiración que permite lograr nuevas formas de expresión; las tentativas o esfuerzos creativos pueden ser vistos como realización de deseos .mediante mecanismos como la sublimación

- Tanto Vygotsky como Freud (Vygotski: 2001, 38), encontraron los orígenes de la creatividad en el juego y estuvieron de acuerdo en considerar que la fantasía sirve a las necesidades del niño.

- En una perspectiva psicoanalítica reciente, Moccio (Garaigordóbil, 1995:295-308)) define la creatividad como la capacidad de ir más allá de la realidad "Transformar, unir, combinar de diferentes maneras lo que ya existe". Respecto al acto creador considera que la primera propiedad de este acto es la espontaneidad, la segunda es una sensación de sorpresa de lo inesperado y la tercera es su irrealidad, que se dirige a la alteración de la realidad dentro de la cual surge.

- El enfoque piagetiano(1984:132-140) creatividad en los procesos de acomodación asimilación. Piaget concibió la creatividad como un proceso estrechamente relacionado con el pensamiento en general, que puede ser explicada a partir de los mecanismos básicos de los esquemas de conocimiento. No consideró la creatividad como una manifestación diferenciada de la inteligencia; los esquemas que explican el conocimiento, explican también el desarrollo de la creatividad. Se centró en el movimiento hacia la madurez del pensamiento lógico, un proceso en el cual la imaginación está implicada, pero no aparece como central.

- La explicación humanista: creatividad como autorrealización personal: Para Maslow (1973:47) la persona tiende al crecimiento debido a una serie de necesidades que se hallan jerarquizadas. Concibe en todo ser humano una tendencia a la creatividad vinculada al propio desarrollo. Por ello enfatiza que el proceso, la actitud, la actividad o la persona pueden ser creativos en las fases cotidianas de la vida. Rogers (Rodríguez, 1985: 29)) habla también de la línea de perfeccionamiento evolutivo que representa un progreso en cuanto a la autonomía y responsabilidad por parte del individuo que se autorrealiza. Es una creencia entre los psicólogos y humanistas el hecho de que la salud humana reside en el crecimiento expansivo de la persona, en su autorrealización. Estos autores consideran que la tendencia del hombre a la autorrealización es la

mayor fuente de creatividad. Las personas que se autorrealizan mantienen una percepción abierta, una expresividad espontánea, una gran atracción por lo desconocido y autoaceptación.

Desde su punto de vista, las personas que manifiestan apertura, aceptación personal y capacidad para jugar con lo que se les presente, serán más creativos que los individuos que carecen de tales cualidades. En lo educativo, el planteamiento de Carl Rogers (Rodríguez, 1985:30) enfatiza la creación de condiciones externas adecuadas que permitan el desarrollo de la tendencia a la autorrealización.

- La Teoría incremental de Weisberg: la creatividad como solución de problemas. Weisberg (1986:92-108) se opone a la idea del genio, en la que las obras originales y los grandes hallazgos son productos de grandes saltos de la imaginación que se producen porque los individuos creativos tienen el don de realizar procesos mentales extraordinarios y poseen rasgos excepcionales de personalidad. En su opinión, "pensar creativamente" llega a resultar extraordinario a causa de lo que el pensador produce, y no en razón de la manera en que lo produce.

Este autor entiende la creatividad como descubrimiento y solución de problemas, dice que los procesos que una persona realiza cuando piensa creativamente no se distinguen de los procesos ordinarios seguidos en la resolución de problemas. Aunque acepta que existen algunas facetas que confieren carácter extraordinario a algunos individuos comparados con el resto de la población, en su opinión estos rasgos diferenciales se deben más a pericias, a facultades específicas o a un nivel de motivación, que a una capacidad creativa en general. En resumen, las diferencias de motivación podrían tener como efecto significativas diferencias de productividad y creatividad entre los distintos individuos, a pesar de que los procesos intelectuales de unos y otros sean todos similares.

- La teoría de la inversión en la creatividad: la propuesta de Sternberg y Lubart (Garaigordóbil, 1995: 106). Esta reciente teoría de la creatividad propone que la creatividad parte de 6 fuentes: procesos intelectuales, conocimiento, estilo intelectual, personalidad, motivación y contexto ambiental, y la realización creativa sería la confluencia de estos distintos elementos. El objetivo de esta teoría es comprender de un modo integrado las bases de la creatividad. Se acepta que la creatividad puede aparecer en la vida cotidiana, aunque se considera que la creatividad verdadera aparece raramente, en parte debido a que las personas no están dispuestas a invertir en ella, y porque muchas fuentes deben converger para generarla.

Mencionan los autores que la creatividad implica procesos de conocimiento, estilos intelectuales, atributos de la personalidad y el contexto ambiental.

2.3.2. Aspectos de la creatividad: producto, proceso, persona y ambiente.

A. El producto creativo.

Este es uno de los parámetros más estudiados en la evaluación de la creatividad, ya que cuando un resultado es creativo, el procedimiento que lo originó fue creador, así como la persona. Una clasificación clásica es la de Taylor (Garaigordóbil, 1995:175), en la que indica 5 niveles de productos creativos, en función del grado de transformación o alteración del medio que implican:

a) *Creatividad expresiva*: caracterizada por la espontaneidad y la libertad, no requiere de aptitudes especiales, ya que es la forma más elemental de expresión (dibujos infantiles, improvisación de un discurso o un relato

b) *Creatividad productiva*: Es el nivel de construcción técnica, en el que la libertad y la espontaneidad se restringen por la construcción y por el material. Para crear en este nivel, el individuo requiere tener aptitudes y habilidades necesarias para dar forma a sentimientos y fantasías (como obras de arte y científicas).

c) *Creatividad inventiva*: Es el nivel de los inventos y descubrimientos en los que el sujeto opera componentes que son relacionados de un modo nuevo, no usual. En este nivel se incluyen nuevos métodos, técnicas, situaciones, invenciones de instrumentos, mecanismos, descubrimientos científicos y técnicos.

d) *Creatividad innovadora*: Esta forma de creatividad supone un buen nivel de flexibilidad ideacional y un alto grado de originalidad. Se produce una transformación del medio y una comunicación de resultados únicos y relevantes. La innovación trae consigo modificaciones para las cuales el sujeto debe disponer de un gran conocimiento de los principios fundamentales del campo problemático que aborda.

e) *Creatividad emergente*: Es el nivel en el que florecen nuevas ideas, nuevas líneas de investigación, nuevas escuelas, etcétera. Aquí también se da la reestructuración de otras experiencias, sin embargo, ahora la capacidad de recibir experiencias o conocimientos, reorganizarlos, abstraerlos y sintetizarlos, es muy sobresaliente. Se aportan ideas radicalmente nuevas, generalmente en lenguaje abstracto. Pertenecen a este nivel los creadores de grandes religiones, concepciones filosóficas o científicas.

B. El proceso creador

Mauro Rodríguez (1990:121-125), asegura que el proceso creativo generalmente implica una nueva estructuración de la realidad que supone una desestructuración de la misma y una reestructuración en términos nuevos. El autor distingue en el proceso creativo 6 fases.

1. *Fase de cuestionamiento*: se percibe el problema y se formulan las preguntas pertinentes al mismo.
2. *Fase de acopio de datos*: se recoge información mediante distintas vías (observación, lectura, experimentación...)
3. *Fase de incubación*: o período aparentemente estéril, pero en realidad de intensa actividad en el que se digieren inconscientemente las ideas.
4. *La fase de iluminación o inspiración*: en la que emergen nuevas ideas y soluciones al problema planteado.
5. *Fase de elaboración*: en la que se produce el tránsito de las ideas a las realizaciones, y
6. *Fase de comunicación*: o presentación del producto a otros.

Csikszentmihalyi (1998:49) establece que las personas creativas difieren entre sí de diversas maneras, pero en un aspecto son unánimes: les encanta lo que hacen. Lo que cuenta no es lo que hacen, sino cómo lo hacen. El autor asegura que somos los descendientes de antepasados que reconocieron la importancia de la novedad, protegieron a los individuos que disfrutaban siendo creativos y aprendieron de ellos. Gracias a que contaban con individuos que disfrutaban inventando y explorando; estaban mejor preparados para afrontar las circunstancias impredecibles que amenazaban la supervivencia. Este autor concibe a la creatividad como productora del placer, ya que en la creatividad se da, según el autor, la experiencia óptima que él denominó *fluir* y que define como "la sensación experimentada cuando las cosas van bien, como un estado de conciencia casi automático, sin esfuerzo alguno, aunque sumamente concentrado".

Al respecto del *fluir*, Mihaly Csikszentmihalyi (1998:52), distingue 9 elementos principales para describir qué se siente cuando una experiencia es placentera.

- Hay metas claras en cada paso del camino
- Hay una respuesta inmediata a las propias acciones
- Existe equilibrio entre dificultades y destrezas.
- Actividad y conciencia están mezcladas.
- Las distracciones quedan excluidas de la conciencia.
- No hay miedo al fracaso. Estamos demasiado absortos para preocuparnos por el fracaso.
- La autoconciencia desaparece.
- El sentido del tiempo queda distorsionado. Se olvida el tiempo o sucede lo contrario.
- La actividad se convierte en autotélica. (palabra griega que denota algo que es un fin en sí mismo).

C. La personalidad creativa:

El espectro de motivos señalados como decisivos para la actividad creativa va desde la "Autorrealización" de Rogers (teorías humanistas y existencialistas), a la "necesidad de calidad y novedad", de Maddis (teorías de la comunicación) o la superación de sentimientos de inferioridad de la infancia de Adler (enfoque psicoanalítico). Al margen de estas discrepancias, dos condiciones pueden aceptarse como

requisitos indispensables: una gran sensibilidad para los vacíos o la falta de armonía que existe en un ambiente, y una fuerte motivación para el esfuerzo (Garaigordóbil, 1995: 180).

Los estudios sobre motivación han analizado que las recompensas intrínsecas (por ejemplo la realización del potencial de uno mismo) son más importantes para los creadores que la motivación focalizada en las metas.

Guilford (Garaigordóbil, 1995: 182) ha sido quien inicia con la investigación de las aptitudes cognoscitivas más características de la personalidad creadora. Considera que hay 6 clases de aptitudes del pensamiento involucradas en la creatividad:

- Sensibilidad a los problemas
- Flexibilidad (aptitud para cambiar de un planteamiento a otro, de una línea de pensamiento a otro),
- Fluidez (capacidad para producir un gran número de ideas),
- Originalidad (aptitud para aportar ideas o soluciones de largo alcance, poco frecuentes y nuevas)
- Elaboración (aptitud para elaborar los detalles de un plan o de una idea), y
- Redefinición (capacidad de definir o percibir objetos o situaciones de manera distinta a la usual)

Este modelo de la "estructura del intelecto" incluye las funciones del pensamiento creador, definidas básicamente a partir de las operaciones del pensamiento divergente, donde el pensamiento ofrece posibilidades diversas de solución a los problemas. Para Guilford (Garaigordóbil :1998, 183), los factores de la creatividad son independientes de la inteligencia.

En el pasado, la creatividad fue considerada como un componente de la inteligencia, creyendo que la creatividad podría ser determinada a través de los test que pretenden descubrir un C.I. Sin embargo, repetidamente las investigaciones han encontrado bajas correlaciones entre C.I. y creatividad. En la actualidad la creatividad es considerada como un constructo independiente de la inteligencia, no obstante, el debate sobre las relaciones entre inteligencia y creatividad sigue abierto, pero en realidad, hay acuerdo respecto a que la inteligencia superior, la que permite excelentes calificaciones en los estudios, no garantiza una elevada creatividad, pero la premisa recíproca sí es verdadera, ya que las personas que son notablemente creativas, son inteligentes.

Con relación al conocimiento como recurso de la creatividad se comparte la creencia de que es difícil manejar un material creativamente cuando no se conoce. La creatividad requiere algunos prerrequisitos de conocimiento y habilidad para tomar una actitud de libertad con el conocimiento de uno mismo. De las relaciones entre conocimiento y creatividad se puede concluir que las ideas surgen del conocimiento, aunque el conocimiento por sí solo no determina el nivel de creatividad de la persona.

Pese a la dificultad para limitar una serie de características de personalidad de los individuos creativos, diversos estudios permiten observar un conjunto de características que aparecen con mayor frecuencia.

a) *Sikora* (Garaigordóbil, 1995: 184), señala las siguientes características: Autonomía en el pensar y actuar, apertura frente a nuevas experiencias, introversión y control interior de los procesos de pensamiento y representación, expresión de procesos interiores resistencia ante los fenómenos inhibitorios del aprendizaje, activa elaboración de conflictos, capacidad de jugar con los elementos, y tolerancia frente a las tensiones que crean lo ambiguo, incompleto o no resuelto.

b) *Barron y Harrington* (Garaigordóbil, 1995:185), concluyen que los rasgos de las personas creadoras son: amplitud de intereses, independencia de juicio, confianza en sí mismo, intuición y firme valoración de sí mismos como creativos. Pero también aseveran que dentro de estas características existen diferencias de importancia entre los individuos creadores en el campo de lo científico y en el campo de lo artístico. En los científicos parece evidenciarse una tendencia a someterse a las reglas y mayor capacidad de abrirse a la experiencia (sensibilidad a los problemas). En el creador artístico se observa una mayor capacidad de inducir emociones en los otros a través de sus obras, por lo que parecería razonable pensar que son personas más sensibles a la emoción y los sentimientos.

c) *Rodríguez* (1986:121-126), asegura que las personas creativas muestran comunes características afectivas como soltura y la libertad, pasión o capacidad para entusiasmarse, audacia o capacidad para afrontar riesgos, y profundidad o facilidad para ir más allá de la superficie; características volitivas como tenacidad, tolerancia a la frustración y capacidad de decisión; así como características cognitivas como fineza de percepción, capacidad intuitiva, curiosidad, imaginación y capacidad crítica.

f) *Csikszentmihalyi* (1998:159-178) asegura que el primer rasgo que facilita la creatividad es una predisposición genética para un campo dado, un precoz interés por el campo, una buena dosis de curiosidad, (apertura a la experiencia y atención fluida) y el acceso al campo.

D. Entornos creativos:

Continuamente se han evidenciado que determinadas situaciones en el medio ambiente tienen una repercusión favorable o desfavorable para la puesta en marcha del proceso creativo. Dos grandes contextos pueden ser encuadrados bajo este concepto, el ambiente físico y el ambiente social.

Con relación al ambiente físico, diversos estudios ponen de manifiesto que determinadas configuraciones pueden favorecer la emergencia de la creatividad. Un ambiente físico rico en materiales, con bajo nivel de estructuración, que fomenta la inspiración, las asociaciones creativas y el pensamiento divergente, es un ambiente que estimula el pensamiento y la producción creativa.

Con relación al ambiente social diversas observaciones señalan la influencia de tres tipos de elementos:

- El impacto de las estructuras del grupo en el que está inmerso el sujeto, algunas de las cuales promueven o inhiben las conductas creativas.
- Las características de la organización en la que está inscrito el sujeto, ya que es probada la tendencia de las organizaciones a evitar la innovación,
- La cultura, porque las normas culturales imprimen un sello en la persona, en los valores de la tradición que se transmiten a través de un complejo proceso de socialización (la sociedad influye en el curso del proceso creativo a través de su sistema de valores sociales, filosóficos, religiosos, etcétera)

El rol del contexto ambiental es muy importante en cualquier actividad creativa de tres modos diferentes, aseguran Sternberg y Lubart: Primero, porque el contexto ambiental puede ser una fuente de ideas. En segundo lugar, el ambiente es importante porque provee un contexto en el cual las ideas creativas son fomentadas o suprimidas. Y tercero, el contexto ambiental es relevante en la creatividad por su efecto en la evaluación de las ideas, como lo menciona Csikszentmihalyi (1998:179).

2.3.3. Factores que favorecen y perturban la creatividad.

A. Factores que favorecen la creatividad

La conducta de los maestros pueden producir diferencias en el funcionamiento creativo, por lo que se sugieren las siguientes actitudes o pautas que promueven la activación de diversos procesos implicados en el desarrollo de la creatividad;

< Fomento del autoconocimiento y la autoconciencia.

<Promoción del análisis y comprensión de los problemas humanos en general.

<Educación en la tolerancia a los conflictos y frustraciones.

<Permisividad en la libertad de elección y en la autonomía.

<Presentación de los contenidos didácticos en grandes conjuntos o contextos versus la presentación de los contenidos de la asignatura en unidades mínimas disociadas unas de otras.

<Procurar la exposición directa a situaciones y acontecimientos que permitan ver con nuevos ojos el medio, a la luz de los nuevos conocimientos y realidades descubiertas.

<Estimulación de la curiosidad intelectual.

<Dar al grupo posibilidades de someter a prueba sus ideas, de experimentar con los objetos problemáticos para poder transformarlos mediante una manipulación activa.

<Cuestionamiento de los patrones de conducta ajustados al género sexual, que censuran e inhiben intereses considerados como propios del otro sexo.

<Estimulación de la actitud lúdica.

<Capacitación de aptitudes creativas tales como la fluidez, flexibilidad y originalidad, a través de la proposición de diversas tareas verbales y gráfico-figurativas.

<Estimulación de la espontaneidad creativa a través de las actividades tales como: pintar, jugar, discutir, improvisar, modelar, escribir, filmar, investigar, vivir en común...

<Ejercitación de la creatividad social a través de la cual se revelan nuevas relaciones, se cambian normas existentes de manera razonable y se contribuye a la resolución general de problemas de la realidad social. Se puede operar mediante actividades que estimulan formas originales de expresión, de comunicación e información, incluyendo el lenguaje, la interpretación de roles, la danza, la imagen, el cine y la fotografía.

<Estimulación de la dramatización creativa a través de ejercicios, de movimientos, ejercicios para sensibilizar los distintos sentidos, pantomimas y juegos.

<Potenciación de estrategias intelectuales creativas para la solución de problemas no estructurados.

<Estimulación de actividades en las que los niños formulen preguntas.

<Realización de actividades en las que los niños no tengan que buscar la "respuesta correcta", dejándoles la oportunidad de expresar su mundo como ellos lo perciben.

<Ejercitación de actividades en las que se estimule la fantasía (soñar despierto, castillo en el aire, etcétera), ya que la actitud relajada conduce a la conducta creativa.

<Promover el contexto del grupo. la seguridad de ser aceptado, la alegría de vivir, la confianza en las propias capacidades, el espíritu de entrega y compromiso, así como la necesidad de logro.

<Creación de situaciones creativas y tareas que contienen en sí mismas fuertes motivaciones (Garaigordóbil, 1995:192-194)

B. Entre los factores que obstaculizan la creatividad tenemos:

<*Factores cognoscitivos*, que se refieren a bloqueos sensorio-perceptivos y por repetición de procedimiento en la solución de problemas (no se buscan otras vías de solución),

<*Factores afectivo-emocionales*, como la inseguridad, miedo, impulsividad, autoimagen negativa, etcétera,

<*factores sociales* como la presión del grupo, prejuicios sociales, y ambientes deprivados culturalmente,

<*Factores físico-ambientales*, como un medio físico monótono, estático, pobre de estímulos o por el contrario, un medio excesivamente inestable, tempestuoso, acelerado y caótico (Von Oech, 1987:19).

El papel del grupo en la creatividad:

La creatividad tiende a no desarrollarse en grandes grupos, aunque si se junta la gente adecuada en forma idónea tal vez se produzcan resultados creativos por parte de los distintos individuos que conforman el grupo. Ante la controversia de que si las ideas originadas en el grupo son ideas enlazadas a la actividad pensante del grupo o no, o si el papel del grupo es positivo para el desarrollo de la creatividad, esta discrepancia podría matizarse en la medida en que toda persona es producto de su medio ambiente, ninguna creación es del todo individual. En cualquier caso, hay que considerar la existencia de dos contextos diferentes para la creación: el trabajo individual y el trabajo en grupo. Los estudios que han tratado de analizar cuál de los dos es mejor para la creatividad no muestran resultados concluyentes al respecto.

Paul Matussek (1977:199-233) afirma que nadie se desarrolla sin los demás, sean pocos o muchos, una o distintas personas. El grupo es el medio que fomenta o paraliza al creador. En esto influye tanto el número de integrantes como la estructura del grupo. También el tipo de personalidades que interactúan en el grupo, ya que la intercomunicación entre las distintas personalidades da un especial resultado.

Las características de los grupos creadores son:

- a) Los miembros del grupo creador se identifican más fuertemente con el objetivo común que un grupo no creador,
- b) Muestran un mayor interés en la consecución del objetivo del grupo y esto lleva a un mejor aprendizaje,

c) El grupo creador no confirma las faltas de los débiles, sino que poco a poco les libera de sus debilidades,

d) En todo grupo creador se manifiestan abiertamente los pensamientos y muestran interés y atención a la conversación de los demás.

Mauro Rodríguez (1998:83-104) opina que pueden optimizarse las ventajas que el grupo ofrece para el desarrollo de la creatividad de varias maneras:

<Sensibilizándose a las dificultades de la comunicación, para no caer en la simpleza de que todo lo que expresa un emisor lo capta cabalmente el receptor, y para reconocer la habitual tendencia a monologar, aún cuando se pretende dialogar.

<Teniendo en cuenta la importancia de lo subjetivo y afectivo en el trabajo de grupos, aún cuando se pretenda enfocar las cosas sólo con criterios objetivos y racionales.

- <Creando un clima no valorativo entre los miembros del grupo, de tal modo que al eliminar los juicios críticos sobre las personas presentes, pueda florecer una camaradería que, a su vez, permita liberar la creatividad de todos y cada uno.

<Cultivando actitudes de diálogo genuino, ya que ello permite la apertura de la mente, el despertar de los poderes de la fantasía y afinar los sentidos para percibir.

2.3.4. Intervención educativa en la creatividad.

La creatividad es considerada un componente esencial en una gran variedad de profesiones, sin embargo, la evidencia sugiere que nuestro actual sistema educativo no promueve el pensamiento creativo de los alumnos. La educación para la creatividad ha sido entendida muy frecuentemente como "la estimulación de unos pocos superdotados" y no como la elevación del nivel general de la capacidad de creación.

Los objetivos de la educación van cambiando porque el tipo de habilidades de pensamiento que los niños necesitan hoy y necesitarán en el futuro, son aquellos que les ayudarán a adaptarse al mundo que cambia aceleradamente, a una era social de información y ordenadores. En este contexto, el desarrollo del pensamiento creativo y de la capacidad de resolución de problemas ha de ser un objetivo educativo importante, ya que esta capacidad tendrá gran importancia en la adaptación futura de los estudiantes (Garaigordóbil, 1995, :200).

La intervención actual en la creatividad distingue dos líneas de intervención: la que utiliza diferentes tipos de juego para estimular la creatividad y la de programas creativos propiamente dichos, que habitualmente son planteados en un clima lúdico.

2.4. LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

El análisis psicopedagógico de la enseñanza de la resolución de problemas (Labarrere, 1987:5) presupone como uno de los momentos iniciales el esclarecimiento de lo que debe comprenderse por *problema*.

El rasgo fundamental de la concepción psicológica de *problema* consiste en considerarlo según su contenido subjetivo. Al hacerlo así, se hace énfasis en la actividad del sujeto que resuelve el problema; más específicamente, de su actividad cognoscitiva.

Este punto de vista conduce a poner en primer plano no el problema en sí mismo, sino el sistema cuyo núcleo es la relación sujeto-objeto que, en el contexto de la enseñanza, se manifiesta como relación del alumno con el problema. La interpretación de lo que es un problema, a partir de la inclusión del sujeto, ha sido expresada en distintas formas en las definiciones psicológicas del término.

A.N. Leontiev (Labarrere, 1987:5), considera que debe entenderse por problema un fin dado en determinadas condiciones. Con este criterio el autor considera que cada problema plantea a quien lo resuelve la necesidad de obtener un determinado producto (fin) que no puede ser alcanzado por cualquier vía, sino por aquella que permiten las condiciones del problema.

S:L: Rubinstein (Labarrere, 1987:6) plantea una concepción peculiar del problema, en la cual destaca el carácter activo del sujeto, el problema debe comprenderse, dice, como determinada *situación problémica* hecha consciente por el sujeto.

Rubinstein parte así de establecer una diferencia entre la situación problémica y el propio problema, comprendiendo la primera como aquella situación que presenta elementos desconocidos, insuficientemente esclarecidos o explícitos. El problema surge precisamente a partir de la situación problémica, y a diferencia de esta, se caracteriza porque el sujeto tiene conciencia de lo buscado, es decir, que ya su actividad (de solución) persigue conscientemente el alcance de determinado fin u objetivo, y en consecuencia, organiza y despliega su actividad mental dirigida a resolver el problema.

A.F.Esaulov y G:A: Ball (Labarrere, 1987:7) expresan definiciones muy cercanas entre sí, haciendo intervenir ambos al sujeto, es decir, al aspecto psicológico como elemento central. A.F. Esaulov considera que todo problema resulta de una falta de correspondencia (o contradicción) entre procesos informativos, o sea, entre diferentes elementos de la información que se ofrece en el problema, lo cual hace surgir en el sujeto que lo resuelve la necesidad de realizar las transformaciones que posibilitan eliminar dicha contradicción. G.A. Ball, por su lado, caracteriza el problema como aquella situación que demanda la realización de determinadas acciones (prácticas o mentales) encaminadas a transformar dicha situación.

Como puede verse, lo común de las definiciones de problema mencionadas, reside en que en ellas se hace intervenir como factor principal el contenido psicológico, es decir, la actividad psíquica del sujeto.

El problema así implica características especiales, como el hecho innegable de que todo genuino problema se experimenta o percibe por el sujeto que lo resuelve como carencia de medios (conocimientos, procedimientos, habilidades, hábitos) para llegar a un fin que él mismo se ha trazado o que se le ha propuesto por otra persona. Las acciones del sujeto y su actividad cognoscitiva como un todo, cumplen principalmente la función de proporcionar los medios por los cuales se puede resolver el problema.

Otra característica radica en que todo genuino problema hace surgir, en aquél que lo resuelve, determinadas necesidades y motivos que lo impulsan a acometer la solución y a desarrollar, por tanto, una actividad cognoscitiva sostenida, que se atenúa o desaparece sólo con la obtención de la respuesta o resultado esperado.

“Simón y James (8 años de edad ambos) están jugando en el patio. Simulan haber naufragado y están atareados construyendo un refugio con diversos objetos que han encontrado tirados por ahí: estacas de tomatera y trozos de cuerda para tender ropa, sábanas viejas, ramas de helecho para techumbre y el embalaje de cartón de un nuevo refrigerador. Este tipo de juego es típico en la infancia. Absorbe a los niños en una concentración total, creando una intensa excitación y tanto entusiasmo que puede ser difícil persuadirlos de que lo abandonen para comer e irse a la cama. Y sin embargo, el principal ingrediente en este juego - como en muchísimos otros- es la resolución de problemas: averiguar dónde comenzar, juzgar qué cosas de las disponibles se deben utilizar, planear el siguiente paso, luchar con las dificultades de unir los elementos, y estudiar que estaba mal si el refugio se derrumba...” (Thornton, 1998:11)

Una peculiaridad importante de los problemas consiste en que estos presentan un carácter no sólo individual, sino también relativo, ya que no se transmiten mecánicamente de una persona a otra y el que una situación sea percibida como un problema por un sujeto está en dependencia de su experiencia anterior relativa al tipo de situaciones que se le presentan. Tanto el carácter individual como el relativo son peculiaridades que tienen especial significación al estructurar el proceso de enseñanza de la solución de problemas.

Otra característica importante de todo genuino problema, que se deduce de todo lo anterior, es que demanda del sujeto una intensa actividad cognoscitiva, ya que un verdadero problema implica que el sujeto no tiene acceso a la respuesta sólo a través de la memoria, sino que está obligado a pensar, a razonar, para encontrar los conocimientos necesarios que conducen a la respuesta o a la solución del mismo. *Problema* se identifica así con razonamiento, discernimiento, análisis, síntesis, que son términos o categorías propias de la actividad mental, cognoscitiva y del pensamiento en particular.

La particularidad del pensamiento de expresarse predominantemente como solución de problemas es reconocida por muchos autores. Obviamente, la referencia de que el pensamiento puede considerarse como proceso de solución de problemas de ninguna manera significa la identificación unívoca de ambos, ni

tampoco la negación de la posibilidad de existencia del pensamiento fuera de la solución de problemas, simplemente enfatiza que la forma más peculiar y tal vez más importante para el hombre, bajo la cual se manifiesta el pensamiento, es la solución y la formulación de problemas (Labarrere,1987:11)

La resolución de problemas en la vida de los niños desempeña un papel vital y lo podemos observar en sus juegos y en sus esfuerzos por dominar los retos de su mundo físico, social y educativo. Dicha resolución de problemas implica otros procesos además de la competencia cognitiva básica del niño.

Una idea tradicional sobre las destrezas cognitivas es que son muy generales, es decir, que las mismas destrezas básicas se aplican a todos los contextos y a todo tipo de tareas o problemas, como si la capacidad de resolver problemas fuera un rasgo que se mantiene constante entre los diferentes individuos y en diferentes situaciones.

Esta noción tradicional tiene varios atractivos. En primer lugar, hace que la tarea de comprender cuestiones como la resolución de problemas parezca mucho más sencilla: si están en juego las mismas destrezas en todo tipo de resolución de problemas, entonces podemos estudiarlas sólo en uno o dos contextos, en lugar de tener que analizar la solución de problemas en un gran número de situaciones. En segundo lugar, esa noción hace que la tarea de enseñar a razonar a los niños parezca más sencilla: si les enseñamos a razonar en un tipo de tarea, podemos esperar que lleven las destrezas cognitivas también a otras tareas. En tercer lugar, utilizar las mismas destrezas en todas las situaciones parece tener sentido desde una perspectiva de "diseño": es más económico y más flexible que tener destrezas diferentes para diversos tipos de tarea.

En las destrezas generales para la resolución de problemas tenemos varios niveles:

Primero: *reconocer* que existe un problema e *identificar* una nueva meta;

Segundo: *planificar* una estrategia para resolver el problema;

Tercero: *observar* si esta estrategia funciona o no y, si no lo consigue, *planificar* una nueva.

Es posible seguir estos pasos en cualquier resolución de problemas. Cada paso tiene su propio carácter, pero todos tienen en común algo que apunta a una destreza todavía más general subyacente a todos los aspectos de la resolución de problemas: el niño debe encontrar sentido a la información disponible a cada paso y utilizarla para generar una comprensión nueva del problema o una nueva estrategia. Muy a menudo implica lo que Jerome Bruner (Bruner,1998:25-30) ha llamado "ir más allá de la información dada", es decir, implica hacer *inferencias* o *deducciones* que llevan al niño de lo que sabía en un principio a un elemento nuevo de información o a una nueva idea. Por supuesto, las inferencias son un elemento clave en cualquier proceso cognitivo.

"Mary (de 7 años) está intentando montar un rompecabezas. En caja las piezas copiando el dibujo que hay en la caja, pero cuando las ha utilizado todas, todavía queda un hueco. Ahora tiene un problema

nuevo: ¿Dónde está la pieza que falta? Mira en la caja y luego bajo la mesa, pero la pieza no está. Después de dudar un poco, se marcha para buscar en la caja de los juguetes” (Thornton, 1998:19).

Los niños pequeños a menudo pueden resolver problemas cuando se formulan en términos concretos, familiares, cotidianos, aunque fracasen exactamente en estos mismos problemas cuando se expresan de manera abstracta o poco familiar, tal como lo expuso Piaget al tratar de caracterizar cada estadio con un cierto nivel de destreza lógica, utilizando deliberadamente tareas experimentales donde se evitaban situaciones familiares para poner a prueba la capacidad de los niños para razonar sin referentes anteriores.

El hecho de que el rendimiento de los niños no sea consistente en versiones distintas de una tarea implica de forma clara que la destreza lógica no es el factor principal que subyace al éxito o fracaso del pequeño en la resolución de problemas. Obviamente, los factores específicos en las tareas y situaciones particulares son muy importantes. El contenido y el significado del problema determinan cómo lo enfocamos (Donaldson, 1993:95-103).

Por supuesto, es evidente que los seres humanos a veces pueden extraer inferencias estrictamente lógicas al resolver problemas. Si no fuera así no habríamos podido desarrollar o comprender de ninguna manera los modelos formales de la lógica, aunque la lógica no es el elemento fundamental en la resolución de problemas.

Cualquiera que sea el proceso psicológico que subyace al uso de inferencias lógicas formales, es evidente que la tendencia a extraer estas inferencias se desarrolla a lo largo de la niñez. Los niños muy pequeños pueden extraer ciertos tipos de inferencias lógicas, a pesar de las aseveraciones de Piaget. Aunque cuanto más pequeño es el niño, más estrecho es el rango de contextos en los que esto ocurre y más simples las inferencias que puede extraer.

Desde el nacimiento los niños pueden reconocer similitudes entre cosas y recordar acontecimientos pasados, aunque estos procesos son bastante complejos. Sin estas destrezas básicas, el niño no podría aprender y desarrollarse. Con ellas dispone de algunas herramientas sorprendentemente generales para extraer inferencias.

Resolver problemas es un trabajo difícil, especialmente para los más pequeños. Cuanto menor es el niño, menor es el conjunto de problemas que tiene posibilidad de resolver, y mayor el esfuerzo implicado; sin embargo, averiguar como resolver un problema también es una tarea intelectual estimulante, que los empuja a valorar sus propios esfuerzos, a descubrir nuevos conceptos y a inventar estrategias nuevas. De esta manera disfrutan resolviendo problemas y lo hacen desde pequeños, desde la cuna.

Resolver problemas no depende de ser muy listos o de tipos de razonamiento difíciles y abstractos como la lógica. De hecho, ni los mismos adultos lo hacen así. Las destrezas de resolución de problemas se

derivan del proceso ordinario de comprender el mundo que nos rodea, de descubrir y utilizar la información, y de reaccionar a la retroalimentación que proporcionan nuestras actividades e interpretarla (Thornton, 1998:15).

El éxito al resolver problemas depende de los tipos de inferencias que los niños pueden extraer, los aspectos de la tarea que reconocen y comprenden y las estrategias que aportan el problema. Estos aspectos cambian a lo largo de la niñez, a medida que los pequeños adquieren experiencia y conocimiento sobre el problema en cuestión. La resolución de problemas es una actividad dinámica que recurre a procesos cognitivos para disponer convenientemente las destrezas y el conocimiento en situaciones particulares (Thornton, 1998:83).

Los procesos clave al resolver problemas —escoger entre estrategias, inventar otras nuevas y responder a la retroalimentación— tienen algo importante en común: tratan sobre el *cambio*, el cambio de las estrategias iniciales a las posteriores, y de las conocidas a las nuevas. El cambio es la esencia de la resolución de problemas.

El éxito es importante a la hora de resolver problemas, ya que cuando más éxito se ha tenido con una táctica en una situación particular, más probable es que el niño la escoja de nuevo en esa situación, así como en otras tareas aparentemente similares. El proceso de seleccionar cosas porque tienen éxito es también el mecanismo por el que funciona la evolución: los individuos (o estrategias) con éxito viven y se reproducen (o se utilizan de nuevo), mientras que los que no tienen éxito mueren (o no se usan) y se extinguen.

Sin embargo, los niños dejan de utilizar estrategias que continuamente tienen éxito. Esto se puede atribuir a la necesidad que tiene el niño de encontrar cada vez más sentido a las cosas.

La resolución de problemas es cualquier cosa menos una actividad árida e intelectual; el creciente éxito del niño al resolver problemas es un proceso social vinculado a los sentimientos: la confianza puede ser más importante que la destreza. Al respecto, Lev S. Vigotsky(1979:17) asegura que la resolución de problemas es una destreza social aprendida en las interacciones sociales y en el contexto de las actividades diarias y que es mucho más maleable y más fácil de enseñar que lo que suponíamos.

Piaget creía que había poco campo de acción para mejorar la resolución de problemas del niño pequeño. El cambio real en las destrezas de un niño dependía de la construcción en su mente de nuevas estructuras lógicas, y los adultos —y el mundo social como un todo—podía tener sólo un papel limitado en este proceso; la comprensión lógica debía construirse por procesos internos a él. Cada niño tenía que hacer esto a su propio ritmo. Sin embargo, el cambio y el aumento en la destreza de resolución de problemas reflejan una información y una experiencia cada vez mayores. Dadas las oportunidades y las prácticas adecuadas, se pueden producir cambios bastante sorprendentes en un tiempo relativamente corto (Thornton, 1998:22)

Las interacciones sociales desempeñan un papel crítico en el progreso del niño: las destrezas se transmiten por medio de interacciones sociales, principalmente, compartiendo el proceso de resolución de problemas con un adulto más experimentado. El mundo social estructura y controla el acceso del niño a las oportunidades para obtener nueva experiencia (CONACULTA, EL MAC...1995:175)

Vygotski (1978, 42)) propuso que el proceso de tomar parte en alguna actividad, especialmente, la experiencia de compartir la resolución de problemas con un compañero hábil es uno de los principales métodos de adquisición de destrezas de los niños. Este autor mostró que el nivel de destreza que un niño puede producir es cuestión, en gran parte, de cuánto apoyo tiene del entorno, especialmente de otras personas más expertas.

La interacción entre el niño y el adulto permite a aquél participar y resolver un problema un paso más allá de su comprensión individual. Debido a que el adulto proporciona mucho apoyo, el niño es libre de aprender un poco aquí y un poco allá, sin tener que preocuparse ampliamente por el problema en general. El niño progresa incorporando competencias que paulatinamente va controlando de forma autónoma al asumir parte de las tareas que antes sólo podía desarrollar con la ayuda del adulto. Retirando el apoyo en fases cuando el niño está listo para intervenir, el adulto le ayuda a ampliar lo que puede hacer y a extender su dominio al proceso entero de resolver. Jerome Bruner nombró a estos esquemas de intervención "andamiajes". Los conceptos *de formato, andamiajes y traspaso de competencias* son claramente convergentes e incluso explicativos del concepto de Vygotski de *zona de desarrollo próximo* (CONACULTA, EL MAC., 1995:176-178).

El trabajo de Vygotski indica que las relaciones con andamiaje son más efectivas cuando el adulto proporciona el apoyo suficiente para ampliar la resolución de problemas del niño justo en la medida adecuada: lo bastante lejos para permitir que el niño logre algo nuevo que no podía haber alcanzado solo, pero no tanto que no pueda comprender la experiencia o aprender de ella. ("zona de desarrollo próximo") (Thornton, 1998:125).

Ahora bien, es necesario tener muy en cuenta la "zona de desarrollo próximo" en los niños, ya que si el problema resulta debido a su dificultad, en fracaso, es probable que éste afecte de un modo perceptible y durante algún tiempo el rendimiento escolar del niño en otro tipo de tareas. Esto puede ser atribuible a lo que M. Seligman (Thornton, 1998:128) denomina como "indefensión aprendida" y que significa que si un niño fracasa, interioriza su fracaso como una incapacidad y por ende desconfía de sí mismo, lo que provoca que falle posteriormente, no debido a que no puede, sino a que no confía que puede lograrlo; se bloquea y pierde perspectiva.

Las destrezas de resolución de problemas más sencillos de enseñar son las tácticas cotidianas que el niño necesita una y otra vez: como escoger qué ponerse, cómo utilizar una herramienta particular, cómo prepararse algo para comer, etcétera. Con problemas como éstos se puede enseñar al niño destrezas

bastante específicas y el niño puede desarrollar un cúmulo de experiencias con un problema dado y luego recurrir a él al hacer frente a nuevas versiones del problema. Las habilidades concretas de resolución de problemas son mucho más sencillas de enseñar y aprender que aquellas destrezas en las que el niño debe aprender a aplicar un principio abstracto o a analizar una situación y construir una estrategia a partir de la nada (muchas de las cosas que deseamos que el niño aprenda en la escuela son de este tipo). Es más sencillo enseñar a los niños en contextos donde ellos comprenden y comparten metas que motivan a la solución de problemas que en situaciones donde la meta parece no tener sentido o es incomprensible.

Un factor importante para el éxito es el compromiso que muestran los niños de resolver problemas cuyo propósito comprenden; ver el sentido de lograr la meta es motivar para persistir y para prestar atención a los detalles del problema (que son los factores claves del aprendizaje).

Los problemas con un propósito real ofrecen ventajas adicionales. La razón para abordar un problema desempeña un papel muy importante en la estructuración de su proceso de solución, ya que los propósitos estructuran nuestra resolución del problema.

Hay algo muy especial en aprender a resolver un problema en un contexto social. El éxito al resolver problemas – y la creencia de otras personas en nuestro éxito- nos hace sentirnos competentes y seguros. Esto sucede a cualquier edad, pero en especial, los niños necesitan esta clase de confianza para llegar a resolver bien los problemas. La resolución de problemas de los niños mejorarían si los padres y otros adultos pudieran ayudarlos a estar más seguros de sus propias capacidades. Pero esto es más fácil de decir que de hacer, ya que es muy difícil convencer a los niños de que son mejores en una destreza de lo que realmente son. Los niños tienen una aguda conciencia de su propia posición entre sus hermanos o en el aula escolar.

2.4.1. Intervención educativa en la resolución de problemas.

Las implicaciones educativas considerarían que en el aprendizaje de la resolución de problemas, no es la consecución de un resultado final correcto lo verdaderamente importante, sino la utilización de una metodología de investigación, de búsqueda de estos resultados.

Los alumnos han de aprender a solucionar ejercicios y a enfrentarse a problemas, a interesarse realmente por algunos, y si se pudiera, a buscarlos personalmente; Tradicionalmente, buscar el problema que se ha de resolver no ha sido una actividad realizada por el alumno a menos que esta búsqueda vaya guiada por el profesor; sin embargo, es mucho más sencillo, para fomentar el interés en la resolución de problemas, permitir que aquellos alumnos que lo deseen puedan elegir una cuestión para resolver. Si la primera condición para aprender es el deseo de hacerlo, igualmente para resolver un problema es necesario tener interés en ello.

Para muchos alumnos es fundamental responsabilizarse de un trabajo propio antes de comenzar, pero previamente debe tener una oportunidad de elegir lo que desea hacer para poder considerarlo como algo personal. Así, es más fácil que tome iniciativas, diferentes técnicas de trabajo, recoja información o intente aclarar cuestiones teóricas que ha de aplicar.

El objetivo final sería la comprensión por parte del alumno de la importancia de utilizar una metodología de trabajo adecuada a la resolución de problemas mediante una actividad que presente un interés para él. Al respecto Oñorbe (1989:15) señala que: "La colaboración del profesor se hace fundamental en dos apartados: primero facilitar una amplia gama de cuestiones teóricas y prácticas, de juegos y "magia" científica para que pueda elegir algún tema de interés; asimismo deberá ofrecer una ayuda concreta en medios materiales y el tiempo disponible. El otro apartado fundamental consistirá en guiar al alumno para que llegue a la comprensión del proceso global del trabajo que está realizando y no se pierda en la anécdota de cada día

Las características de cada individuo o grupo, los medios materiales y el tiempo disponible, pueden modificar totalmente las posibilidades de cada trabajo aunque la metodología que se vaya a seguir sea muy similar. Es esta metodología la que es necesario que adopte el alumno, puesto que cuando se enfrenta a un problema que realmente desea resolver no dispone de un esquema mental claro del trabajo que va a realizar. Encontrar el camino por sí mismo mediante la reflexión propia es un aprendizaje largo y difícil, pero que merece la pena intentar durante todo el proceso educativo.

En resumen, es necesario ampliar las oportunidades de aprendizaje de resolución e problemas ofrecidas a los alumnos, mediante una mayor diversidad de propuestas en problemas y ejercicios. Enseñemos técnicas de trabajo y algoritmos concretos a la vez que una metodología general aplicable a verdaderos problemas. Abramos también las posibilidades de elección de sus propias cuestiones a aquellos alumnos que lo deseen como otra forma de encuentro con una metodología de investigación más creativa, más personal y posiblemente más útil para su comprensión del trabajo científico" (Oñorbe, 1989:15).

**III. MARCO DE REFERENCIA DEL
LUGAR DONDE SE REALIZÓ LA
ACTIVIDAD PROFESIONAL**

III. MARCO DE REFERENCIA DONDE SE REALIZÓ LA ACTIVIDAD PROFESIONAL

3.1. Contexto de “Las Vías” de Ciudad Chapultepec.

A. Historia de la comunidad.

Esta comunidad que se conocía hasta hace dos años como “Las Vías” de Ciudad Chapultepec, y que ahora se llama colonia “Privada de Petroleros” y “Ampliación Revolución”, comenzó a poblarse hace aproximadamente 25 años, cuando algunas familias provenientes principalmente del estado de Guerrero, decidieron establecerse a los lados de las vías del tren, junto a las casitas de cartón de los empleados del ferrocarril encargados del cambio de vías. Fueron llegando poco a poco hasta poblar completamente el lugar en cosa de 3 años. Casi todos son familiares entre sí y las familias son, en general, extendidas (abuelos, padres, nietos, etcétera). Hay pocas abuelas viejas y menos abuelos viejos; hay mucha abuela joven, quiero decir, de menos de 40 años. Hay pocos padres de familia, y muchas madres solteras. Hay pocos jóvenes en comparación con el número de jovencitas de 12 a 14 años. Ya no es común para las niñas irse con el novio, ahora asisten a la escuela primaria o secundaria y sus expectativas ante la vida han aumentado (antes, recién iniciado el proyecto de autoestima y creatividad, motivo de este trabajo, se les preguntaba a los niños qué querían ser de grandes, y ellos contestaban que sirvientas o albañiles, actualmente quieren ser maestros, médicos, arquitectos, o técnicos en carreras como computación y asistente educativo).

La comunidad está asentada a lo largo de las vías del tren y ha subsistido en condiciones de extrema pobreza. Sus habitantes viven en condiciones insalubres. Hace ya casi dos años que tienen agua potable en cada casita pero a menudo escasea. Atraviesan la comunidad dos canales de aguas negras y la basura que genera la misma comunidad (y que no se deposita en el camión o en los contenedores de basura) aunada a la suciedad de los animalitos domésticos, es fuente de contaminación y de enfermedades. Los niños sufren de constantes infecciones en la piel y de enfermedades gastrointestinales.

Los terrenos de las vías en cuestión están situados al sureste de la ciudad de Cuernavaca, Morelos y colindan con las instalaciones de PEMEX (una planta de almacenamiento), con el Rastro Municipal de Cuernavaca, casas de particulares y la galera donde se reparaban los carros del tren por un lado y con las colonias Revolución y Ciudad Chapultepec por el otro.

B. Aspecto socioeconómico.

La comunidad de las vías de Privada de Petroleros y Ampliación Revolución está compuesta aproximadamente por 90 familias (extendidas, como ya se mencionó) o mejor dicho 90 casitas, ya que existe mucho lazo común y parentesco entre ellos. Las casas, en su mayoría son de cartón o de lámina, pero las hay combinadas (de paredes de tabicón y techo de lámina), o de cartón con piso de cemento. También hay casas que de tabicón y techo de loza, aunque son las menos. La electricidad es tomada directamente de los

postes de luz, sus sanitarios son letrinas pero ya se está haciendo el proyecto para meter el drenaje y cuentan con agua potable, una toma para cada cinco familias

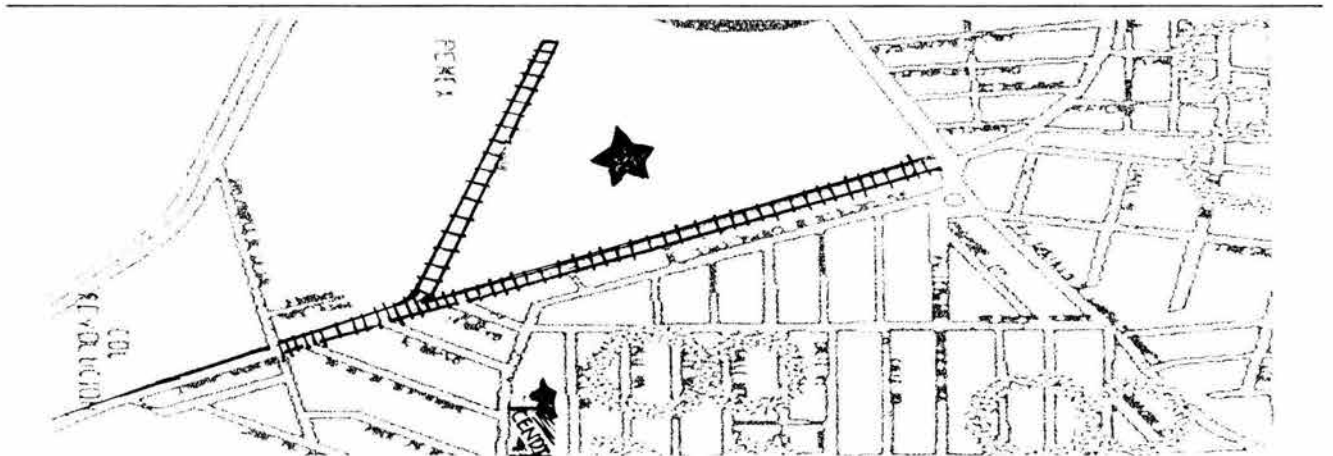
Debido a la irregularidad del terreno, la mayoría de las casas que quedan abajo, (en algunos lugares hasta 3 metros más abajo de la vía), en épocas de lluvia es muy frecuente que se inunden, y que se desborden los canales de aguas negras que pasan por la comunidad.

La mayoría de la gente adulta de esta comunidad trabaja fuera de casa. Los hombres de albañiles o tableros en el Rastro Municipal, que está a la vuelta de las vías. Algunos más, trabajan en el taller de costura de la colonia Revolución. Las mujeres, en general, trabajan en el servicio de limpieza en las casas y centros comerciales vecinos. Las jovencitas y jovencitos trabajan como "cerillos" en dichos centros comerciales (en 2 de ellos) y algunos más, los que no estudian, como ayudantes de albañil (chalanés).

El promedio de escolaridad, en general, es de tercero de primaria para los padres de familia. La mayoría sabe leer y escribir, pero con marcadas deficiencias. Hay algunos padres que terminaron la primaria e incluso iniciaron la secundaria. Ahora, la mayoría de los niños van a la escuela, aunque sean mayores de edad para cada grupo escolar (hay niños de 10 años en primero y segundo de primaria, algunos repetidores y otros que recién inician la vida escolar); dado que tienen bajo peso y talla, y que presentan en la mayoría de los casos un grado de desarrollo físico, madurez y desarrollo intelectual menor al esperado para su edad, no es muy notoria su diferencia de los demás niños más pequeños de las colonias vecinas que asisten también a las escuelas públicas.

Los abuelos mayores no presentan grado de instrucción, incluso no saben leer ni escribir. Se dedican a hacer el aseo de casa, la comida y a cuidar a los nietos mientras los papás trabajan. Son pocas las casitas que cuentan con una abuelita "viejita" y hay muy pocos abuelos hombres.

Esta comunidad está subdividida debido a que está constituida precisamente como una Y dispuesta de manera horizontal:



Esta división hace que se formen tres grupos de pobladores, y cada grupo se identifica y caracteriza con base a su modus vivendi y nivel socioeconómico (los de un lado y otro muestran características y particularidades distintas que ellos mismos toman como autodefinitorios: los que son de un determinado partido político, los que ganan más dinero, los que son más “problemáticos”, los que tienen mejor casa, etcétera). Entre ellos hay bastante recelo y distanciamiento. Los niños de uno y otro lado pelean constantemente y hasta ahora apenas inician conversaciones o pueden trabajar en grupo en el proyecto, pero en la mayoría de casos, en la misma comunidad no se hablan por instrucciones de sus padres. Ante una dádiva por parte del Gobierno o de otras instancias (campañas electorales, grupos religiosos, reparto de juguetes, de despensas, de regalos, etcétera), se da una pelea e inconformidad alarmante de los adultos, aunque haya para todos el beneficio. Tal y como Bruner lo describe: “la persistencia de la pobreza durante generaciones crea una cultura de supervivencia. El individuo permanece agazapado en el interior de su propio grupo y obtiene de él lo que puede” (1998-105-108).

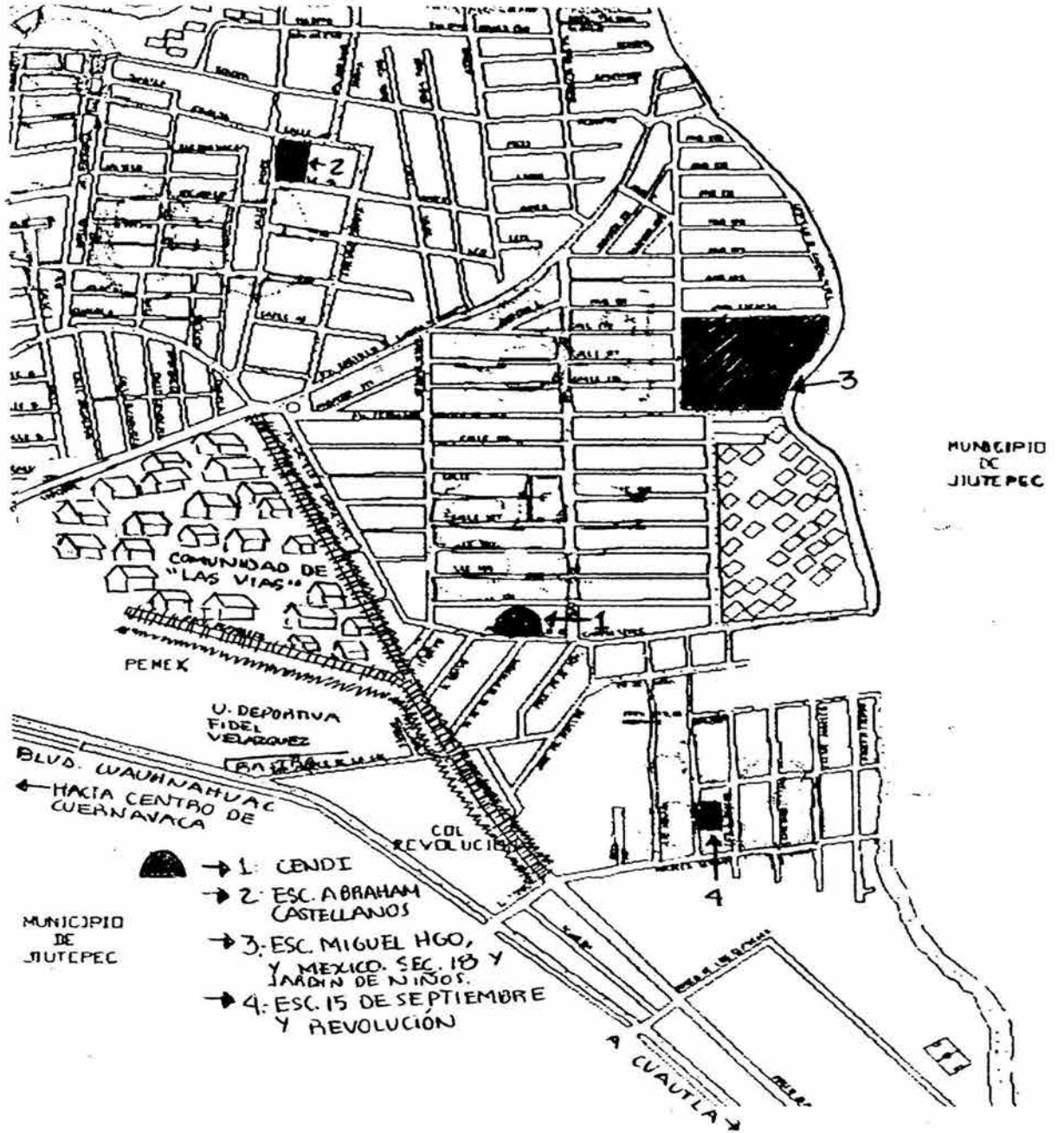
En el 2003, que fue período de elecciones de presidente municipal, gobernador y senadores, se crearon fricciones y peleas violentas, pues ante las dádivas de los diferentes partidos, la gente tuvo que decidir su posición para recibir los donativos y eso ocasionó en la comunidad un gran descontento, pero también resultó que las personas tuvieron que tomar decisiones y elegir entre un partido u otro. Antes era muy común que acudieran a cuanto representante de partido político se les presentara, y así obtenían el beneficio de todos; era un acuerdo tácito el que procuraran “aprovechar la ocasión”, pero ahora pudieron tomar una posición y elegir. Ello implicó considerar los factores y aceptar su responsabilidad y consecuencias, lo que nos permitió comprobar un grado de aprendizaje de resolución de problemas (bastante rudimentario) pero muy superior a la posición de víctima característica de tiempos en que apenas iniciábamos el trabajo en el proyecto.

Lo más relevante que se realizó en el proyecto durante esta campaña electoral fue que los niños más grandes (de secundaria) estuvieron haciendo, por iniciativa propia, análisis de las propuestas de cada partido y candidato, para ver cuáles favorecían más a la comunidad. Este proceso nos pareció muy revelador del desarrollo que han tenido los niños en participación, gestión social y resolución de problemas.

C. Ubicación del proyecto.

El CENDI (Centro de Desarrollo Infantil) “Paraíso Infantil”, donde se trabajan las actividades del proyecto de desarrollo de la autoestima y creatividad, es una institución incorporada a la Secretaría de Educación Pública y funciona como tal desde el año de 1992, fecha en que se creó dicho CENDI particular para dar servicio educativo y asistencial a niños de 6 meses a 6 años de edad. Las actividades de este CENDI iniciaban a las 7:00 y terminaban a las 16:00 horas de lunes a viernes. Después de ese horario y en días no hábiles nos era prestado el lugar para llevar a cabo los talleres creativos con los niños que viven las vías del tren aledañas al mismo. Los cursos, que iniciaron en el año de 1996, se impartían al principio lunes miércoles y viernes de 16:00 a 18:30 horas; después del primer año cambiamos a martes y jueves de 16:00 a 18:00 horas y los sábados de 9:00 a 13:00 horas.

Este Centro de Desarrollo se encuentra ubicado, con relación a la comunidad de las vías donde viven los niños que asisten al proyecto de la siguiente manera:



El circuito Avenida Ciudad Chapultepec encierra dos unidades habitacionales, una de aproximadamente 1250 casas solas y otra de 33 edificios con 20 departamentos cada uno (660 en total). Aparte de éstas se encuentran las casas que componen la colonia Revolución, que rodea al sur el circuito Avenida Ciudad Chapultepec, la colonia El Porvenir que la bordea por el Este, y al norte la Colonia Zodiaco. Las escuelas públicas están distribuidas en la región de la siguiente manera: la colonia Ciudad Chapultepec cuenta con una primaria, secundaria y jardín de niños en los dos turnos. La colonia Zodiaco cuenta con una escuela primaria con un grupo por grado, en los dos turnos y un jardín de niños matutino; la colonia El Porvenir cuenta solamente con jardín de niños. La colonia Revolución tiene una primaria con un grupo por grado en los dos turnos. Esta situación da cuenta de la cantidad de niños que existen actualmente en dichas colonias y el número de escuelas para cubrir la necesidad de educación de los mismos.

EL CENDI "Paraíso Infantil" es una instalación de 155 m² aproximadamente, construido en dos plantas, y cuenta con cocina, 5 baños (4 para niños y niñas y uno para maestros y maestras), una oficina, 5 aulas, un patiecito de servicio, un área de juegos y actividades múltiples dividida en un espacio verde (pastro) de aproximadamente 80 m² más otra de cemento de las mismas medidas, donde están ubicados 2 juegos de patio de plástico (uno grande y otros chico). Las aulas cuentan con el mobiliario para trabajar en CENDI, que son mesas, sillas, libreros y estantes, colchonetas, espacios de juego (escenarios, zonas, rincones) debidamente equipados y distribuidos con la ambientación pertinente. Las aulas, tanto las de arriba (3) como las de abajo (2), cuentan con la iluminación y la ventilación necesaria. A este CENDI le asignó la SEP la capacidad para atender 55 niños considerando las medidas y los parámetros que ellos manejan de acuerdo a las necesidades del niño y sus necesidades de espacio.

Todo el mobiliario, ambientación, material didáctico, juguetes y distribución de los espacios y aulas están definidos de acuerdo al rango de edad que se maneja en CENDI, que es de 6 meses a 6 años. Lo anterior da una idea de las condiciones en que trabajamos al principio del proyecto con los niños más grandes que viven en la comunidad de "las vías".

El proyecto que antes se denominó "Desarrollo de la autoestima y de la creatividad para la resolución de problemas", y que ahora se llama "Niños y Niñas en acción" dio inicio con los mismos fundamentos y perspectiva metodológica que se trabajaba con los niños en el CENDI en su servicio particular: el desarrollo integral del niño, integrando los elementos necesarios para llevar a cabo esta tarea de manera óptima.

Desde mi quehacer como directivo y docente del plantel Paraíso Infantil a partir de su creación, había formulado varias estrategias para la educación integral de los niños que asistían al mismo. Contábamos con el programa PEP 92 (Programa Educativo de Preescolar de la SEP) para los niños de preescolar y Espacios de Interacción (programa educativo para Educación Inicial de la SEP) para los menores de 4 años, que debíamos trabajar obligatoriamente, sin embargo, las actividades propuestas por dichos programas resultaban insuficientes para lograr la educación integral que postulan, ya que el programa de Espacios de Interacción contempla un mapa curricular conformado por tres áreas básicas: área de desarrollo personal,

área de desarrollo social y área de desarrollo ambiental, y se tienen que realizar actividades de las tres áreas para cubrir una necesidad, pero en la operatividad a veces no existe correspondencia entre las actividades propuestas y la necesidad misma. Ante una actividad motriz no corresponde una de desarrollo ambiental, o si se adapta esta última, a veces resulta más del interés del niño, lo que implica modificar la actividad o terminarla abruptamente. Todo lo anterior resulta muchas veces en actividades desarticuladas y descontextuadas diferentes del objetivo inicial. Creo que este programa se adoptó porque el nivel profesional de las personas que trabajan con niños es muy bajo y en vez de capacitar y preparar mejores docentes para ésta etapa formativa, se decidió instrumentar un programa que prescribiera las actividades a desarrollar (Programa de Educación Inicial: 1992:37-106)

Por tal motivo decidí utilizar el PEP 92 (Programa Educativo para Preescolar) porque consideraba el aprendizaje mediante actividades a desarrollar en un "proyecto" y en el mismo se consideran "etapas", (puesta en común o determinación del proyecto, planeación, asignación de tareas, previsión de materiales y registro. Yo añadí los aspectos de socialización del conocimiento o aprendizajes y el de disfrute[para los temas que así lo permitan]). Para determinar un proyecto se acude al interés de los niños, a los procesos de desarrollo y a las capacidades de los niños. Los niños proponen los temas y realizan el seguimiento, la maestra sólo va guiando para darle forma y coherencia a las actividades y facilitar el logro de objetivos y de aprendizajes. La evaluación del proyecto indica si se cumplieron los objetivos, el grado de participación, situaciones extraordinarias y aprendizajes obtenidos. Así se han llevado a cabo proyectos tales como : "Las abejas", "Los volcanes", "Las vacunas", "La contaminación", "Los medios de transporte", "Los temblores", "Los dinosaurios", "El circo", "Las plantas", etcétera. Esta forma de trabajo resultó un éxito para maternas y preescolares en aprendizajes obtenidos, disciplina, desarrollo del lenguaje, tolerancia, cooperación, solidaridad, autonomía, participación, resolución de problemas y desarrollo motriz y afectivo (PEP 92).

Hasta ese momento estaba segura que esta forma de organizar las actividades podría aplicarse a toda la modalidad de enseñanza básica y que redundaría en mayores aprendizajes para los niños. Las hipótesis que me planteaba en esos momentos era que para educar verdaderamente al niño se debería partir de lo que el niño conocía, necesitaba y podía aprender. Aparte de eso, entendía que si los pequeños participaban activamente en el desarrollo tanto de la planeación como de las actividades, lo que experimentarían o vivenciarían a partir de eso les permitiría el desarrollo de estrategias y aprendizajes que les sirvieran en la vida cotidiana. Aunado a lo anterior, y buscando complementar las necesidades de movimiento y expresión de los niños, adopté diferentes programas de actividades físicas, de expresión corporal y de música. Mi objetivo desde entonces era que los niños disfrutaran de un espacio diseñado para el aprendizaje, en el que pudieran aprender a través de experiencias alegres, formativas de una personalidad y un autoconcepto sano, que desarrollaran su imaginación, fantasía y creatividad, y que el primer contacto con la escuela los encaminara hacia una voluntad de saber, hacia una búsqueda del conocimiento en función de un bienestar individual y colectivo presente y en los años escolares subsiguientes. Que los niños piensen, reflexionen, creen, sean críticos y propositivos, capaces de solucionar situaciones y problemas para vivir cada vez más felices y satisfechos ha sido desde siempre mi perspectiva de la educación.

Para lo anterior también se integraron a las anteriores planeaciones actividades de ecología, talleres de creatividad y escuela para padres. Pero lo más relevante no fue como se integraron dichas actividades, sino la forma de trabajo mediante la Disciplina Asertiva y el eje de la afectividad.

Dicha forma de disciplina contempla las acciones y sus consecuencias, el trato respetuoso, los límites y una forma de tratamiento de situaciones problemáticas en las que el niño no se ve amenazado. Se hace hincapié en el vínculo afectivo y en el respeto y se procura la solución del problema. De esta manera se aprende a responsabilizarse de los actos, a prever consecuencias, a tomar decisiones que le favorezcan y a generar un clima de seguridad, afecto, aceptación, tolerancia, respeto y reconocimiento, lo que permite privilegiar las situaciones de aprendizaje sobre las situaciones de recriminación, regaño y violencia que inhiben el mismo.

El eje de afectividad guiaba todas las actitudes en la labor docente y para esto se requería de ellos a establecer como mínimo, en el vínculo maestro-alumno (ahora considerado maestro-grupo), el respeto, tanto con la personita en desarrollo como a los procesos de desarrollo de los mismos, a sus intereses, necesidades y capacidades. Tal respeto involucra a todos los que participábamos de esta tarea educativa: directivo, maestras, alumnos, padres de familia y comunidad en general. La premisa era educar con el ejemplo y así eran nuestras relaciones con todos.

Para poder llevar a cabo los objetivos de tal forma de desempeño docente se realizó la selección de maestros atendiendo principalmente al grado de desarrollo humano que presentaban, o sea, a la forma en que se desempeñaba en el trato con los niños y con los demás. Era requisito que mostraran actitudes de respeto, de cordialidad, que mostraran entusiasmo, jugaran (con los niños y las ideas), fueran creativos y pudieran resolver problemas con sentido común. Los niños ayudaron mucho en este proceso de selección, ya que si ellos se acercaban a la solicitante y podían establecer contacto y comunicación con ella, me daba indicios de que podía llevar a cabo su trabajo de educador. El aspecto de la preparación profesional lo abordé desde el punto de vista de la capacidad de cada aspirante para generar nuevos aprendizajes. Me dediqué así a instruir a las personas seleccionadas sobre el manejo de los programas de SEP (que como en ese año iniciaba con el Programa de Proyectos, pocas educadoras lo conocían, pero que yo lo conocía muy bien por haber trabajado y capacitado en ese sistema desde dos años atrás al personal de las Estancia ISSSTE en Morelos), y de los propios (de educación física, de expresión corporal, de música, de disciplina asertiva, de actividades creativas, de espacios de juego [escenarios, rincones, áreas o cómo se les vaya cambiando de denominación según cambio de autoridades educativas de SEP]).

La experiencia de mi trabajo con niños me ha llevado a comprobar que el entorno y las oportunidades educativas son dos fuertes condicionantes en el desarrollo del niño, ya que éste puede tener un sistema cognitivo sano y basto, pero si no existen las condiciones, no se desenvuelve en toda su potencialidad. Está claro que un medio ambiente carente condiciona el desarrollo ulterior del pequeño en todos sus aspectos.

Todo esto lo tenía muy claro, y fue la base para intentar un tipo de trabajo con un ambiente enriquecedor y pleno de oportunidades pedagógicas con los niños de escasos recursos.

Cabe mencionar que como desde el principio se hizo patente en el CENDI la importancia de trabajar en conjunto, con respeto, tolerancia y en armonía, se dieron relaciones de lazos afectivos muy fuertes. Pronto se pusieron de manifiesto actitudes de cooperación y solidaridad. Trabajamos muy contentas y nos mantuvimos muy unidas. Esto se reflejó pronto en los niños y en los padres de familia con los que pronto mantuvimos muy buenas relaciones. Ahora puedo asegurar que el ambiente escolar y el vínculo maestro-alumno son determinantes en el éxito o fracaso escolar, como lo hemos venido viendo en la parte teórica de este trabajo. Despojados los niños de problemas que amenacen su seguridad emocional, están dispuestos para aprender las cuestiones académicas.

Trabajábamos en el CENDI 3 maestras, una en cada grupo: lactantes, maternal y preescolar (aparte de ser la directora tenía a mi cargo el grupo de preescolar), y una persona que nos apoyaba en las labores de higiene del plantel. Todas nos dimos cuenta, debido a nuestra actividad docente y la relación con la comunidad, de la situación de los niños que vivían a lo largo de las vías del tren. Podíamos verlos a través de la reja del CENDI vagar, pelearse, mendigar, pedir "hacer trabajitos" o permanecer acostados en la acera de enfrente. Algunos de ellos ya tenían "empleo", como barrer fuera de la panadería de la colonia o de alguna casa vecina, tirar basura o hacer mandados, pero eran los menos. En algún momento, en el transcurso de tiempo, fueron acomodándose tras las rejas del CENDI, y en los períodos de recreo, educación física u otras actividades al aire libre (en el patio) podía verseles emocionados al observar jugar a los niños de esta escuela.

Pude darme cuenta también, que si al principio eran 5 ó 6 niños los que veía frente al CENDI a principios del año escolar y de lo cual yo deducía que era porque no iban a la escuela (y después constataba que así era), esta cantidad de niños iba aumentando conforme avanzaba el ciclo escolar, hasta llegar a más o menos a 20 niños que peleaban continuamente durante el día.

Conforme transcurría el tiempo, pude entablar conversación con los niños más grandecitos, los interrogaba si se iban peleando o les preguntaba la causa del llanto de los más pequeños. Probablemente porque veían que los observaba constantemente, o porque veían mi actitud como maestra con los niños del CENDI, decidieron empezar a conversar conmigo. Fue así como me di cuenta de su realidad, de sus intereses, de sus expectativas, de sus ilusiones, de sus carencias, de sus problemas, en una palabra, de su "mundo de significaciones"

Para estas fechas había ya terminado el Diplomado de Aprendizaje Operatorio (terminé en el 95), por lo que estaba muy convencida que se podía hacer algo positivo por estos niños y decidí aventurarme a realizar algún proyecto que rescatara la voluntad de los niños por aprender, rescatar su curiosidad y que estuvieran en posición de convivir en armonía, con alegría y esperanza en un futuro mejor. Estaba convencida

de que los niños presentaban conductas no deseables y deserción y fracaso escolar porque no tenían un autoconcepto sano ni expectativas de vida diferentes a las de sus padres y entorno, porque habían sufrido la discriminación por su condición de pobreza y porque en la escuela no se promovía el aprendizaje significativo, ni de estos niños, ni de los demás.

“Mundo de significaciones” es un término acuñado por Ma. Gabriela Inclán, miembro fundador de la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, es actualmente maestra de literatura y ponente en los talleres que imparte tal Asociación sobre Aprendizaje Operatori

**IV. DESCRIPCIÓN DE
LA ACTIVIDAD PROFESIONAL
DESPLEGADA**

IV. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD PROFESIONAL DESPLEGADA.

4.1. Primer momento.(De enero a julio de 1996)

La primera actividad que me propuse realizar fue hacer una investigación sobre la realidad de los niños de las "vías" con relación a su escolaridad y mundo de significaciones. Era principios de año de 1996 y todo este proceso me llevó casi la mitad del mismo (hasta julio).

Me dispuse a realizar una investigación con los niños, sus familiares, las personas de la comunidad en la que vagaban y con los maestros en las escuelas. Utilicé un guión diferente para cada grupo. (ver ANEXO 1, Investigación sobre la realidad). Asimismo, registré los datos relativos al número de escuelas, población que atienden y su funcionalidad.

Encontré que la comunidad de las "vías" está rodeada por 3 colonias, la colonia Zodíaco al norte, la colonia Ciudad Chapultepec al sureste y la colonia Revolución al sur, cada una de las cuales cuenta con una escuela con los dos turnos. La escuela de la colonia Zodíaco y la de la colonia Revolución son escuelas chicas, con un grupo por grado para 35 niños (aunque casi siempre tienen de 40 a 45 en el turno matutino). La escuela de la colonia Ciudad Chapultepec (Miguel Hidalgo y México en sus turnos matutino y vespertino respectivamente), es una escuela muy grande, con 3 grupos por grado de 35 a 40 niños por grupo, en los dos turnos, aunque por las tardes los grupos no llegan a 25. Cada una de estas escuelas queda más cerca de los niños dependiendo del extremo de la vía donde viven. El mayor número de niños se encuentra inscrito en las escuelas de la colonia Ciudad Chapultepec ("México"), y en la de la Colonia Revolución ("Francisco I. Madero") ambas del turno vespertino. Muy pocos asisten a los turnos matutinos de estas primarias y a la de la colonia Zodíaco (Abraham Castellanos en el turno matutino y Héroes de Nacoziari en el vespertino).

El jardín de niños federal que está más cerca de la comunidad de las "vías" es el "Popocatépetl", que funciona en los dos turnos, con tres grupos para preescolar III y dos para preescolar II. Debido a la demanda que implica cubrir las necesidades de la población de los niños de las colonias Ciudad Chapultepec, Revolución y de la comunidad de las "vías", se hace una minuciosa selección de los menores que pueden asistir a este centro preescolar. Con esto, la mayoría de los niños de las "vias" pierden la oportunidad de participar de este nivel educativo, ya que dentro de los criterios de selección se consideran el pago de cuotas y compra de materiales, (para poder inscribirlos es indispensable pagar lo de la Sociedad de Padres de Familia, el agua de garrafón, el aseo, el material didáctico, el material de aseo, pago del conserje y otras cooperaciones, como pago de faenas, de pintura, kermeses, etcétera), además se requiere de la recomendación de otro padre de familia que haya cumplido en el ciclo escolar previo, con todo lo requerido. Aparte de lo anterior, para que el niño asista tiene que llevar diariamente el uniforme y un refrigerio, lo que hace casi imposible la inscripción del pequeño en el jardín de niños. Los padres de familia de estos niños de

escasos recursos relacionan la escuela (aunque ésta sea pública) con gasto de dinero constante e injustificado, por lo que prefieren evitar la erogación que esto implica en este nivel educativo.

Las escuelas primarias Abraham Castellanos y 15 de Septiembre (turnos matutinos de las colonias Zodiaco y Revolución respectivamente) son extremadamente exigentes. En cuanto a los criterios de selección para el ingreso de los niños se pide que los niños que quieran ingresar tengan hermanos en la escuela. Si no tienen hermanos en la escuela, no pueden entrar a menos que les llegue una recomendación directamente de SEP, de la Sociedad de Padres de familia o de alguno de los maestros. Los niños que ingresan a primero de primaria deben llevar forzosamente el certificado de preescolar y por lo menos ya tienen que conocer las letras y los números. En esto se evidencia que los jardines de niños y las primarias no responden a los fundamentos del desarrollo del niño ni del currículum de preescolar, ya que en el jardín de niños no se debe enseñar a los niños ni a leer ni a escribir formalmente, ni son los primeros grados de la primaria para que el niño lea y escriba, sume y reste exclusivamente.

Además de lo anterior, es requisito que los padres de familia hagan por adelantado los pagos de la Sociedad de Padres de Familia, compra de material didáctico para el salón de clases, compra de material de limpieza y pago de agua de garrafón, conserje y vigilantes. Para poder solicitar una ficha para los de primer ingreso, se apunta a los niños en lista de espera en febrero ("mes de las inscripciones"), y a finales del ciclo escolar para los grados subsiguientes sólo para aquellos que tuvieron calificaciones con promedio mínimo de 8.5; a los que no, se les advierte que están condicionados y que a la primera señal de incumplimiento se les suspenderá. Para garantizar el orden y el cumplimiento, se les hace firmar a los padres de familia cuando inscriben a sus hijos, una carta compromiso en la que dice que colaborarán con todas las actividades que promueva la escuela, sean estas cívicas o sociales y que cumplirán con lo que se les solicite para tal efecto. También deben signar el reglamento de la escuela. Los niños "recomendados" también deberán de llevar su propia banca o pupitre y se les condiciona a aportar alguna cosa más, aparte de lo que se les pide a todos los demás niños en general.

Para su asistencia diaria a clases se pide que cumplan con el uniforme adecuado. Los lunes de blanco, dos días de la semana con el uniforme de educación física y los demás días con el uniforme de "diario". Para los desfiles también se lleva atuendo especial (Aniversarios de la Revolución y de la Independencia de México), lo mismo para los festivales y eventos cívicos. Los uniformes escolares se venden a través de la Sociedad de Padres de Familia a un costo superior que en otros lugares y en ocasiones de baja calidad, pero es para recaudar fondos para la escuela, mismos que en la escuela 15 de Septiembre sirven para la compra de "uniformes de los maestros", que varían por día de la semana y según el evento cívico o social (generalmente consta de trajes sastre o modelos "a la moda", con todo y zapatos, pañoletas, corbatas y demás accesorios). Al respecto, la mayoría de los padres que llevan a sus hijos a esta escuela en ese turno matutino, están contentos porque eso le da a la escuela un aspecto de distinción y de "elegancia". También para la recaudación de recursos para la escuela se calendarizan desde principios de año las kermeses, en las que los padres de familia llevan la comida, decoran el puesto y venden durante los recreos, como

cooperación. Esto se hace en todas las escuelas, y van desde 3 a 7 eventos de este tipo, dependiendo la institución.

También es requisito que los padres de familia realicen labores de embellecimiento de la escuela por lo menos 2 veces al año. Deben pintar la escuela, las bancas, los pizarrones, reparar ventanas y bancas, podar árboles y demás cosas que se requieran en el momento, cooperando entre ellos para la compra de material necesario.

La escuela primaria México es la más accesible, no pone grandes condiciones a los niños para su ingreso, salvo que sean de la colonia, pero tiene preferencia por los niños que ellos consideran que no van a tener problemas para comprar uniformes, útiles, que tengan padres responsables, que los maestros de alguna manera puedan "trabajar con los niños" sin grandes esfuerzos y sobre todo, que sean niños sin ningún tipo de problema de actitud (disciplinados, obedientes, cumplidos, etcétera). Son exigentes con los niños en cuanto a los útiles, materiales y cooperaciones que los niños deben llevar, pero sin caer en los extremos de suspenderlos o negarles el acceso a la escuela si no cumplen, como las escuelas matutinas antes descritas, aunque muchos niños dejan de asistir debido a los regaños diarios de los maestros porque sus padres no cumplen con lo referido.

Hay niños de las "vías" que llegan a terminar un ciclo en las escuelas más exigentes (las matutinas), pero necesariamente están condicionados para el siguiente. Así que a finales de año y a principios del ciclo escolar, se ve a los padres de familia trabajando en marchas forzadas para juntar lo que deben o las cooperaciones próximas.

Las Sociedades de Padres de Familia en todas las escuelas son preseleccionadas por los directivos y maestros de acuerdo a sus criterios, y es muy difícil que algún otro interesado pueda participar debido a las ya amañadas estrategias de selección de dichas Sociedades. De esta manera, los comités responden a las demandas de los directivos y no a las verdaderas necesidades de la comunidad educativa.

En las entrevistas con padres de familia, vecinos y maestros con relación al aspecto escolar de fracaso y deserción encontré que éstos se atribuían a diversas causas, todas relacionadas con la condición de cada niño. Los parientes y padres me informaron que los niños no asistían a la escuela porque *"no le gusta"*, *"no sirve para la escuela"* *"es bien burro o bien flojo"*, *"él no se hizo para la escuela"*, *"salió igual que el papá"*, o por causas económicas *"no tenemos para la escuela"* o *tiene que trabajar para ayudarnos con el gasto*, *"para que estudia, si para criar hijos no tiene que ir a la escuela"*, adoptando de antemano su continuidad en el destino de pobreza y atribuyéndole por completo al niño la responsabilidad por el fracaso escolar.

Los vecinos de mi colonia que los veían vagar y que ocupaban los servicios de estos niños para tirar basura, barrer la calle, hacer mandados, etcétera, estaban en su mayoría, de acuerdo en que no iban a la escuela porque "son flojos", partiendo de la certeza de que hay escuelas pero ellos prefieren ganar el dinero

para irse a jugar a los videojuegos o comprarse comida chatarra, y de que si hicieran la tarea o trabajaran en clase, no los “habrían expulsado” (justificando el sentido meritocrático de la educación). Otros atribuían el fracaso escolar a los padres de estos niños; decían que si se ocuparan de verdad de ellos, “los educarían” (queriendo decir con esto que los mandarían a la escuela, los bañarían, los enseñarían a comer, les lavarían las ropas y demás, porque estaban “bien piojosos y muy sucios”), que eran pobres por elección, por flojos, porque trabajo había, y mucho. Algunos vecinos se atrevían a comentar que ellos mismos necesitaban alguien para lavar, planchar, hacer aseo, etcétera, y que si de verdad quisieran vivir bien, podían, pero que no lo hacían porque así vivían “de gratis”, donde nada les costaba, pues la luz y el terreno donde vivían no les había costado nada. Muchos de ellos tenían por cierto que la gente de las “vías” vivía bien y que así les gustaba vivir, porque no hacían nada para mejorar su modo de vida. Responsabilizan al pobre de su pobreza y le daban una perspectiva simplista y de mérito individual a dicho problema social.

Me llamaba la atención la actitud de indiferencia y devaluación de los vecinos del CENDI hacia estos pequeños de cara sucia pero de corazón limpio. Bastaban unas monedas o un poco de comida para que se mostraran interesados en la persona que los atendía y además tenían una fortaleza sorprendente, sacada seguramente de tratar de conseguir algo deseado vehementemente. Cargaban bultos de basura que me parecían verdaderamente grandes para ellos, (aunque después me di cuenta de que los niños representaban una edad mucho menor debido a la desnutrición y carencias), seguían instrucciones sencillas y hacían los mandados con diligencia y rapidez, queriendo agradar a los demás; estaban necesitados de afecto y de una resignificación de su persona en el otro. Los oía que comentaban mucho el “sí quiere, yo puedo hacer tal o cual cosa”, para prestar sus servicios, y se les veía satisfechos y sonrientes ante el asombro de los empleadores por sus fortalezas físicas. Todo esto me dio un indicio de que aún conservaban un poco de esperanza, unas ganas de salir adelante y una curiosidad aún no aniquilada que podía utilizarse para crearles otras expectativas de vida.

Con el pretexto de establecer nexos entre el CENDI Paraíso (pues los niños egresados del mismo asistirían a una de esas escuelas) y el plantel educativo en cuestión, en repetidas ocasiones me presenté en las instituciones con el fin de observar las estrategias de enseñanza de los maestros. Les preguntaba sobre su modo de trabajo y si se presentaba la ocasión, sobre la forma de corregir problemas específicos de los niños. Al preguntarles sobre los niños de las “vías”, casi todos los maestros decían que estos niños eran “casos perdidos”. La mayoría de los niños eran obligados a desertar debido a que los estigmatizaban desde el inicio del ciclo escolar, primero por sus adeudos con la Sociedad de Padres de Familia, por la falta de material de aseo y demás; después porque no llevaban los útiles que se requerían para “trabajar” en las clases y finalmente por considerarlos como *burros, sucios e incumplidos ó agresivos*.

El número de niños inscritos en las escuelas (las dos que investigué, que fueron Miguel Hidalgo y la 15 de Septiembre de 1810), era de aproximadamente 40 niños por grupo. A veces la cantidad de niños que desertaba o reprobaba era de 3 ó 4. Tal cantidad era mayor en los primeros grados (1ero. y 2do.) y disminuía en los últimos (5º. y 6º.). Otra cantidad menor de niños era expulsada por no obedecer las reglas de

comportamiento y por ser irrespetuosos con sus compañeros y maestros, o sea, por problemas de conducta. Extrañamente, estos niños no tenían gran problema en cuanto al seguimiento de las tareas escolares, pero eran “*guerrosos*” y peleaban mucho. Otros robaban a los compañeros sus útiles o dinero. A la pregunta de cómo se trataban este tipo de problemas, la mayoría de los maestros mencionó que utilizaba el castigo (barrer el patio, lavar los baños, enviarlo(s) a la dirección, jalarles las orejas o tirarles de las patillas, la burla común, los apodos, y la venganza [*“te pegó, pues pégale ahora tú”, “te tiró tu cuaderno, ahora tíraselo tú, para que aprenda que eso no se debe hacer”*]). Algunos de los maestros que mostraban tales medidas correctivas, al ser interrogados al respecto, refirieron conocer la disciplina asertiva y mencionaban que era precisamente la que utilizaban. Otros decían que eso no servía para nada y que el modo de disciplinar que ellos empleaban era el correcto, porque funcionaba (por lo menos para detener la conducta en ese momento). Casi todos los maestros tenían la certeza de que los niños de las “vías” eran culpables en la mayoría de las riñas, debido a que no tenían quien los educara, pues sus padres a su vez eran “maieducados”. Pude notar que en muchos casos en que los niños de las “vías” eran inculcados sin razón, se mostraban más enojados y violentos, y en su mirada se adivinaba el rencor y la furia, lo que a su vez enojaba más a los maestros, que pretendían “educar” a esos “malagradecidos”

Desgraciadamente, los niños de las vías no gozaban en general de la preferencia de los maestros y en general sí hacían los desperfectos y peleaban a golpe limpio, pero el modo de corregirlos no los ayudaba a reflexionar sobre su conducta y la oportunidad de enmendarla. Además, muchas veces observé que ante sus faltas, aunque no fueran mayores, los obligaban a lavar los baños, a barrer el patio, a limpiar butacas, y otro tipo de trabajos que nada tenían que ver con su falta, y que los situaba en una posición de burla ante los demás. Pude observar también que había reglas básicas en el salón de clases como trabajar en silencio, no copiar, no reirse ni hacerse el “bufoncito”, no decir groserías, etcétera.

“Al imponer el silencio, la maestra impide a los niños comunicarse. La escuela es un lugar donde no hay que hacer ruido, no hay que copiar, no hay que comunicarse, no decir lo que se piensa acerca de lo que la maestra acaba de expresar. Se castigan las asociaciones verbales que provocan la hilaridad de los compañeros: las disciplinas “apasionantes” que se ponen al alcance de los niños no tienen para él ningún sentido” (Doltó, 1982:116)

Pude darme cuenta que los maestros de primer grado de primaria esperaban que la mayoría de los niños que llegaban supieran “leer y escribir”. Consideraban pesado y tedioso tener que “batallar” para enseñarles y más aún cuando no aprendían con facilidad y no había apoyo de parte de los padres para esa tarea. La mayoría de los pequeños de las vías iniciaba con una gran desventaja: no había asistido a la escuela preescolar, por lo tanto no tenían las bases para adquirir las habilidades de lectura y escritura, nociones y conceptos básicos y no presentaban las destrezas de socialización tan necesarias para poder enfrentar la convivencia en la escuela primaria. Lo anterior nos refiere a lo que mencionamos dentro de las causas y consecuencias del fracaso escolar abordado en páginas anteriores, donde se mencionan entre

otros, los factores pedagógicos y socioculturales que ponen en diferente posición de partida a los niños de clase pobre con un modelo curricular uniforme y prácticas educativas irrespetuosas e intolerantes.

Los maestros dedicaban casi todo el día en practicar con la escritura en el plano gráfico (cuadernos) y si los niños no la aprendían en los primeros dos meses, se les daba de baja "temporal" hasta que supieran leer y escribir. En el mejor de los casos se quedaban sin recreo o al final de la clase para "aprender las letras". Algunos maestros tenían otras estrategias, como dejar salir dos horas antes del horario de salida normal a los niños que ya supieran leer y escribir, (dando a entender con esto que la escuela es un lugar obligatorio del que uno se libera si sabe de antemano lo que allí debería de aprender). Todos los que no sabían se quedaban para aprender las letras, no sin la impaciencia de los maestros que continuamente los regañaban y se enojaban con estos niños que representaban una mancha en su autoconcepto como "buen maestro" Estos maestros se quedaban a veces con las dos terceras partes del grupo, ya que muchos niños, a pesar de tener educación preescolar, presentaban también "inmadurez". Primero y segundo año eran un suplicio porque se dedica casi todo el día en la lectura y en la escritura. Algunos maestros habían asistido o asistían a la carrera magisterial, pero raramente se veían reflejados los "conocimientos" que ésta implicaba en sus clases.

Las expectativas de los maestros tenían una característica netamente eficientista. La mayoría de las estrategias de enseñanza de los maestros correspondían a la pedagogía tradicional, como la repetición de sílabas, de palabras mal escritas y el dictado. El niño tenía pocas posibilidades de ser un "protagonista" del aprendizaje. Lo que es peor, la curiosidad y alegría de aprender habían sido expulsadas de la escuela. En su lugar había quedado la rutina y lo repetitivo hasta el cansancio. "En la primaria, el tiempo destinado a las experiencias de aprendizaje se cubre con dictados, copias y ejercicios basados en la repetición, negándose la oportunidad para el ejercicio libre y creativo de lo que desean hacer los niños. La actividad más común, y desde luego más irrelevante y absurda es el dictado. Con él se imposibilitan los procesos formativos de la capacidad para la socialización del pensamiento, evita la expresión individual, anula la iniciativa y sume en el anonimato a los alumnos, quienes hasta cierto punto encuentran en esto la posibilidad de sentirse cómodos y seguros" (Mialaret, 2001:20).

Se podía ver que los niños, sobre todo de los primeros grados, tenían problemas para permanecer sentados toda la mañana o las primeras horas de la tarde (los del turno matutino o vespertino respectivamente), por lo que intentaban permanecer de pie en el salón de clases, o lo que era peor, caminando por el mismo para llegar a los lugares de sus compañeros. Esto era un grave error, porque los maestros los regañaba, los llamaban con motes y burlas o los castigaban porque no eran capaces de controlar esa pulsión de actividad. Los niños mayorcitos de los grados subsiguientes, por lo general ya estaban lo suficientemente familiarizados con los procesos correctivos, por lo que a la primera o máximo segunda llamada de atención se sentaban y se callaban. Era raro ver que algún maestro preguntara a los alumnos la causa de su comportamiento o para qué se paraban de su lugar, simplemente se daba la orden y se tenía que obedecer. Lo que seguía invariablemente era "abran su libro en la página..." y empezaban la clase. Se pedía que se resolviera la página en cuestión y por lo menos las tres cuartas partes de los maestros

apuraban a sus alumnos a terminar su trabajo diciéndoles que sólo calificarían a los primero 10 ó 15 niños; otros dejaban a los niños “trabajando” y salían a platicar con sus compañeros maestros que hacían lo mismo, o iban a la dirección a tratar un asunto “importante”, no sin antes advertir a los alumnos que el que se parara no tendría calificación ni recreo, nombrando para el caso a algún niño que delatara a su regreso a quién hubiese incurrido en la falta. Esto ocasionaba un problema para conservar las amistades y “pandillas” infantiles, tan necesarias para crear vínculos y lazos de amistad y complicidad y para destrabar a los niños de la fijación en relación edípica.

Los maestros destinaban una cantidad verdaderamente importante de tiempo (más o menos una tercera parte de la jornada escolar) a actividades administrativas como juntas con los maestros, reuniones con la Sociedad de Padres de Familia, a organizar y atender la cooperativa escolar y “llenar” documentos de supervisión. Todo lo anterior redundaba en los apresuramientos en las actividades con los niños y la falta de guía efectiva para el aprendizaje.

Ahora bien, los métodos didácticos eran en su mayoría “asignar-estudiar-recitar-examinar”. Como se sabe, este método promueve el aprendizaje de temas particulares y tiene práctica y aceptación universal entre los docentes por su fácil organización y administración en clase, pero muestra lagunas en cuanto a la falta de relación con la vida real; no promueve los valores democráticos, sofoca los intereses y las aptitudes naturales de los alumnos y aburre. Otro método didáctico muy utilizado es el de exposición, donde el maestro habla y los alumnos escuchan. Esta es una manera rápida y eficiente de dar información sistemática o de explicar un tema difícil, pero condena a la pasividad.

Los criterios evaluativos los decidía el maestro al principio del año (los mismos que había utilizado los años anteriores), y así se los hacía saber en la primera reunión al padre de familia. Algunos maestros tomaban en cuenta todo, desde la puntualidad y presentación del niño (uniforme, zapatos, apariencia), participaciones, tareas, trabajos en clase, participaciones en bailables o eventos especiales, conducta, exámenes, presentación de cuadernos y apuntes, cumplimiento con cooperaciones, etcétera. Otros solamente tomaban en cuenta los trabajos, tareas, los exámenes y la conducta, y otros más calificaban de acuerdo a los trabajos correctos y calificaciones de los exámenes. Se podía observar claramente que las calificaciones no estaban directamente relacionadas con el aprendizaje escolar en cuestión, ya que no existían formas de evaluación en donde se diera cuenta del proceso y aplicación real del aprendizaje.

Los problemas que presentaban los exámenes generalmente eran de complementación o de opción múltiple y referidos sólo a los ejercicios que realizaban en la escuela, por lo que memorizando el resultado de dichos ejercicios se podía tener buena calificación. En cuanto a las tareas, pude darme cuenta de que varios niños eran ayudados por sus papás, logrando con esto presentar unos trabajos bastante elaborados, y obteniendo con ello buena calificación. Los maestros parecían no notar esta ayuda en el trabajo del niño y más aún, en varias ocasiones ponían de ejemplo el mismo, perdiéndose por completo el objetivo de la tarea y la perspectiva de la educación. Cuando pregunté a los maestros cómo calificaban educación artística me

dieron muchas respuestas, pero ninguna correspondía a tal actividad (promediaban tareas, participación en eventos escolares como desfiles, cumplimiento con el uniforme y buena conducta, etcétera).

Pude darme cuenta también que en las escuelas tenía gran peso la capacidad memorística. Los niños que se aprendían la lección eran considerados los más "inteligentes" y los que preguntaban mucho eran considerados "*latosos*" o "*tontos*". Algunos de los niños se veían perdidos en el intento y no sabían formular sus preguntas adecuadamente al maestro(a), quien en muchas ocasiones obviaba explicar el procedimiento o el razonamiento y les daba la solución, con lo que los niños o acudían a que se les diera la respuesta, o permanecían silenciosos esperando la ira del maestro o la burla de los demás ante su "incapacidad". Esto me remitió a un pensamiento de Wiliam Glasser (1972:35-39), en el que menciona que los niños asisten a las escuelas esperando que se les reconozca y con la fe de la niñez, conseguir el amor y el respeto de sus maestros y compañeros. La frustración de estas expectativas es el problema más grave. "Sean cual fueren sus antecedentes, los niños llegan a la escuela con una disposición para aprender. Si no continúan aprendiendo tan rápido como antes de ingresar, es por su experiencia en ella. Los primeros años escolares son críticos para el éxito o fracaso".

Finalmente, cuando les pregunté a los niños el porqué de su inasistencia a la escuela, la mayoría me dijo que porque no le "entendían a la maestra", o porque su maestra(o) *era muy regañón(a)* y entre ellos se hacían burlas de "*porque eres bien menso*", o porque "*eres bien pelionero*", acusándose unos a otros. Había también otro grupo de niños que no podían ir a la escuela porque tenían que quedarse a cuidar a sus hermanos pequeños (niños desde 8 años haciéndose cargo de hermanos más pequeños). La mayoría de los niños que no habían ido nunca a la escuela y que tenían hermanos en la escuela, dijeron que ellos tenían miedo de los maestros. Cabe hacer notar que entre los niños que insistían cada año en asistir a la escuela, había repetidores de hasta 3 veces el mismo grado, así que había niños muy grandes en los primeros grados de primaria. Los mayores de 13 años generalmente ya no continuaban sus estudios (les daba pena, o tenían que trabajar).

Los niños descubren que en la escuela deben aprender más cosas de memoria que expresar sus intereses o ideas para resolver problemas. Razonar es menos valioso para el éxito que aprender de memoria. Cuando los niños entran a la escuela primaria deben cambiar la reflexión para aprender de memoria y esto es un verdadero impacto para muchos. La mayoría de los niños lo soporta por la presión de sus familias y compañeros, pero algunos niños débiles y carentes de apoyo tanto familiar como social (como los niños de las vías), fracasan continuamente.

Los niños despiertos o más dotados de destrezas sociales, pronto aprenden que lo importante en la escuela es una cosa y en la vida otra, y viven satisfactoriamente con esa existencia dividida.

Debido a la pobreza, los niños de las vías sitúan sus metas a corto plazo y se limitan considerablemente. Una cultura de pobreza influye muy pronto en los niños, sobre todo en la manera de fijar

metas, movilizar los medios para alcanzarlas y a tolerar la demora de la gratificación. El patrón de comunicación y pensamiento característicos de ese grupo se adquiere rápidamente y el empleo del lenguaje típico de las clases pobres apenas refleja un análisis de metas a largo plazo (Bruner, 1998:107).

El maestro tiene una influencia capital en las actitudes que los alumnos se forman con respecto de sí mismos, en especial en lo que dichas actitudes tienen que ver con el hecho de ser capaces de pensar, responder preguntas y resolver problemas; puede ayudar al alumno a reconocer su valor y sus posibilidades; puede enriquecerlo o empobrecerlo. (Oñate, 1989:37)

Los niños están al servicio de los maestros, que los abruma de cosas que no les interesan. En general se le resta importancia a los vínculos afectivos. Pareciera que los maestros desconocen esa faceta de la personalidad del niño, es más, no se permite en general la educación afectiva. El niño se encuentra prácticamente incapacitado para emplear su sensibilidad íntima. Ninguna de las actividades le ofrece oportunidades para desarrollar de una manera abierta y sana sus necesidades de afecto y agresividad. "Las dificultades afectivas tienen repercusiones en el desarrollo intelectual. La disminución de la sensibilidad, de la capacidad de sentir, provoca casi siempre una reducción de la capacidad intelectual"(Mauco, 1978:18).

Las necesidades básicas de una persona son de amor y del propio valer, que William Glasser denomina "identidad"; la creencia que somos distintos de los demás y de que eso es importante y tiene valor. Este autor considera que el amor y el propio valer son las dos vías que conducen a una identidad con éxito. Dice que la principal experiencia del niño al crecer y el factor más constante e importante de su vida es la escuela y que debemos asegurarnos de que ésta le enseñe al niño la oportunidad de dar y recibir amor y la de convertirse en un hombre educado y, por tanto, valioso. Un individuo debe aprender a dar y a recibir amor. Si logra llevar a cabo este intercambio y efectuarlo con cierta regularidad durante toda su vida, ese individuo es en cierto grado un éxito.

Debido a que la necesidad de amor generalmente se entiende como obligación del hogar, la escuela se preocupa más por la del propio valer. Para alcanzar a valer algo se requieren conocimientos y aptitud para razonar. Cuando un niño aprende a razonar, adquiere suficiente confianza en sí mismo para aprender a dar y recibir amor; tiene al menos más posibilidades de satisfacer sus necesidades de afecto, porque cuando siente que vale está en condiciones de tolerar algún rechazo que pueda producirse cuando trata de amar. Del amor deriva el aliciente para triunfar y sentirse valioso (Glasser, 1972:25)

Muchas veces los maestros se mantienen apartados de sus alumnos, no llegan a relacionarse emocionalmente con ellos, no son afectuosos ni muestran interés personal, no permiten que los vean como seres humanos y los niños no pueden identificarse con estos maestros, aún cuando están desesperados por el afecto humano.

Los niños requieren relacionarse con educadores que sean afectuosos y francos, que los alienten a formarse juicios de valor sobre su conducta en vez de predicarles y dictarles órdenes, maestros que los ayuden a planear el trabajo escolar y que quieran creer en sus compromisos de que harán lo que han

planeado, que no los excusen cuando no cumplan, pero que quieran seguir con ellos hasta que aprendan a hacerlo, para así adquirir madurez, respeto, amor y una identidad de éxito. Por tal motivo puse énfasis en la contratación de maestros cálidos y afectuosos, primero para el CENDI y después para los talleres del proyecto.

Es de tomarse en cuenta que independientemente de los fracasos de una persona y cualesquiera que sean sus antecedentes, su cultura, su color o su nivel económico, no tendrá éxito en general, hasta que haya sentido, de alguna manera, el estímulo del éxito en un aspecto importante de su vida.

Tomando en cuenta que la escuela primaria tiene un carácter formativo, mi conclusión era que para poder llegar a ser formadora de algo, la escuela debería reunir los elementos necesarios para eso. Considerando que la misma no tiene lo necesario, tanto en recursos materiales (curricula y espacios adecuados), ni con los recursos humanos preparados para lo mismo, la "formación" no se da, y siendo la formación del autoconcepto sano y el desarrollo de la autoestima la parte medular dentro del proceso formativo, ésta, por consecuencia, tampoco resulta. La creatividad, que debiera resultar de una verdadera educación posibilitadora y favorecedora del desarrollo intelectual y de la personalidad, y que se pudiera reflejar en la resolución de problemas, no se encontraba ni siquiera en una fase enunciativa dentro de los programas escolares.

Entendí que el desinterés, bajo rendimiento y fracaso escolar, producto de los factores sociales, políticos y económicos, condicionan las posibilidades de éxito e inserción social y de una vida plena; y propician una baja autoestima, un pobre desarrollo intelectual y moral, conductas autodestructivas, rencor y deseo de venganza hacia la sociedad, inadaptación, conformismo, más fracaso y pobreza en un círculo vicioso, propiciando una vida carente e infeliz en el niño actual y en el futuro adulto.

Mediante nuestra intervención pedagógica, trabajando en los aspectos de la autoestima y la creatividad, pretendemos lograr un cambio sustancial en lo referente al desarrollo de capacidades y expectativas en los niños, para lograr un mejor desempeño personal, escolar y social, y el desarrollo de actitudes morales saludables que redunden en la satisfacción y la alegría de vivir. Esto pretende que a largo plazo el niño se convierta en un ciudadano satisfecho que piense, solucione, transforme, cree y exija sus derechos.

4.2. Segundo momento (de julio a diciembre de 1996).

El segundo momento en la actividad profesional tomó forma a mediados de Julio del 96 y finalizó en diciembre del mismo año, con las evaluaciones iniciales que se hicieron de los niños de las "vías" que pretendíamos atender. Ya mencioné que al principio los niños acudían al CENDI por comida, ropa o calzado que les conseguíamos, pero noté que lo que les gustaba más, era platicar conmigo y con algunas maestras cuando ya se habían ido los niños del CENDI. Pasaban al interior del Cendi y nos preguntaban cosas sobre

los “trabajitos” que hacíamos con los alumnos de ese plantel, del material didáctico. Nos pedían crayolas, plastilina, masillas y engrudos para trabajar. Se les veía el gusto al manipular los materiales. Sonreían, reían, creaban y se abstraían en la tarea. Dibujaban (en forma bastante rudimentaria para su edad) e intentaban armar rompecabezas. Hacían preguntas acerca de nuestro trabajo, pero no esperaban respuesta. Toda su atención parecía puesta en los materiales y juguetes. Al principio se abalanzaban a utilizarlos, sin hacer caso de las especificaciones o recomendaciones para su uso (eran niños de mayor edad, por ejemplo, para los montables o triciclos, o intentaban pintar o colorear en trabajos ya hechos por otros niños del CENDI), mostrando poca tolerancia a los límites y dejándose llevar por el ímpetu.

Decidí invitar a colaborar en este intento evaluativo a las maestras del CENDI, una licenciada en educación preescolar y una educadora, con 15 y 10 años de experiencia docente. Aceptaron de buen grado y fuimos 3 personas realizando esta labor.

Ya conocíamos a los niños, por lo que decidimos emplear la evaluación para preescolar III y el test de desarrollo creativo que utilizábamos con los niños del CENDI, porque calculamos que debíamos ir partiendo de los procesos de desarrollo, conocimientos y habilidades que dominaban, que en este caso, eran muy rudimentarios.

Eran 13 niños de entre 8 y 13 años: Adela (12), Erika (11), Laura (13), Zeferino (11), Esmirna (10), José Antonio (8), Sandra (10), José (12) Gladys (11), Mariel (9), Guillermo (11) y Pedro (12). Yaneli (8)

Dividimos a los niños en tres grupos con base a la edad: un grupo de 8 a 9, otro de 10 a 11 y el último de 12 a 13 años. En el grupo de 8 a 9 años se incluyó a Sandra (de 10), que presentaba problemas de aprendizaje y de lenguaje muy marcados.

Realizamos la evaluación inicial de los pequeños con actividades lúdicas. Diseñamos “Cursos” de 4 horas semanales (2 horas martes y jueves), encuadrados en actividades de iniciación a la literatura, cantos, ritmos y juegos, receso y aprendizaje operatorio.

Las actividades de iniciación a la literatura implicaban el contar un cuento (al principio lo hacían las maestras, luego los mismos niños) y después hacer una reflexión sobre el mismo. Se utilizaron para el caso diversas estrategias, como el cuestionar sobre el cuento, el polarizar situaciones, tipos de lectura posibles, cambio de finales, elaboración de cuentos a partir de una imagen, representación de cuentos, etcétera.

Los cantos, ritmos y juegos incluían aspectos de ritmo, cantos y juegos tradicionales, baile de diversa música e integramos actividades de expresión corporal y de educación física (sobre todo para evaluar el proceso psicomotor). Siempre se cuidó el aspecto relativo al respeto y al disfrute en las actividades.

En el receso los niños comían alguna fruta o golosina energética y en esos momentos evaluábamos sobre todo actitudes y destrezas en la ingesta de alimentos.

Aprendizaje Operatorio planteaba la perspectiva de investigar, planear, experimentar, crear, integrar y aplicar conocimientos con relación a un tema de interés, que podía ser de lo más extraño, inusitado y complejo, hasta lo más común y sencillo (hubo proyectos sobre "Las serpientes", "los caballos", "los aviones", "los alacranes y las abejas", "los chinelos" "Las casas" "los perros y los patitos" etcétera). Se partía de una puesta en común sobre la temática y se trabajaba como proyecto o unidad didáctica. No tenían un término definido, decaían con el mismo interés de los niños dejando paso a otro, pero contemplando en su mayoría todos los pasos del proceso: elección del tema, planeación, previsión y provisión de acciones y materiales, actividades y conclusiones (o disfrute).

Se puede decir que con la misma evaluación se lograron superar aspectos en la comunicación, la convivencia, y el autoconocimiento de los niños. Fue determinante la forma de trabajo mediante la disciplina asertiva, la tolerancia y el trato respetuoso y afectuoso. Pude darme cuenta de que aún los pequeños que habían sido expulsados de la escuela por problemas de conducta, se dejaban conducir dócilmente e intentaban realizar las tareas buscando el elogio y la aprobación constante de las maestras. Era evidente la necesidad de resguardo afectivo de estos niños anhelantes de cuidado, cariño y protección. Cada vez se hizo más fuerte el lazo afectivo entre todos y la intención de proyectar algo que los hiciera sentirse capaces, valiosos y mostrarles otro "universo" escolar donde ellos resignificaran su papel como alumnos, la labor docente, la escuela, su autoconcepto y valía. Se hacía imprescindible que se dieran cuenta de sus capacidades, habilidades y talentos para que con todo ello pudieran transformar la visión del mundo, de su realidad, y buscaran el éxito en todo lo que emprendieran, o sea, despertar en ellos su dormida curiosidad y necesidad de saber.

Tomando en cuenta todo lo anterior, realizamos la evaluación considerando aspectos como:

Área física:

- *Área motriz gruesa* que incluye la utilización de la organización del esquema corporal: control de los grandes segmentos del cuerpo, posiciones básicas, actividades motrices de base, imitación de movimientos, control postural y relajación y respiración. La coordinación perceptivo motriz (utilización del espacio físico desplazando su cuerpo o un objetivo hacia diferentes direcciones y coordenadas básicas al recibir estímulos auditivos o visuales asociando la distancia al tiempo del recorrido): organización espacial, organización temporal, percepción auditivo-motora, percepción visomotora y lateralidad.

- *El área motriz fina* incluye actividades de dinámica corporal fina, como el control de los pequeños segmentos del cuerpo, la manipulación, los movimientos digitales y las actividades manuales, la coordinación auditivo-motora, y viso-motora con relación a la utilización del espacio gráfico (ubicación espacial, dirección, distancia).

Área cognitiva

- *Sensopecepciones.*

<Visuales: forma color, tamaño, dimensiones, posición distancia y orientación;

<Auditivas: discriminación e identificación de sonidos ambientales, onomatopéyicos, por su timbre, altura e intensidad, y reproducción de estructuras rítmicas;

<Táctiles: texturas, consistencias, temperaturas, forma;

<Olfativas: olor de alimentos, objetos y sustancias;

<Gustativas: sabores básicos y combinación de ellos;

<Kinestésicas: pesos (pesado, ligero, pesa más que, menos que),

<Estereognósticas (sin auxilio de la vista): forma, tamaño, volumen y peso; cenestésicas: expresión de necesidades fisiológicas (hambre, sed, orinar) y les da solución. Manifestación de sensaciones corporales (frío, fatiga, calor, dolor) y les da solución.

Funciones mentales superiores:

Atención, memoria, análisis síntesis, juicio y razonamiento, solución de problemas, imaginación constructiva, lógica mental (seriación, clasificación, conservación, concepto numérico, noción de persona, noción espacial, noción temporal).

Área afectiva y social

La autonomía, concepto de identidad, sexo, y actividades para bastarse a sí mismo(a), expresión de afectos, respuestas emocionales, control interno (tolerancia y espera) y creatividad aplicada a sus necesidades afectivas. El grado de adaptación a situaciones nuevas relacionadas con miembros de su comunidad y respeto a las normas sociales y cívicas, conocimiento del medio social, convivencia y participación, valor moral, motivación y logro de la tarea asignada y civismo.

Lenguaje:

Comprensión y utilización del lenguaje oral y escrito, la estructuración del mismo y su articulación en el lenguaje espontáneo. El ritmo y la respiración al hablar.

Creatividad

Este aspecto fue evaluado de acuerdo al cuestionario sobre desarrollo creativo, que se incluye en el anexo 4, Instrumentos de evaluación.

Para tal proceso evaluativo nos apoyamos en algunas herramientas como las siguientes:

- "Material para actividades y juegos educativos" Educación Preescolar, SEP, México, 1996.;
- "Técnicas participativas para la educación popular", Tomo I. IMDEC y Alforja, Guadalajara, México., 1988;
- " Manual de Educación Física" SEP, México, 1992;
- "Manual de Expresión Corporal" SEP, México, 1992;
- "Manual de Educación Física" ISSSTE, México, 1992.

- "Juegos escolares que desarrollan la conducta", de Bryant J. Cratty, Editorial Pax-México, México, 1979 y
- "Desarrollo intelectual", de Bryant J. Cratty, editorial Pax-México, México, 1980

La estructura organizativa en ese momento era horizontal, sólo nos coordinábamos para disponer los tiempos y los espacios. De alguna manera, al principio de las actividades yo coordinaba las actividades, pero una vez definidas las tareas, cada maestro las regulaba. En reunión de trabajo exponíamos nuestros resultados, intereses y necesidades. La resolución de situaciones problemáticas se daba en equipo y por consenso.

(Ver ANEXO 2. Evaluaciones de niños y maestros).

4.3. Tercer momento. (de enero a julio de 1997)

Era enero de 1997. Ya teníamos los resultados de la evaluación inicial. Analizando las áreas del desarrollo en déficit llegamos a la conclusión de favorecer el aspecto adaptativo, el lenguaje y la afectividad mediante talleres en los que se trabajaran en desarrollo del pensamiento lógico, la solución de situaciones problemáticas y la creatividad. Trabajaríamos utilizando Aprendizaje Operatorio con estrategias como el Proyecto y la Unidad Didáctica. Como elemento potenciador de la convivencia armónica y respetuosa utilizaríamos la "Disciplina asertiva". De esta manera se integrarían los proceso de desarrollo, con los intereses y las necesidades educativas de los niños (lo que el niño puede, le interesa y debe aprender).

En este momento se decidió trabajar 3 días la semana, dos horas cada día (lunes, miércoles y viernes), con talleres de Deporte (karate), manualidades y Origami y Educación Inicial. En esta etapa se integró al trabajo un maestro de Karate de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (mi esposo), quien se ocupó del taller de Deportes. El taller de manualidades estuvo a cargo de la maestra Ana Luisa (Licenciada en Educación Preescolar), el de origami lo atendí yo, y los pequeñitos fueron atendidos, con las actividades de educación inicial, por Paty, asistente de preescolar, para que los hermanos grandes pudieran tomar su taller.

En esta etapa el proyecto quedó integrado de la siguiente manera:

PROYECTO: "DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA Y CREATIVIDAD PARA LA RESOLUCION DE PROBLEMAS".

OBJETIVO GENERAL: Lograr un desarrollo armónico e integral y ampliar las expectativas en cuanto a una mejor calidad de vida de los niños de la comunidad marginada urbana Privada de Petroleros y Ampliación Revolución.

OBJETIVOS ESPECÍFCOS

Propiciar en los niños el desarrollo de un autoconcepto y una autoestima positiva.

Favorecer, posibilitar y propiciar en los niño el desarrollo de la creatividad y de la capacidad de resolución de problemas.

Favorecer en los niños la convivencia común armónica, solidaria y cooperativa..

Posibilitar en los niños el alejamiento de patrones de conducta nocivos y estereotipos mediante actividades creativas que surjan de ellos mismos para que adquieran confianza en sus propios medios de expresión.

Favorecer en los niños la exploración, la investigación el descubrimiento y la experimentación.

OBJETIVOS PARTICULARES.

Promover conocimiento de los niños entre sí, potenciando la interacción amistosa, positiva y constructiva.

Mejorar las habilidades de comunicación, incrementando la emergencia de mensajes positivos que promuevan un alto autoconcepto.

Favorecer el incremento de las conductas asertivas

Facilitar la expresión emocional a través de actividades cooperativas y dramáticas.

Desarrollar la creatividad verbal, grafico-figurativa y dramática potenciando la fluidez, la flexibilidad, la originalidad, y la fantasía.

SUJETOS DE ATENCIÓN

Este proyecto se diseñó expresamente para los niños y niñas de escasos recursos que viven a los costados de las vías del tren de entre 8 y 13 años, la mayoría con problemas de aprendizaje, de conducta y de salud, y que no asisten a la escuela.

Estos niños y niñas presentan toda la problemática que se da en los lugares de pobreza extrema, viven en hacinamiento, en condiciones insalubres con sus consecuentes enfermedades (gastrointestinales, de la piel, respiratorias, etcétera), con problemas de desnutrición y malnutrición, escolares y de convivencia; en fin, con todas las carencias que caracterizan a este tipo de asentamientos irregulares.

UBICACIÓN DEL PROYECTO

El proyecto "Desarrollo de la Autoestima y la Creatividad para la resolución de problemas" se lleva a cabo dentro de las instalaciones del centro de desarrollo "Paraíso Infantil", institución particular, que nos es prestado para tal fin por las tardes y los fines de semana; Está ubicado en la colonia ciudad Chapultepec, al sureste de Cuernavaca, sobre la avenida castillo de Chapultepec No. 21; en la calle principal de la colonia y enfrente de las vías del tren.

ESTRATEGIAS

Cada taller está diseñado para funcionar durante cuatro meses, con un programa específico y evaluación de las necesidades solucionadas (impacto en el desarrollo del niño), impacto en la comunidad y aprendizajes obtenidos.

Para llevar a cabo los objetivos que nos planteamos, se llevarán a cabo diferentes talleres, como son Deporte, Manualidades, Origami I y Educación Inicial. Cada 2 meses se cambiarán los talleres más no la forma de llevarlos a cabo.

Se pretende que estos talleres vivenciales resulten significativos, de tal manera que propicien, favorezcan y posibiliten el aprendizaje de habilidades y capacidades, el desarrollo del intelecto y al mismo tiempo se aprendan formas de convivencia, de cooperación y de actitud solidaria, mismas que ayudarán a los niños a crear una conciencia común para la transformación de su entorno y de sus expectativas de vida.

Los talleres se llevarán a cabo lunes, miércoles y viernes de 16:00 a 18:00 horas.

RECURSOS HUMANOS

Se cuenta con cuatro docentes (1 por taller). que atenderán un taller específico de acuerdo a sus habilidades, capacidades y talentos.

Los requisitos formales para integrarse al equipo de trabajo con los niños, como el de mayoría de edad, experiencia en el trabajo con los niños o en el servicio comunitario y entrevista en la que se valorarán los aspectos psicoafectivos, actitudinales y de competencia pedagógica del docente.

Los maestros son contratados de acuerdo a su calidad y calidez, a su capacidad de aprendizaje y sus posibilidades en despliegue de estrategias educativas, a sus posibilidades de dar y darse a los demás en un servicio comunitario, y sobre todo de acuerdo a actitudes afectivas y respetuosas para con los niños. Se les preparará para el tipo de trabajo a desarrollar y una vez instalados en su taller, se les permitirá desplegar su cúmulo de expresiones creadoras y edificantes.

Objetivamente, el maestro debe:

- Mostrar una actitud respetuosa para con todos, incluyendo los niños y niñas.
- Mostrarse seguro, afable y autentico.
- Conservar la cordura aún en situaciones críticas y urgentes
- Mostrar valores humanos y sensibilidad
- Conocer acerca del desarrollo de los niños y las niñas (por lo menos del grupo de niños y niñas del taller que va a desarrollar)
- Actuar de manera responsable y comprometida con el éxito de los niños.
- Ser capaz de disciplinar asertivamente
- Ser constante y cumplir con lo que se le encomienda.
- Ser capaz de reafirmar el autoconcepto y la autoestima de los niños y niñas mediante el desarrollo de las actividades de su taller.
- Favorecer la comunicación, el desarrollo de valores y actitudes mediante el ejemplo.

RECURSOS FINANCIEROS

A la fecha no se cuenta con presupuesto suficiente para un funcionamiento óptimo del proyecto y las labores se realizan con apoyo de gente altruista. En un futuro se solicitará apoyo de diferentes instancias y de la comunidad en general.

Con este modelo, cada maestro realizó su programación de actividades. Iniciamos el trabajo con los niños en los diferentes talleres divididos por grupo de edad. Para dar la oportunidad de experimentar en los diferentes talleres a nuestros alumnos, decidimos que todos pasarían por los 3 talleres, cambiando cada maestro de grupo cada dos meses.

Los grupos en el principio quedaron integrados como sigue:

Origami: Adela, Laura, Giadis, José y Pedro

Deporte (Karate): Zeferino, José Antonio, Guillermo y Erika

Manualidades: Esmirna, Sandra, Mariel y Yaneli

Educación Inicial: Vanesa (de 4 años), Luis David (3), Arturo Giovanni (5), Juan Manuel (6), Jazmín Lizzete (5), Irma (5), Alejandro (5), José Carlos (6) y Gloria (5).

Después cada grupo cambió en dos ocasiones de taller (cada 2 meses). Al final de los mismos se realizó la evaluación pertinente. Los resultados en general nos dejaron mucha satisfacción, pues pudimos cumplir con la mayoría de los objetivos planteados.

Mediante las actividades de los talleres de origami y manualidades los niños pudieron identificar y reconocer formas geométricas, colores, tamaños, establecer magnitudes y pesos, identificar texturas, ejecutar movimientos finos de manos, coordinar ojo-mano y ubicar dirección y distancia en un plano pequeño;

desarrollaron su atención y memoria, análisis, imaginación constructiva y lógica mental en cuanto a seriación y clasificación.

En el taller de karate se favoreció el desarrollo de la motricidad gruesa: organización del esquema corporal, control de los grandes segmentos del cuerpo, posiciones básicas, actividades motrices de base, control postural, relajación, respiración, imitación de movimientos, coordinación perceptivo motriz, organización espacial y temporal, percepción auditivo-motora, percepción viso-motora y lateralidad; de las sensopercepciones visuales, auditivas, táctiles y kinestésicas; de las funciones mentales superiores como atención y memoria.

El taller de educación inicial trabajó con el programa de proyectos de preescolar, obteniendo buenos resultados sobre todo en el área cognoscitiva (atención, memoria, solución de problemas, imaginación constructiva, noción de persona, noción espacial y temporal) y desarrollo sensoperceptual (auditivo, visual y cenestésico [expresión de necesidades fisiológicas y manifestación de sensaciones corporales], sobre todo). Mostraron mejor desarrollo motriz fino en la manipulación, los movimientos digitales, las actividades manuales y la coordinación auditivo y viso-motora en la utilización de un espacio gráfico. También mostraron adelantos en el área afectivo social en cuanto a las actividades para bastarse a sí mismos, en la convivencia y en logro de la tarea asignada. El lenguaje verbal de estos pequeños mejoró bastante en su articulación, en el ritmo y respiración al hablar, y en la comprensión del mismo.

En todos los talleres se obtuvieron adelantos en cuanto al establecimiento de un autoconcepto sano, en la expresión de afectos, de ideas y de opiniones, grado de autonomía, disciplina, empatía, tolerancia, confianza en el otro, creatividad, cooperación, solidaridad, optimismo, respeto, manejo de situaciones problemáticas, convivencia armónica, comunicación y motivación para continuar con su educación en el sistema escolar.

Estos adelantos se fueron dando de manera paulatina a medida que iba transcurriendo el tiempo y las actividades en los talleres. El impacto en la comunidad de las "vías" se dejó sentir. Pronto muchos otros niños de dicha comunidad quisieron asistir a los talleres. Los padres de familia acudían al CENDI diciendo que sus niños también tenían problemas escolares. Decidimos apoyar a los que tuvieran mayores problemas, para lo cual tomamos como referencia las boletas de calificaciones. Eran 40 niños con promedio de 7.0, 22 con calificaciones con promedio de 6.0 y 8 niños reprobados. También tuvimos solicitudes de 13 niños con promedio arriba de 7, pero la mayoría no llegaba al 8. En esa selección pudimos comprobar que las calificaciones no reflejan netamente los aprendizajes escolares, ya que muchos de los niños de 6 y 7 de calificaciones estaban igual o peor que los reprobados (carecían de destrezas, habilidades y capacidades que debían poseer de acuerdo a la edad. Bastaba a veces una breve entrevista para darse cuenta del estado de sus procesos de desarrollo).

Hasta este momento continuamos con organización de actividades por consenso.

4.4. Cuarto momento. (de julio del 97 a abril del 98).

Quisimos dar apoyo también a los solicitantes. Se hizo difícil la selección por la cantidad de niños que requerían del apoyo, pues debíamos tener mucho cuidado de no propiciar competencia ni peleas entre los padres de los mismos (que ya bastantes problemas de convivencia tenían en su comunidad). Ante tal situación decidimos buscar financiamiento antes de dar atención a estos nuevos aspirantes. Esto también implicaba el modificar el proyecto inicial, ya que la mayoría de los mismos asistían a la escuela (salvo los hermanitos pequeños). Para esas fechas estábamos en julio del 97.

Recibimos respuesta sobre un posible financiamiento mediante el apadrinamiento de niños en la Fundación Cristiana para Niños y Ancianos A:C: (CFCA por sus siglas en inglés). Los requisitos para el mismo era que se tenía que presentar un proyecto que mejorara las condiciones de vida de los niños o ancianos de una comunidad de escasos recursos y presentar las solicitudes de apadrinamiento que para el caso ellos proporcionaban (en las cuales se hacía un estudio socioeconómico de la familia del niño, una apreciación del entrevistador y se presentaba fotografía por duplicado fuera de su vivienda).

Este tipo de apadrinamiento contempla el estrechar lazos solidarios entre "padrinos" y niños en situación de desventaja socioeconómica. Los padrinos son en su mayoría de Estados Unidos de Norteamérica, España, Puerto Rico e Inglaterra, (y el recurso procede principalmente de gente que participa en organizaciones eclesiósticas católicas). El proyecto beneficiado recibe para su funcionamiento, una cantidad determinada por cada niño apadrinado, que oscila entre los 10 dólares. Sólo se pueden inscribir niños menores e 12 años, pero si el padrino quiere, los puede seguir apadrinando hasta que terminen sus estudios, siempre y cuando siga participando en el proyecto.

Los gastos que avala el proyecto son: pago de maestros, de alimentos, de becas, de salud, de material didáctico, de regalos especiales, de recreación, de apoyo a familias y de administración como agua, luz, teléfono, fotografías y equipo de oficina.

Cada mes, durante una reunión con todos los proyectos beneficiados, la Fundación entrega al proyecto seleccionado un cheque por la cantidad correspondiente al total de niños apadrinados, requiriéndose para esto de la entrega de un informe financiero que dé cuenta de los gastos efectuados. Cada cuatro meses se entrega informe de actividades y la programación de las siguientes. Se actualizan cartas de presentación y respuesta a los padrinos, se entregan listas de apadrinados y correspondencia para los niños. Cabe decir que se han establecido lazos afectivos muy grandes entre varios padrinos y niños por medio de las cartas.

Habíamos planeado hacer curso de verano con nuestros alumnos del proyecto, pero decidimos trabajar mejor en lo que CFCA nos pedía: presentar el proyecto comunitario y solicitudes de apadrinamiento de los niños,

Ya clarificados nuestros objetivos, adaptamos los objetivos presentes al proyecto anterior, pues en realidad, analizando el primer proyecto que nos sirvió de modelo para trabajar en un principio, éste iba bien con las necesidades que presentaban también los niños escolarizados. Diversificamos los talleres y agregamos el taller de apoyo escolar (muy solicitado por los papás)

También se hizo necesario considerar el término grupal en todos los objetivos, de manera que diera cuenta de la participación intragrupo y el poder que se general a través de éste. Asimismo se incorporó el objetivo de mejorar del rendimiento escolar.

En la presentación de este proyecto a la oficina de CFCA en Cuernavaca, se hizo énfasis en que éste correspondía a un objetivo pedagógico, considerando a éste como factor de desarrollo individual, social y en el futuro a mejorar las condiciones de vida de los niños. Agregó esto porque desde el principio la Fundación nos aclaró que se daba prioridad a los proyectos relacionados con la Iglesia Católica (formación cristiana, escuelas de religiosas, despensas, apoyo médico a ancianos relacionados con grupos religiosos, etcétera); pero procuramos formular la propuesta apelando al sentido de dignidad, cooperación, solidaridad y oportunidad para el desarrollo de valores morales en los niños.

La oficina de la CFCA aquí en Cuernavaca (la matriz está en Kansas City), preseleccionó nuestro proyecto y con eso se dio luz verde para realizar las fichas sociales a los niños.

El proyecto quedó integrado como sigue:

PROYECTO: "DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA Y DE LA CREATIVIDAD PARA LA RESOLUCION DE PROBLEMAS".

OBJETIVO GENERAL:

Lograr un desarrollo armónico e integral y ampliar las expectativas para elevar la calidad de vida de los niños de las vías aledañas a las colonias Ciudad Chapultepec y Revolución.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Propiciar en los niños el desarrollo de la creatividad para favorecer mediante ella un sano autoconcepto y autoestima.

Favorecer, posibilitar y propiciar en los niños la capacidad de resolución de problemas, escolares y de la vida diaria,.

Propiciar en los niños una conciencia colectiva de comunidad para favorecer una identidad valorada

Favorecer en los niños la convivencia común armónica, solidaria y cooperativa..

Favorecer en los niños la voluntad de concluir sus estudios básicos.

Propiciar en los niños la formación de valores morales

OBJETIVOS PARTICULARES:

Propiciar el autoconocimiento y la autovaloración de los niños mediante actividades que les muestren sus habilidades, capacidades y talentos.

Favorecer en los niños la exploración, la investigación el descubrimiento, la experimentación y el aprendizaje.

Incrementar las conductas asertivas disminuyendo las conductas pasivas y agresivas.

Estimular las conductas altruistas en las relaciones entre iguales, es decir, el desarrollo de las conductas prosociales de cooperación intragrupo.

Desarrollar la creatividad verbal, gráfico-figurativa y dramática potenciando la fluidez, la flexibilidad, la originalidad, y la fantasía.

Propiciar en los niños el gusto por la lectura.

SUJETOS DE ATENCIÓN

Este proyecto se diseñó expresamente para los niños y niñas de escasos recursos que viven a los costados de las vías del tren, aledañas a las colonias Revolución y Ciudad Chapultepec (desde atrás del restaurante "Tizoc" hasta donde estaba la estación de los carros del tren, atrás de la unidad deportiva "Fidel Velázquez"). Son niños y niñas de entre 1 y 12 años, la mayoría con problemas de aprendizaje, de conducta y de salud.

Estos niños y niñas presentan toda la problemática que se da en los lugares de pobreza extrema, viven en hacinamiento, en condiciones insalubres con sus consecuentes enfermedades (gastrointestinales, de la piel, respiratorias, etcétera), con problemas de desnutrición y malnutrición, escolares y de convivencia; en fin, con todas las carencias que caracterizan a este tipo de asentamientos irregulares y que los definen como comunidad urbana marginada.

UBICACIÓN DEL PROYECTO

El proyecto sobre "Desarrollo de la Creatividad y la Autoestima para la Resolución de Problemas" se lleva a cabo dentro de las instalaciones de un centro de desarrollo infantil (CENDI) particular, llamado "Paraíso Infantil", que nos es prestado para tal fin por las tardes y los fines de semana. Está ubicado en la colonia ciudad Chapultepec, al sureste de Cuernavaca, en la calle principal de la colonia y enfrente de las vías del tren.

Dicho CENDI es un inmueble de dos pisos, con 2 aulas el piso inferior y 3 el superior, con 4 baños para niños y 1 para el personal (5 en total), una cocina, una oficina, un patio con jardín y pavimento a partes iguales y juegos para los niños. Este lugar cuenta con el mobiliario, la ambientación y decoración pertinente para el desarrollo de las actividades educativas de los niños del CENDI. Cada aula tiene escenarios como son "la biblioteca", "dramatización", "construcción", "espacio gráfico-plástico" y otros que se adecuan de acuerdo a la estación del año, intereses y necesidades de los niños. El Cendi tiene capacidad para 120 niños utilizando los espacios exteriores.

ESTRATEGIAS

La estrategia es planear talleres cuatrimestrales de acuerdo a las etapas de desarrollo, edad, necesidades e intereses de los niños.

Cada taller está diseñado con un programa específico con determinados objetivos, sus etapas, su previsión de actividades, recursos y demás.

Para llevar a cabo los objetivos que nos planteamos, se llevarán a cabo diferentes talleres

PARA NIÑOS:

- <Estimulación temprana (para niños de 18 meses hasta 3 años)
- <Desarrollo de la creatividad y el talento (para niños y niñas de 3 años en adelante)
- <Actividades creadoras en papel (para niños y niñas de 4 años en adelante)
- <Modelado (para todas las edades)
- <Cocina y nutrición (para niños y niñas de 8 años en adelante)
- <Dramatización (teatro guiñol, teatro de sombras, escenificación, títeres, títere ruso, etcétera) para niños y niñas de todas las edades.
- <Artes plásticas (para todas las edades)
- <Música y movimiento (para todas las edades)
- <Danza (para niños y niñas de 8 años en adelante)
- <Expresión corporal (para todas las edades)

<Cantos, ritmos y juegos, (para niños y niñas de todas las edades)

<Lectura y creación literaria(para niños y niñas de todas las edades)

<Apoyo escolar (aprendizaje operatorio y desarrollo de "proyectos") para niños y niñas de 4 a 15 años.

<Educación física y deportiva. (educación física para niños y niñas de 1 año en adelante, Educación deportiva (para mayores de 6 años).

<Origami (para niños y niñas desde 4 años)

<Actividades creadoras con material de reuso (para todas las edades).

<Oficios (pintura en cerámica, bordado, costura, corte y confección, tarjetería española, velas decorativas y aromáticas, elaboración de alimentos y nutrición, tejido, jardinería y otros) para niños y niñas mayores de 11 años.

PARA PADRES:

<Relaciones humanas en el núcleo familiar

<Desarrollo de la autoestima

<Desarrollo psicosexual

<Nutrición

<Alfabetización

Dichos Talleres están organizados de manera que al mismo tiempo que se vean los contenidos especiales de cada taller, se realicen actividades y técnicas Freinet, como son "la asamblea" para el análisis y resolución de problemas comunes, "la exposición" libre y dirigida y "correspondencia". También se tienen contempladas actividades como "iniciación a la literatura", en la que al interior de cada grupo se leen y analizan textos de cualquier tipo; el apoyo a la alimentación, educación para la salud; educación ecológica y técnicas para favorecer la participación.

Se pretende que estos talleres vivenciales resulten significativos y de tal manera propicien y favorezcan el aprendizaje de habilidades, capacidades, el desarrollo del intelecto y al mismo tiempo se aprendan formas de convivencia, de cooperación y de actitud solidaria, mismas que ayudarán a los niños a crear una conciencia común para la transformación de su entorno y de sus expectativas de vida.

También para promover los aprendizajes y procesos anteriormente citados, se utilizarán por parte de los maestros técnicas de disciplina asertiva (o de consecuencias), manejo de unidades didácticas y proyectos, desarrollo de la autoestima mediante actividades especiales y específicas, para lo que se ha capacitado en estas técnicas a los maestros y maestras que trabajan en el proyecto.

Para organizar los talleres se acudirá a la edad, de tal manera que se tendrán los siguientes grupos:

Grupo de niños y niñas de 1 a 3 años (lactantes y maternas) con talleres como música, cantos, ritmos y juegos; modelado, expresión corporal, educación física, actividades con material de reuso, etcétera.

Grupo de niños y niñas preescolares (de 4 a 6 o 7 años) con talleres como música y movimiento, cantos ritmos y juegos, pintura, teatro guiñol, desarrollo de proyectos, etcétera.

Grupo de niños y niñas de primaria de 1ero. a 3ero. con talleres como todos los anteriores y con la posibilidad de entrenamiento en un deporte específico.

Grupo de niños de primaria de 3ero. a 6º. con talleres como todos los anteriores, con la posibilidad de integrarse al grupo deportivo, al de oficios o al taller de su preferencia.

Grupo de niños y niñas de secundaria para taller creativo, de oficio o deporte.

Para procurar el mejor desarrollo de las actividades se programan con los maestro evaluaciones de los programas y de los niños, iniciales y finales, individuales y grupales.

Se organizarán los talleres al inicio de cada año, por grupo de edad, para prever actividades y recursos didácticos, excursiones y salidas durante el mismo.

Se trabajará los sábados de 9 a 13 horas y los martes y jueves de 4 a 6 de la tarde.

RECURSOS HUMANOS

Se tienen programados 7 maestros para el trabajo con los niños que actualmente asisten al proyecto, mas una persona que nos auxilie en la limpieza del local.

Existen los requisitos formales para integrarse al equipo de trabajo con los niños, como el de mayoría de edad, experiencia en el trabajo con los niños o en el servicio comunitario y una entrevista en la que se valoran los aspectos psicoafectivos y académicos del docente.

Los maestros son contratados de acuerdo a su calidad y calidez, a su capacidad de aprendizaje y sus posibilidades en despliegue de estrategias educativas, a sus posibilidades de dar y darse a los demás en un servicio comunitario y sobre todo de acuerdo a actitudes afectivas y respetuosas para con los niños. Se les prepara para el tipo de trabajo a desarrollar y una vez instalados en su taller, se les permite desplegar su cúmulo de expresiones creadoras y edificantes con que cuenta.

Objetivamente, el maestro debe:

- Mostrar una actitud respetuosa para con todos, incluyendo los niños y niñas.
 - Mostrarse seguro, afable y autentico.
 - Conservar la cordura aún en situaciones críticas y urgentes
 - Mostrar valores humanos y sensibilidad
 - Conocer acerca del desarrollo de los niños y las niñas (por lo menos del grupo de niños y niñas del taller que va a desarrollar)
 - Mostrarse responsable y comprometido con el éxito de los niños.
 - Ser capaz de disciplinar asertivamente
- Ser constante y cumplir con lo que se le encomienda.
- Ser capaz de reafirmar el autoconcepto y la autoestima de los niños y niñas mediante el desarrollo de las actividades de su taller.
 - Favorecer la comunicación, el desarrollo de valores y actitudes mediante el ejemplo.

RECURSOS FINANCIEROS

Actualmente no se cuenta con un presupuesto propio del proyecto. Cada maestro compra o consigue los materiales a utilizar y no cobra por sus servicios.

Para poder proporcionar el servicio a todos los niños que requieren de éste, se una cantidad mínima de \$13,000.00 (TRECE MIL PESOS 00/100 M.N.) mensual para solventar todo el gasto que implica el programa descrito.

El dinero se empleará para pago de maestros, equipo de limpieza, cocinera, alimentos, y todos los insumos necesarios tanto para el proceso de apadrinamiento como para gastos de oficina, fotografías y materiales necesarios para los talleres, del servicio médico, fiestas de cumpleaños y regalos especiales

Para las solicitudes de apadrinamiento decidimos considerar a todos los niños que solicitaran el apoyo, de 6 a 12 años. Iniciamos las entrevistas a los niños como pedía CFCA, en sus casas. En esta labor sólo participamos la maestra Ana y yo. Parecía una labor fácil y sin complicaciones pero no fue así. El realizar las entrevistas se hizo difícil ya que la mayoría de padres (o mejor dicho madres) de familia trabajaba todo el día y toda la semana excepto los sábados en la tarde y los domingos. Y aún así, los datos que obteníamos no siempre eran fidedignos, pues muchos de los niños menores de 8 años no estaban registrados (ni algunos grandes que no iban a la escuela por la misma razón de no tener su acta de nacimiento). Un gran problema fue la fotografía que se pedía, pues las personas daban los datos que se requerían, pero a la hora de la foto se mostraban desconfiados o preferían prescindir del apoyo. De mediados de julio a mediados de septiembre del 97 realizamos más de 120 entrevistas, de las cuales, sólo pudimos presentar 80 (incluidos los niños que ya asistían a los talleres), porque los padres de los demás no autorizaron que se les tomara la fotografía. El razonamiento de los papás era que por qué a los primeros niños que atendimos nunca les pedimos una foto y

a sus hijos sí. A pesar de que se les explicaba la razón, parecían no entender. Mostraban mucho miedo ante el posible robo o secuestro de sus hijos.

En septiembre, la mayoría de los niños que dieron motivo al proyecto ingresó de nueva cuenta a la escuela. Los más grandes (mayores de 12 años, como Adela, Érika, José, Guillermo y Pedro) se inscribieron en la modalidad de primaria abierta. Los demás en el sistema escolarizado. De los pequeños sólo Juan Manuel ingresó a primer grado de primaria, ninguno ingresó a preescolar. Laura no pudo ingresar a la escuela, ya que para ese momento tenía que cuidar a 5 pequeños (3 hermanos y dos sobrinas, dos de ellos eran bebés), asistía al proyecto, pero no se inscribió a la primaria abierta.

En octubre del mismo años reanudamos los talleres con los niños. Cada maestro diseñó dos talleres; uno en función de los contenidos escolares, y otro para el desarrollo de la creatividad y el talento. Los martes y jueves de 16:00 a 18:00 se llevarían a cabo los talleres de aprendizaje operatorio para los jovencitos que estudiaban la primaria abierta, y los sábados de 9:00 a 11:00 horas para los niños que habían vuelto a la escuela (en todos los casos el turno vespertino). de 11 a 13:00 horas se llevan a cabo los talleres creativos: artes gráficas, artes plásticas, deporte. Los pequeños, entre semana continuaban con su taller de proyectos y los sábados tenían un taller durante todo el día, con el encuadre de las actividades que se llevaban diariamente con los niños que asistían al CENDI "Paraiso Infantil".

En enero de 1998 realizamos la evaluación de las actividades realizadas y de los progresos de los niños. Huelga decir que para esa fecha estos niños ya no eran los mismos que habíamos conocido. Sus actitudes mostraban confianza, optimismo, podían resolver problemas, comunicarse, relacionarse respetuosamente y convivir; aspiraban tener una educación formal, se mostraban cariñosos y afables, cooperativos, solidarios y hasta ese momento no presentaban dificultades en la escuela. Los jóvenes que estaban en la primaria abierta pasaron muy bien la primera de las tres pruebas, y se encontraban preparándose para la segunda. Nosotros, los maestros, nos habíamos integrado como equipo de trabajo con una visión en común y poníamos todo nuestro empeño en lograr las metas. El futuro nos parecía alentador y sólo estábamos esperando la respuesta del apadrinamiento de los niños para expandir el proyecto.

A partir del mismo mes continuamos con la misma forma de trabajo anterior, sólo que incluimos ahora a los niños que habían reprobado el año anterior (7 de los 8) y que se habían vuelto a inscribir a la escuela; los ubicamos en los grupos pertinentes y cambiamos los talleres creativos. El taller de karate no ha cambiado su estructura desde el principio, sólo va aumentando el grado de dificultad de los ejercicios y del trabajo en equipo; pero funcionó a partir de octubre del 97 sólo los sábados de 11:00 a 13:00 horas.

A principios de mayo del 98, cuando realizábamos la evaluación del trabajo previo en los talleres, nos llegó la noticia de que se había aprobado el proyecto y que habíamos arrancado con 36 niños apadrinados, con el correspondiente beneficio económico. Sólo era cuestión de tiempo que los demás niños contaran con un padrino benefactor .

Como se puede observar, el proyecto hace referencia a la atención de niños pequeños y de padres de familia, pero como el ingreso económico se fue obteniendo de manera gradual (a medida que se iban apadrinando los niños), y nosotros decidimos aceptar a todos los que habían solicitado el apoyo y que estaban en la escuela (estuvieran apadrinados o no), el recurso se fue destinando paulatinamente al desarrollo de los objetivos, empezando por el de mejoramiento en el rendimiento escolar, que tan importante resultaba para resignificar el papel de la escuela, de los maestros y para la instauración del autoconcepto sano en el niño: y el de desarrollo de la creatividad que les ayudaría en la resolución de problemas.

En este momento cambia la estructura organizativa debido a las tareas y responsabilidades que se debían enfrentar: Quedo yo en la coordinación y los maestros supeditados a los lineamientos del proyecto. Me toca organizar y coordinar esfuerzos recursos.

4.5. Quinto momento: (de abril del 98 a diciembre del 2001).

Era mayo del 98 cuando decidimos integrar a todos los solicitantes en el proyecto. Diversificamos talleres y ampliamos la cobertura. Para el caso se hizo necesario integrar al equipo de trabajo a nuevos maestros. También solicitamos en varias escuelas e institutos voluntarios para el trabajo con los niños. De esta manera conformamos un grupo de 6 maestros y 12 voluntarias (Del Colegio Mary Mount, señoritas de preparatoria que realizaban labor social durante 6 meses). En esas fechas teníamos inscritos más de 90 niños en los talleres.

Para esta etapa no se realizaron evaluaciones individuales formales. Cada maestro se daría una idea general del desarrollo de los niños a través de las actividades en su taller y diseñaría actividades especiales para los niños que tuvieran déficit en un área determinada.

Para continuar con el apadrinamiento es necesario que el niño apadrinado escriba 2 cartas al año más un saludo navideño (una tarjeta de navidad). También es necesaria una fotografía anual. También, si el padrino le escribe tiene que contestar la carta. Ese fue nuestro primer reto: que el niño escribiera una carta. Fue sumamente difícil para el niño beneficiado plasmar sus pensamientos y sentimientos; sin embargo, eso nos dio a los maestros una nueva perspectiva en nuestra labor: la concreción de las ideas en el plano gráfico, es decir, darle orden, coherencia y sentido a lo que pensamos. Nos propusimos integrar este objetivo en nuestras actividades y a la fecha se ha superado bastante en ese ámbito.

Los martes y los jueves asistían 6 voluntarias y los sábados otras 6. En ambos casos fueron asignadas a un maestro determinado, salvo en el caso del taller de danza, ya que una voluntaria que era bailarina llevó a cabo el mismo como maestra titular (pero sin remuneración). Los martes y los jueves atendían grupo dos maestras, con 3 asistentes cada una. Los sábados sólo se crearon dos grupos de apoyo escolar, que atendían dos maestras. En los talleres creativos participaban un maestro con una voluntaria.

Dichos talleres creativos funcionaban desde las 9:00 a las 13:00 horas. El curso de karate era atendido por el maestro titular sin voluntario(a). Igual funcionaba el taller de danza. El taller de educación inicial continuaba funcionando los sábados. Iniciando el año 1999 empezamos proporcionando desayuno los sábados y refrigerio en martes y jueves. En julio de 2002 se deja de proporcionar el alimento para destinar el dinero para el CENDI.

Las voluntarias terminaron su trabajo en diciembre con una pastorela en la que representaron los diferentes personajes de la misma. Su participación en general fue muy entusiasta y edificante para todos en el proyecto. Mostraron siempre una actitud de cooperación y entrega al trabajo, y sus relaciones con los niños siempre fue respetuosa, amable y afectuosa. Los niños se encariñaron mucho con ellas.

En los años siguientes hemos contado con voluntarias de esa misma escuela y de otras como la Universidad La Salle y del Centro Intercultural. Casi todas las jovencitas y jóvenes que han participado lo han hecho de buen grado. Han mostrado disposición hacia el trabajo y diligencia, pero no han mostrado la iniciativa y comedimiento del primer grupo referido.

Trabajamos planeando y evaluando talleres cuatrimestrales desde esa fecha hasta diciembre del 2001. Sólo interrumpen tal planeación el curso de verano, ya que en el mes de julio y agosto se programan actividades netamente de disfrute. No hay curso de apoyo escolar y se trabaja de lunes a viernes 2 horas diarias.

Participamos en ese tiempo en varias convocatorias, como la del "niño y la mar", "dibuja tu comunidad", "la panza es primero" (muestra gastronómica a base de soya); jornadas culturales y deportivas.

A principios del 2001 se reestructuró el equipo de maestros, debido sobre todo a la necesidad de expansión profesional y económica que fueron presentando los anteriores docentes. El grupo quedó conformado en su mayoría por gente interesada en participar en la labor comunitaria y que dominaba una o varias destrezas artísticas y de oficios; En general respondían a la mayoría de los criterios de selección enunciados en el proyecto, pero no eran de profesión docentes, salvo Linda (maestra normalista capacitadora de docentes) y Jessica (asistente de preescolar del CENDI y estudiante de Psicología). Esto me llevó a plantearme una nueva perspectiva del trabajo comunitario: la formación de maestros de acuerdo a las necesidades del proyecto mismo. Ya había dejado claro con anterioridad que para mí la calidad humana era lo principal, ahora sólo tenía que atender el aspecto formativo. Tal tarea requería capacitar a los talleristas en estrategias educativas, en los procesos de desarrollo de los niños y en los objetivos específicos del proyecto, aparte de la capacitación en Aprendizaje Operatorio y Disciplina Asertiva que recibían al ingresar al trabajo comunitario. Para lo anterior solicité apoyo a diversas instancias.

A principios del 2002 empezamos a recibir capacitación para maestros, y a partir de ese momento no nos hemos detenido. Hemos recibido los cursos: desarrollo de habilidades docente (I y II), la Lectura en voz alta, Taller de Escucha para Padres, y estamos participando todos en el Diplomado de Arte, Cultura y

Creatividad Infantil, Diplomado en Derechos y Necesidades de la Infancia Experiencias Claves y Significativas en el Proceso Enseñanza Aprendizaje, Educación, Participación y Gestión Social, Desarrollo Creativo y Cultura, Juego, Creatividad y Afectividad, Educación Física, El Juego, Giro, Brindo y Corro, Creatividad en el Aula y Estimulación temprana entre otros. Nos apoyan instituciones como el Centro Morelense de las Artes, El instituto de Cultura de Morelos, La Fundación Comunitaria Morelense, El Centro de Actualización de Maestros de la SEP, Padres Cariñosos, CAPTAS, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. UAM Xochimilco y CFCA entre otras.

También iniciando ese año, la fundación Best decidió apoyarnos con despensa bimensual para 50 familias y 60 entradas al cine por mes para los niños y padres que asisten al proyecto. El DIF a partir de esa fecha nos vende el desayuno escolar, la Fundación Comunitaria nos beneficia con productos varios a través de un programa donaciones, y varias empresas de CIVAC (Ciudad Industrial del Valle de Cuernavaca) nos donan productos para eventos especiales, como día de la familia, del niño y día de reyes, lo mismo que el DIF y Fundación Best.

Es también en enero del 2002 cuando decidimos nombrar el proyecto "Niños y Niñas en Acción" para darle personalidad al mismo en la presentación de solicitudes para apoyo y financiamiento.

(ver ANEXO 3. Concreción del Proyecto)

4.6. Sexto momento. (de julio de 2002 a la fecha).

En noviembre de 1999, por presentar embarazo de alto riesgo, dejé la dirección del CENDI "Paraíso Infantil". Sólo continué trabajando como docente en el proyecto. En enero de 2002 se nos avisó que el CENDI se cerraría al finalizar el ciclo escolar (en julio) porque se vendería la casa, y por lo tanto a partir de esa fecha no contaríamos con el espacio para seguir trabajando. Desde ese momento empezamos a buscar el recurso para contar con un lugar para llevar a cabo las actividades. El Gobierno del Estado designó un lugar dentro de los espacios de la misma comunidad de las vías, y prometió donarnos unas láminas para la construcción de un espacio para el proyecto. A la comunidad le correspondería construir lo que hiciera falta. Todas las gestiones se hicieron por medio de la lideresa de la comunidad

Se decidió con los padres de familia realizar rifas para conseguir ingreso económico para la construcción. Se nombró para el caso un comité que llevaría a cabo el proceso, quedando en el mismo la gente incondicional de la lideresa para poder coordinar esfuerzos de las peticiones con el recurso.

En mayo del 2002, debido a problemas que se suscitaron con la lideresa, decidimos abandonar este objetivo y haciendo arreglos con el vendedor de la casa del CENDI, pudimos rentarla desde julio de ese mismo año. Como no contábamos con el dinero para ese rubro, acordamos con los padres de familia que la

renta se pagaría en parte con el ingreso que generaran las rifas y kermeses que haríamos ahora nosotros, al interior del proyecto.

Teniendo ya el inmueble sólo para funcionamiento del proyecto, decidimos iniciar el servicio de CENDI, para apoyar a las familias de la comunidad y sobre todo, para evitar el fracaso, el desinterés y el bajo rendimiento escolar que se da sobre todo en los primeros grados de la primaria por no contar los niños con los elementos formativos de base; y al mismo tiempo se llevarían a cabo los talleres sabatinos como estaban programados con anterioridad.

El CENDI ya contaba con la clave del a SEP, y debido a que yo lo inicié 10 años atrás, fungía como responsable del mismo. Esto ayudó a la hora de cambiar la naturaleza del servicio: de particular a comunitario. Cabe aclarar que dicha categoría no existe dentro de las categorías del tipo de sostenimiento de la SEP (solo existe particular o federal), por lo que la designación de "servicio comunitario" es un acuerdo interno con las autoridades de Educación Inicial y del Registro y Certificación del IEBEM (Instituto de la Educación Básica el Estado de Morelos). No fue posible ponerle el nombre que ahora ostentaba el proyecto, "Niños y Niñas en Acción", porque eso implicaba iniciar todo el trámite requerido para la apertura de CENDI (trámites y más trámites), pues se consideraría como CENDI nuevo. Sin embargo ahora se llama CENDI "Paraíso Infantil" de Niños y Niñas en Acción (nos fue autorizado agregar la pertenencia de éste al proyecto comunitario).

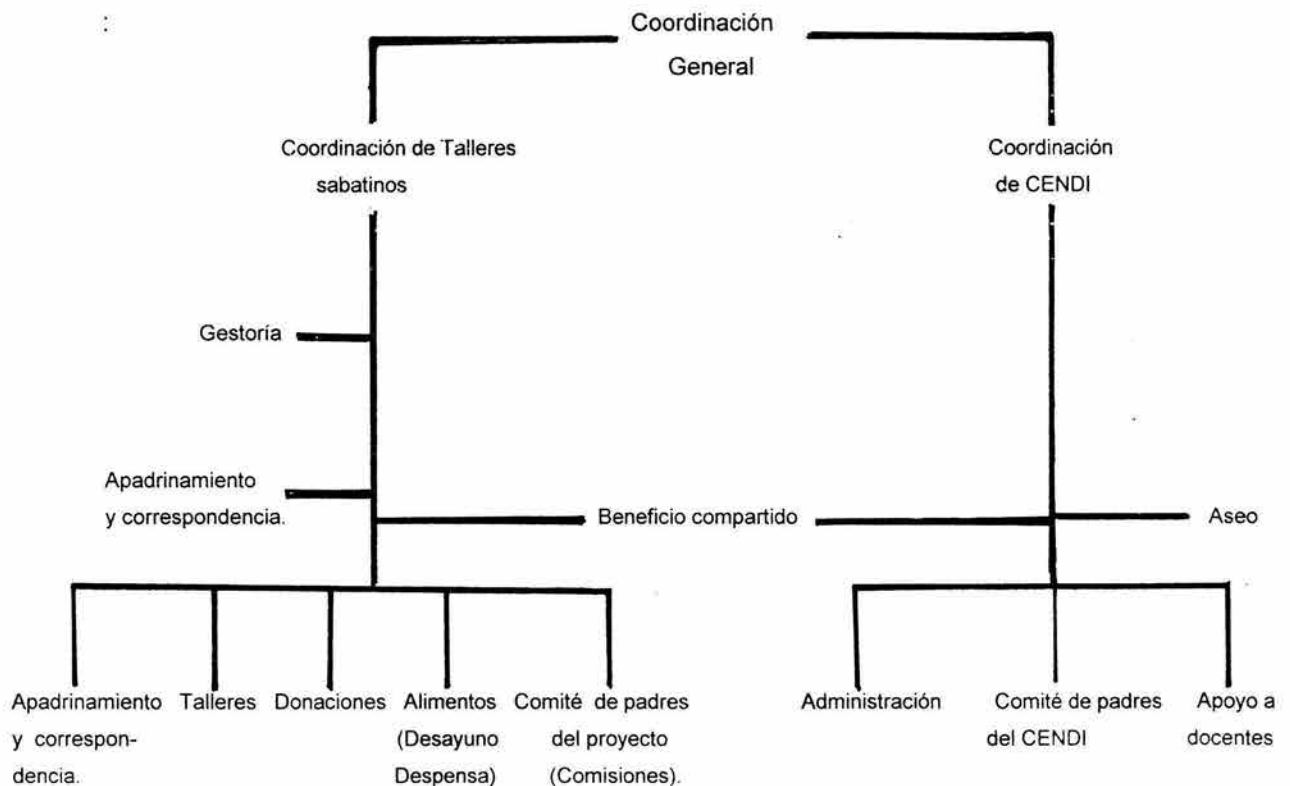
Decidimos que el CENDI funcionara para los niños de la comunidad de las "vías" de la manera en que había venido funcionando en su servicio particular. Sólo había una variante: que dos de las responsables de grupo no eran educadoras, eran maestras de talleres desde 2 años atrás,. Se les preparó esta vez como asistentes educativos y se les instruyó en el manejo de programas y elaboración de planeaciones. Tenían a su favor la preparación previa para el trabajo en talleres y los cursos de actualización y diplomados que estaban tomando (Por tal motivo el IEBEM permitió su desempeño en esta labor, condicionadas sólo por evaluaciones periódicos a cargo de la supervisora de la zona escolar No. 8). Yo estaba a cargo de la dirección del plantel y los padres de familia se turnaban para realizar el aseo del mismo.

Iniciamos el trabajo con evaluaciones individuales y grupales, y a partir de ahí se diseñaron las programaciones de necesidades a satisfacer. Teníamos una matrícula de 36 niños divididos en 3 grupos: maternal I y II (de 18 a 36 meses), Maternal II y Preescolar I (de 3 a 4 y medio años) y Preescolar II y III (de 4 años y medio a 6años 11 meses). Resultó relevante que los niños que acudían los sábados al taller de educación inicial tuvieron un puntaje de desarrollo normal en dicha evaluación (17 pequeños), los demás parecían perdidos en el espacio, en el tiempo y con un lenguaje bastante desarticulado e infantil para su edad. Teníamos 6 niños con retraso en el lenguaje (no hablaban o hablaban muy poco y como bebés) y 3 más con problemas severos del lenguaje. Los maternas más pequeños, en general, no presentaron ningún problema de lenguaje y eran los más avanzados dentro de su desarrollo.

Tuvimos durante este ciclo escolar 3 becarias que apoyaba CFCA Cuernavaca, A.C. y 2 practicantes de escuelas de asistentes. Estuvieron asignadas a un grupo en particular del CENDI y resultaron un buen apoyo para las maestras. Las becarias son niñas de secundaria y preparatoria del proyecto mismo que ayudan en las actividades de éste a cambio de beca económica (y también reciben capacitación para el trabajo con los niños). Las practicantes son alumnas de escuelas para asistentes que requieren prepararse en la realidad concreta de su carrera.

Los logros en el desarrollo obtenidos del trabajo con los niños del CENDI fueron impresionantes. Se dio un adelanto en todas las áreas de desarrollo, incluso en los problemas más difíciles de aprendizaje y de conducta. Se pudo observar como todo el eje afectivo del trabajo de los maestros, determinó el progreso de los niños, y esto mismo hace que las maestras se sientan cada vez más motivadas a continuar su preparación profesional. Ahora se encuentran ya inscritas en una escuela de asistentes educativos, aparte de seguir participando en cursos y diplomados. Al respecto hemos recibido felicitaciones de la Supervisora de zona: por el trabajo que se realiza en el CENDI, por los logros obtenidos en el desarrollo de los niños y por el empeño en seguir preparándonos para brindar un mejor servicio.

Desde septiembre del 2002, a raíz de la diversificación de actividades del proyecto (Talleres Creativos, CENDI, Despensas, Desayunos, Salidas al Cine, Gestoría y secretariado, Organización de Comités [del Proyecto y de la Sociedad de padres del Centro de Desarrollo Infantil], Donaciones, Apoyo a la salud, atención especial a familias, Educación Abierta, entre otras) se hizo necesaria la reorganización de comisiones. Para optimizar el funcionamiento del proyecto, queda a figura organizativa de la siguiente manera



De esta manera ahora somos 4 las personas encargadas de organizar y optimizar recursos. La toma de decisiones sigue siendo consensual. La forma de trabajo es el equipo. Se prevé que en el futuro algunos de los maestros más entregados a la labor social comunitaria formen parte de la estructura, con cargos específicos como el mejoramiento profesional, obtención de recursos, venta de producto (de los talleres de oficios), Escuela para padres, entre otros. También está ya prevista la inclusión de algunos padres que quieren participar en este esfuerzo. Muy pronto estaré en posición de abandonar la coordinación. El proyecto funciona cada vez de manera más organizada y ya existen varias personas preparadas para esta función.

Debo aclarar que a la fecha, dadas las nuevas perspectivas del trabajo con padres, del CENDI, del trabajo con adolescentes, y la ampliación de la cobertura en beneficios, se está reestructurando el proyecto. Los objetivos y la mayoría de las actividades siguen igual, pero se agregará es trabajo en las áreas mencionadas con todo lo que ello implica.

V. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD PROFESIONAL

V. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD PROFESIONAL DESARROLLADA.

5.1. Primera etapa.

El trabajo de investigación se realizó según la estrategia constructivista, con perspectiva metodológica etnográfica y enfoque de tipo cualitativo. Los referentes teóricos explican y dan sentido al trabajo pedagógico.

La perspectiva de aprendizaje operatorio concibe el investigar cómo una acción posible del sujeto que reflexiona, significa y problematiza en situación cultural e histórica (Hidalgo, 1992:6).

La investigación realizada da cuenta de un proceso de problematización a partir de las preguntas iniciales que surgieron de mi situación concreta y cotidiana como docente, el cuestionamiento sobre la misma y la delimitación del problema. Durante este proceso se fue advirtiendo la complejidad del hecho educativo con relación al fracaso escolar, ya que las relaciones que configuran la situación de enseñanza-aprendizaje y la manera en que éstas son asumidas por quienes protagonizan este proceso se ve articulada y forma una entidad compleja en lo político, económico, cultural, social y lo afectivo (rebasa lo individual).

Así, se fueron visualizando las condiciones sociales en que se da la actividad docente, la influencia de los órdenes institucionales en su práctica, las técnicas de enseñanza (tradicional) y los criterios de evaluación que no reflejan los propósitos educativos. Al respecto se hace necesario reflexionar sobre las bases de la organización de los contenidos y de las estrategias didácticas para construir conocimientos escolares.

La perspectiva etnográfica con el enfoque cualitativo da cuenta de los niños de las "vías" en su realidad cotidiana, de mi papel como observadora y del cuerpo teórico. A manera de explicación de la tarea realizada diré que se percibió la necesidad de revisar y reflexionar tanto los referentes teóricos como los datos obtenidos.

Se acude al trabajo de campo, a través de la entrevista y el registro de observaciones de lo que acontece cotidianamente en el aula y en la escuela para identificar las condiciones reales del proceso educativo. Se acude a la entrevista de los docente en el aula, en su situación laboral, por considerar ésta un medio válido para obtener información sobre el maestro y sobre las situaciones particulares en el desempeño de su trabajo. Las entrevistas a los padres y familiares e los niños se realizaron en su mayoría en sus hogares y las entrevistas a los niños en la calle y en sus casas. Las observaciones en las entrevistas las realizaba aparte.

Los referentes teóricos pertinentes al campo problemático estuvieron presentes durante todo el proceso de la labor investigativa. El tiempo que se destinó a este proceso fueron aproximadamente 6 meses.

Se seleccionaron 4 escuelas primarias federales para realizar la entrevista a maestros (Hidalgo, México, 15 de Septiembre y Francisco I. Madero). En la Hidalgo se realizó a los 3 maestros primer grado, en la México a los 3 maestros de segundo grado. En la 15 de septiembre a los maestras de primero y segundo y tercero, y en la Francisco I. Madero al maestro de segundo.

De los niños, se realizó la entrevista a los 13 niños mencionados anteriormente, y a sus padres y familiares (una entrevista por familiar del niño o niña).

Para las entrevistas a los vecinos de las colonias Ciudad Chapultepec y Revolución se eligieron a 10 personas que ocupaba los servicios de los niños o que veían cotidianamente a los niños fuera de sus casas, en sus banquetas.

Los resultados de la situación encontrada, en general, reflejan una labor docente pobre y carente de sensibilidad y apoyo para los niños de las zonas marginadas, debido principalmente a la visión de mérito individual del progreso, muy acorde con la ideología capitalista.

Los padres entendían que el éxito en los estudios era responsabilidad e los niños, postura que adoptaban los mismo niños y algunos vecinos. Los niños tenían un sentido fatídico del destino que les correspondía por herencia .

Los vecinos en general no comprenden el complejo problema del fracaso escolar y se procuraron no involucrarse en alternativas de solución para el caso. También reproducen la ideología de meritocracia y en general culpan a los padres del problema (ver ANEXO 4. Investigación de campo)

5.2. Segunda etapa.

Este momento de evaluación del desarrollo de los niños fue muy lúdico y por lo mismo, muy edificante para ambos participantes. niños y maestras. Al principio los niños se mostraban recelosos y apáticos en las actividades grupales, tenían mucho miedo de hacerlo mal y a la burla, pero pasó poco tiempo antes de que comprendieran que estaban en un ambiente seguro, que éramos confiables y que estábamos para protegerlos y apoyarlos. Ellos a su vez procuraban agradarnos y hubo ocasiones en que nos llevaban de comer (pan o tortilla con chile) o algún regalito (piezas de cerámica, flores y dibujos hechos por ellos). Esto nos alentaba a continuar con más ahínco y era nuestra paga por el servicio. Creó que lo que más disfrutaba era verlos adentrados en la tarea contentos, sonrientes, confiados y esperanzados.

Las maestras no experimentaron dificultades en la aplicación de las evaluaciones a pesar que tuvieron que aumentar el grado de dificultad; y éstas se hicieron conforme a lo planeado. Al término de la evaluación, al momento de revisar los resultados, nos dimos cuenta que éstas ya no correspondían en muchos casos al desarrollo del niño, pues hubo aspectos que en ese momento ya habían sido resueltos o

superados, por lo que llegamos a la conclusión de que la relación afectiva con actividades lúdicas potenciaba el aprendizaje.

Procedimos entonces a diseñar el futuro programa de trabajo con éstos niños. Sabíamos en ese momento que no importaba la actividad a desarrollar, lo verdaderamente importante era que se desarrollara en un ambiente afectivo seguro, con confianza y libertad de expresión, que buscara el autoconocimiento y la autoestima, y partiera de la realidad para enfrentar situaciones problemáticas de manera creativa. Las actividades deberían estar configuradas de manera lúdica y el eje de corrección en conductas erróneas sería la disciplina asertiva.

5.3. Tercera etapa.

Este momento fue para elaborar el proyecto, diseñar programas de talleres y calendarizar actividades. Fue también el tiempo en que definimos el modelo de trabajo tanto en los talleres como entre los implicados en esta labor docente.

Es en esta etapa dónde arrancan los talleres creativos con la perspectiva de desarrollo de la autoestima y para la resolución de problemas. Los niños acudían muy presurosos y entusiastas a los talleres, se dedicaban en serio a las actividades y los papás de éstos se empezaron a mostrar interesados en los progresos de los niños y empezaron a manifestar su deseo de que volvieran a la escuela.

También se mostraban complacidos del servicio que se proporcionaba a los pequeñitos, que ahora estaban inscritos en un taller y tenían a una maestra que los atendía.

Debo confesar que un motivo muy fuerte para la asistencia regular de los niños, sobre todo para los más pequeños, fue el refrigerio. Lo esperaban con verdadera ansia y les agradaba entenderlo como "sorpresa", pues sabían de que se trataba hasta el momento de comerlo.

Estuvimos desarrollando los objetivos durante los cursos y cada día se podían ver nuevos progresos en el desarrollo de los niños. Entre los maestros trabajamos siempre en armonía y de común acuerdo, el trato siempre fue respetuoso y afectuoso.

En el transcurso de las actividades se fueron acercando al proyecto otros padres de familia con niños con problemas escolares, sin embargo fue una decisión del equipo no aceptar más niños hasta que se tuviera el financiamiento suficiente para poderles dar atención, y se hubiera concluido la evaluación del trabajo en talleres en su primera etapa.

Debido a que todos continuábamos con nuestro trabajo regular, teníamos poco tiempo después de los talleres para actividades extras, y el elaborar el proyecto de acuerdo a los lineamientos de las diversas instancias y completar los requisitos para lo mismo me llevó bastante tiempo.

5.4.. Cuarta etapa.

A partir de las necesidades anteriores diseñé el proyecto comunitario y la preinscripción de apadrinados, para que una vez aceptado el mismo en las oficinas de CFCA aquí en Cuernavaca, se inscribiera a los niños mediante la ficha social.

El DIF Estatal pidió, para poder proporcionar el desayuno escolar, además del proyecto, la lista de los niños con fecha de nacimiento, edad, peso y talla. Ante la solicitud posterior de un lugar para desarrollar las actividades del proyecto o material para el mismo, nos canalizó a la Secretaría de Bienestar Social, quién a su vez nos canalizó al IEBEM, que a su vez nos canalizó al DIF Municipal, quien nos hizo una supervisión y nos ofreció un espacio en Lomas de Cortes (cerca de las vías del tren, a 7 km por vía urbana y a 5 km por autopista), para lo cual debíamos de tomar al menos 2 colectivos y emplear al mínimo hora y media para llegar (y contar con el dinero para el pago de pasajes para todos). Decidimos declinar tal ofrecimiento que no se ajustaba a nuestra realidad.

La Fundación Comunidad A.C. decidió ayudarnos a buscar apadrinamiento. Lo buscarían en escuelas particulares y eventos sociales, pero a principios del 2000 cambiaron estructura organizativa y los lineamientos de apoyo a proyectos. Ya no funciona el apadrinamiento y la fecha lo único que ofrecen es apoyo (previa selección del proyecto) para talleres productivos. Consiste en un préstamo sin intereses a 6 meses o un año (según la naturaleza del mismo). Pensamos que podríamos considerar este recurso para más adelante, y que fuera responsabilidad y en beneficio de los padres de familia de la comunidad; por el momento no estamos en condiciones de adaptar el objetivo de "microempresas" a nuestra tarea.

La Fundación Comunitaria A:C y la Fundación Best sometieron a junta de consejo nuestra petición. Solo era cuestión de tiempo.

Solicité también el apoyo para la labor docente en escuelas e institutos y universidades. Algunas, como el colegio Mary Mount y la Universidad La Salle enviaron alumnas para el servicio comunitario cuando CFCA apadrinó el proyecto, ya que se requería de una instancia oficial o particular que amparara la carta de servicio.

Mientras obteníamos el apoyo de alguna de las instituciones anteriormente descritas, seguimos trabajando en los talleres, ahora en martes, jueves y sábado. Nos organizamos para el trabajo de manera que dos maestras asistieran entre semana y el sábado asistiríamos todos.

En mayo del 98 recibimos respuesta de financiamiento por medio de apadrinamiento de la Fundación Cristiana Para Niños y Ancianos A.C, y a partir de ese momento inició el proceso de selección, organización y coordinación de recursos.

Para efectos de gestoría y organización de los esfuerzos quedo como Coordinadora General del equipo de trabajo. Me corresponde contratar a los maestros y programar los recursos, realizar el informe financiero y asistir a las reuniones mensuales. Organizar los diferentes momentos de proyecto, realizar las programaciones y las evaluaciones del mismo. También continuar la labor de gestoría y búsqueda de recursos. La toma de decisiones se hará a partir de este momento con el equipo de maestros que inició el proyecto.

5.5. Quinta etapa.

Inician los talleres con aproximadamente 90 niños. 15 niños y un maestro responsable de grupo por taller. Se daba un apoyo energético a los niños para iniciar el momento de las actividades. Las actividades de trabajo contemplaban trabajo conjunto de refrigerio y asamblea. primero se realizaron cada semana para resolver sobre todo conflictos de convivencia, después se fueron espaciando hasta llegar a una asamblea al mes y las principales problemáticas era prever actividades o designar comisiones para eventos.

La elaboración de cartas para los padrinos se convirtió en un esfuerzo muy importante por parte de maestros y apadrinados, pues requería que cada carta fuera escrita por el niños y supervisada por el maestro, lo que implicaba que éste estaba pendiente en la elaboración de cada una. Con esto se puso a prueba la tolerancia de los maestros y la perseverancia y motivación por parte de los niños.

El trabajo de las voluntarias dejó ver que los niños responden a las expectativas de los demás con esfuerzo y ahínco, y que no importa el tipo de problema que presenten (de aprendizaje o conducta), éste se desvanece rápidamente en relación directa al grado de atención de calidad que reciben de otros. Se llevó a cabo una muy buena organización y relación con el proyecto, de manera que los niños respondieron muy bien, sobre todo en el apoyo escolar; ya que tenían una maestra por niño y ésta funcionaba como "hermana mayor". Establecieron un nexo afectivo muy fuerte de manera que aún, tiempo después de terminar su servicio continuaron apoyando las actividades (6 meses más) y después han ido varias veces a visitar a los niños.

Estuvimos trabajando con talleres cuatrimestrales desde mayo del 98. Los niños cambiaban de taller cada 4 meses. En julio se interrumpía el taller en cuestión para hacer un curso de verano. Las talleres funcionaban al principio por las tardes y a partir del 2000 por las mañanas de lunes a viernes.

En el 2001 la maestra Ana Luisa se retira del proyecto, por lo que se hace una reestructuración del equipo de decisión, que incluirá a partir de esa fecha a las maestras que más compromiso hacia el trabajo comunitario habían demostrado.

En enero del 2002 empezamos a recibir más apoyo de otras instituciones, como el que da la Fundación Best, que consiste en despensas y entradas al cine y el que da la Fundación Comunitaria: descuentos del 90% para la asistencia a cursos de capacitación y donaciones varias. El DIF a partir de julio del 2002 nos vende el desayuno escolar, y varias empresas donan producto para eventos especiales.

En esta labor de búsqueda del recurso han participado la maestra Ana María, que ahora coordina el proyecto de talleres creativos, las donaciones, desayuno escolar y comité de padres del proyecto y la ha apoyado el maestro de karate, Luis Iván, un joven que está en el proyecto desde el 99 (alumno del primer maestro que participó en el proyecto).

Ha sido muy importante el aspecto de capacitación y profesionalización la labor docente. Se puede observar que los maestros han crecido enormemente al igual que los niños. Cada vez muestran mejores propuestas para su trabajo, estrategias más pertinentes y edificantes y se les puede ver cada vez más seguros y asertivos en su trato afectivo con los niños y según lo refieren ellos, en su vida familiar y personal. Con esto quiero decir que los maestros o cualquier docente se tiene que preparar emocionalmente para evitar "transferir" proyecciones propias a los alumnos y manifestar sus miedos y angustias en su práctica profesional. "Nadie da lo que no tiene", o mejor dicho, "cada quien da lo que tiene". Para darle más realce a este aspecto de la capacitación y mejoramiento profesional diré que el dominio de la materia hace que el maestro se sienta seguro para enfrentar cualquier tipo de empresa y no tema encontrarse con situaciones nuevas que de seguro resolverá si tiene la certeza de que lo que sabe es lo correcto, y que lo que ignora se puede aprender junto con los alumnos si se tiene la perspectiva de que el conocimiento se construye y que él es un guía del proceso.

5.6. Sexta etapa:

En este momento se hace ya en forma una estructura más organizada de padres de familia. Se organizan ahora tareas como apoyo para el aseo cotidiano del plantel y la elaboración de los alimentos para sus hijos en eventos especiales (antes se pagaba cocinera e intendente, pero al abrirse el CENDI el dinero de esto se destina al mismo). Se involucra a los padres de los niños en la conformación de despensas y se les requiere del pago del flete de las donaciones que se reciben. Esto adquiere la mayor relevancia, ya que ahora estamos hablando de retribución por el apoyo que se da a los niños, lo que sitúa a las personas ya no sólo en posición de pedir, sino en la capacidad de dar a su vez algo a cambio. Las coloca en posición de valía, como seres capaces de dar.

Hemos tenido muy buena respuesta de los padres de familia, cada vez se les ve más organizados y dispuestos a participar. Ahora es el momento en que toman forma los grupos de Escuela para Padres, que coordina la maestra normalista Herlinda y que contempla actividades tanto de desarrollo personal como de desarrollo de habilidades como padres eficaces, talleres creativos y de oficios y apoyo de especialistas en problemas varios. Con anterioridad se estuvieron llevando a cabo talleres varios con ellos (corte y confección, nutrición, alfabetización), pero ahora estos se integran en una visión más integral.

En este momento surge la amenaza de quedarnos sin lugar para funcionar, por lo que se acude a diversas instancias, y en el último momento logramos hacer un trato con el dueño, que quería comprar un terreno con el dinero de la venta de la casa; contactamos al vendedor del terreno pactamos pagarle cada mes una cantidad determinada hasta que quedara cubierto el costo del predio. Después, se volvería a estructurar el convenio con el dueño de la casa (esto tardaría 5 años al menos).

Con respecto a los talleres, se hace innecesario el esfuerzo de cursos como el de aprendizaje operatorio, ya que a la fecha hay muy pocos niños con problemas de bajo rendimiento escolar (había ya solamente una maestra trabajando con 5 niños) Se cambia el objetivo otra vez a apoyo escolar y se revisan los ejercicios y tareas en los que los niños tienen problemas. A partir de lo anterior y para evitar el sentimiento de fracaso que experimentan los niños cuando ingresan a la primaria y no pueden con los contenidos escolares, se decide crear el CENDI. Iniciamos en septiembre con mucha esperanza y terminamos el ciclo escolar sumamente satisfechas de los logros.

Ahora también se llevan a cabo en los talleres las acciones que propicien y favorezcan la participación y la gestión social, lo mismo que los derechos humanos de niños y adultos.

Se hacen pues evidentes dos líneas de acción paralelas necesarias. La primera la constituyen los cambios que tenemos que hacer nosotros los adultos para propiciar un ambiente de participación, y la otra consiste en una serie de habilidades que debemos fomentar en los niños y niñas para que realmente estemos creando participación. Abrir el espacio no garantiza la participación, y el solo hecho de querer favorecerla no nos hace aptos para promoverla. Debemos tratar de entender qué estamos haciendo concretamente con los niños, es decir, si estamos provocando que intercambien, que expresen, que investiguen, que difundan, que propongan, que transformen desde sus necesidades, sus preocupaciones, conocimientos, ideas, actitudes.

Se puede decir que hemos adelantado bastante en lo referente a participación. Se ha incluido en el trabajo cotidiano anterior la flexibilidad, el diálogo, respeto por el otro, tolerancia, y demás valores que facilitan la comunicación de niños y jóvenes. Se ha establecido un clima de confianza que nos permite conocer mejor las necesidades de los niños y que propongan sus ideas. El resto del camino, será encauzar esa participación hacia la madurez participativa. También trabajaremos con los padres de familia retomando el espíritu lúdico y explorador. Para el caso contamos ya con algunas técnicas sobre derechos humanos y participación de COMEXANI, UNICEF y Amnistía Internacional, entre otras.

Siguen llegando niños al proyecto, ahora asisten aproximadamente 150 niños (36 inscritos al CENDI). El proceso de apadrinamiento sigue su curso, aunque ahora es requisito que los niños asistan a la escuela para poder incorporarlos. Tenemos niños inscritos que reciben dispensa, desayuno escolar asisten a los talleres pero que no van a la escuela, pero son muy pocos y se entiende que de no recibir este tipo de apoyo de nosotros, no lo recibirían de ninguna manera.

El año pasado egresaron dos jovencitos de secundaria. Uno ingresó al CONALEP y otro a una preparatoria de la Universidad del Estado. El niño del CONALEP continúa sus estudios, pero el niño que ingresó a la preparatoria fue requerido por su madre para trabajar y ya perdió el ciclo. Ahora se encuentra trabajando en el rastro, de noche y se acaba de inscribir una escuela de computación.

El presente ciclo escolar tenemos varios de egresados de secundaria y todos entraron a estudiar el grado siguiente (en escuela técnica o en las preparatorias de la Universidad del estado). Esperamos que puedan continuar con una carrera profesional, pues representarían la posibilidad y la esperanza de concretar una mejor forma de vida.

El impacto en la comunidad se ha dejado sentir en varios aspectos. Los niños y los papás pueden convivir más armónicamente en su comunidad. Ya no se suscitan las violenta peleas de antaño entre vecinos y cada vez se observa una mejor organización entre ellos para el logro de un objetivo común. Se observa más higiene personal y del entorno en general. Existe ahora una mayor disposición para apoyarse entre ellos y el que los niños de las colonias vayan a la escuela es un objetivo común muy valorado. Saben que cuentan con un espacio de apoyo y orientación con todos los maestros y no dudan en pedirlo. Se ha dado una comunicación cada vez más abierta y franca entre todos.

Los vecinos de la colonia ven con buenos ojos el que los niños asistan al CENDI y ya no estén vagando y algunos de ellos se han acercado al CENDI a ofrecer objetos y materiales que pudiéramos utilizar. Algunos vecinos dicen sentirse "aliviados" ya que de alguna manera no se ven "malvivientes" ni jóvenes drogados en los alrededores. Los niños se muestran respetuosos y ya no tocan los timbres ni molestan a los perros, como lo hacían antes, dicen los colonos.

El impacto en las escuelas es de apreciarse. Los maestros nos envían a niños con problemas de aprendizaje y de conducta aunque no sean niños de escasos recursos. Llegan los padres diciendo que los envía tal o cual maestro para que le ayudemos al niño. Lo más relevante de esto es que nosotros no conocemos personalmente a ningunos de los maestros (yo conocí a algunos cuando realicé las entrevistas, pero en ese momento no estaba diseñado el proyecto y nunca mencioné que era una investigación para el mismo). En dos ocasiones una maestra acudió a la escuela con algún niño para ponerse de acuerdo con los maestros sobre el tipo de apoyo que requerían para que los niños pudieran salir adelante (en los dos casos se trataba de una mala relación maestro-alumno, y con esto se salvaron las situaciones, pues se entendió que los niños no estaban solos y que había disposición para apoyar su trabajo), pero han sido por lo menos 7

maestros los que recomiendan nuestro esfuerzo aún sin conocernos. Esto habla del reconocimiento y la valoración de esta labor y nos hace sentirnos muy motivadas y satisfechas.

La relación de todos los niños con todos los maestros y padres es de respeto. Se observan relaciones muy estrechas entre todos durante el desarrollo de los talleres y después. Los padres invitan a los maestros a su casa y a las fiestas, y se puede decir que todos somos amigos.

Es importante aclarar que el crecimiento y expansión del proyecto ahora llamado "Niños y Niñas en Acción" se le debe a mi maestro y asesor Lic. Cuauhtemoc Escobedo, ya que él pudo proyectar su visión sobre el trabajo que en ese momento realizaba. Al cuestionarme sobre qué pasaría con el proyecto si por cualquier motivo yo ya no estuviera a cargo de él, hizo que me situara en la realidad y buscara la forma de que éste siguiera funcionando con los objetivos para lo que fue creado aunque yo ya no estuviera en él. De alguna manera yo entendía que el proyecto debía desaparecer cuando las familias de la comunidad estuvieran en posición de rescatar sus valores, sus derechos, su identidad y pudieran conformarse como seres humanos plenos que se revaloraran y resignificaran en su vida cotidiana, lo veía a largo plazo, claro, pero el maestro me hizo darle otra perspectiva al trabajo, situándolo siempre como un espacio creativo de crecimiento personal que puede funcionar indefinidamente mientras responda a las necesidades significativas reales de los involucrados en su propia formación. El fue quien me sugirió preparar a la gente para desempeñar las funciones que yo realizaba. Ahora, gracias a ello, ya estoy lista para partir a emprender otros sueños.

VI. CONCLUSIONES

6. CONCLUSIONES.

Rectificando o reafirmando el curso.

Este trabajo comunitario ha ido evolucionando poco a poco, casi sin darnos cuenta pasamos por las diferentes etapas antes descritas; primero intentamos hacerles la vida amable a los niños que no asistían a la escuela mediante talleres creativos. Después nos propusimos volver a escolarizarlos. Luego ampliamos la propuesta a todos los niños de ese tramo de la vía del tren, después decidimos que era conveniente trabajar con talleres de apoyo escolar, aparte de los creativos y deportivos. Más tarde se hizo evidente lo innecesario de estos talleres para todos los niños, ya que eran muy pocos los que requerían de apoyo especial en ese ámbito después de casi tres años de Aprendizaje Operatorio; decidimos tratar cada caso particularmente e involucrar a padres de familia y a maestros en este proceso. Incluimos ahora el sentido de la participación comunitaria, la capacitación y actualización de maestros, los talleres creativos para todos los niños y el servicio del CENDI. Todo lo anterior ha respondido a las necesidades que se han ido presentando, a las evaluaciones y a los aprendizajes incorporados a la práctica docente por parte del equipo de trabajo del proyecto. No han cambiado los objetivos, sólo se han ido adecuando las acciones para conseguirlos.

Sin embargo, es muy cierto que hemos atravesado por varias situaciones que nos han permitido, cada vez reubicarnos en nuestra realidad. Tal es el caso del proyecto de edificar el CENDI dentro de los terrenos de las vías del tren: hicimos rifas y kermeses para reunir fondos y finalmente la lideresa de la comunidad determinó que todo el dinero quedaba allí, para las actividades partidistas (PAN) que ella realiza. Los miembros de la comunidad se indignaron contra ella (como siempre), pero el miedo por las represalias no permitió que se llevara a cabo un reclamo más enérgico y todo quedó allí.

Otra situación que nos permitió medir el grado de confianza de la comunidad respecto del proyecto, fue la acusación hecha por un padre de familia sobre "el apadrinamiento" y sus fines. Según él, hubo un caso de un padrino que dijo que venía de Estado Unidos y que quiso llevarse al niño. Dadas las características de la comunidad, y que todo se maneja a nivel de chisme o rumor, pensamos que los demás niños no seguirían asistiendo a los talleres, pero la mayoría de los niños siguen presentándose a los mismos, y es más, ellos mismos fueron los que nos dijeron la primera versión de la calumnia.

Hemos participado en concursos como el PACMYC (propuestas culturales), Proyectos Juveniles (del IMJUVE) y el de la Fundación Comunidad A:C., para la obtención de recursos, pero no hemos sido beneficiados. Un obstáculo muy importante para la obtención de los mismos es que no somos una asociación civil (no hemos tenido el presupuesto para conformarnos como tal) y que dadas las circunstancias con la lideresa de la comunidad, no contamos ahora con aval reconocido que certifique nuestro servicio comunitario.

Hay cosas que nos preocupan, como que algunos padres de esta comunidad maltratan a sus hijos, los tienen trabajando todo el día, o los responsabilizan de sus hermanos pequeños (no van a la escuela) y siguen viviendo en condiciones infrahumanas. La indolencia, la intolerancia y la falta de manifestaciones de cariño y cuidado siguen haciendo estragos en los pequeños, pero debemos aceptar nuestros límites y tratar de seguir apoyando quienes quieren ser ayudados. Confieso que es muy difícil aceptar esto, pero así es.

Nuestros niños están creciendo; en los talleres se forman grupitos de adolescentes que platican en los lugares apartados y en tono bajo. Este será un nuevo reto. Buscar apoyo profesional para trabajar talleres de sexualidad, salud reproductiva, higiene, apoyo para estudiantes de preparatoria (por materias), y todo lo que tenga que ver con asesoría para estos temas en adolescentes.

Para marzo del 2004 tenemos planeado iniciar Escuela de Padres en donde consideraremos todos los aspectos que tiene la vida de los padres con sus hijos. Se manejarán talleres especiales de acuerdo al interés del grupo que se forme, con profesionales en la materia (por ejemplo Sexualidad, valores, autoestima y autoconcepto, desarrollo normal del niño, trastornos en el desarrollo del niño, orientación vocacional y profesigráfica, entre otros).

Estos talleres partirán de la perspectiva de crecimiento y superación personal de los padres (considerando que no se puede dar lo que no se tiene)

Confirmando la idea inicial de trabajo comunitario, continuamos nuestra labor con una nueva estructura organizativa, con más beneficios para los niños y sus familias, con nuevas perspectivas para el trabajo en los talleres, con importantes avances en el crecimiento personal y profesional de los maestros, con un Centro de Desarrollo Infantil que nos ayuda en la educación temprana, con nuevas ideas sobre próximas acciones a desarrollar y con una satisfacción muy grande por los logros obtenidos: los niños se observan contentos, creativos, integrados al grupo, con disposición y voluntad hacia las actividades, propositivos, traviosos, activos y confiados. Los padres de familia están cada vez más organizados y la convivencia entre ellos es más pacífica; expresan sus expectativas de mejorar su modo de vida, apoyan más a sus hijos y los envían a la escuela. Ha bajado el índice de maltrato entre las familias de estos niños y la mayoría ha mejorado su nivel económico (con el servicio de CENDI muchas madres ahora pueden dejar a sus hijos y trabajar). El nivel de satisfacción denota mayor tolerancia y comprensión hacia los niños y una disposición a superar retos.

VII. BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA.

- 1.- AGUIRRE REVELES, RODOLFO. "La condición de la niñez mexicana en los años del ajuste". SAPRIN-UNICEF, México, 2001.
- 2.- ALONSO PALACIOS, MARIA TERESA. "La afectividad en el niño. Manual de actividades preescolares". Trillas, México, 2001.
- 3.- ARDILA, RUBEN. "Psicología del aprendizaje". Siglo XXI, México, 1991.
- 4.- BEAN R. "Cómo desarrollar la creatividad en los niños". Debate, Madrid, 1993.
- 5.- BODEN, MARGARITA: "La mente creativa" GEDISA, España, 1994.
- 6.- BOLTVINIK, JULIO / HERNÁNDEZ LAOS, ENRIQUE. ""Pobreza y distribución de ingresos en México. Siglo XXI, México, 2000.
- 7.- BORDIEU P Y PASSERON J:C: "La reproducción". Laia, Barcelona, 1977.
- 8.- BRUNER, JEROME. "Desarrollo cognitivo y educación". Selección de textos de Jesús Palacios, Morata, Madrid, 1998
- 9.-CERVANTES, EDUARDO. "Educación popular y sociedad capitalista". Impresiones Populares, México, 1977.
- 10.- CONALTE. "Hacia un nuevo modelo educativo". SEP, México, 1991.
- 11.- CONNELL, R.W. "Escuelas y Justicia Social". Morata, Madrid, 1999.1
- 12.- COPLAMAR. "Necesidades esenciales de México. Situación actual y perspectiva al año 2000. Educación". Siglo XXI, México, 1982.
- 13.- CORONA, YOLANDA Y MARÍA MORFIN. "Diálogo de saberes sobre participación infantil". UNICEF-Casa Abierta al Tiempo- COMEXANI. México, 2001.
- 14.- CSIKSZENTMIHALY, MIHALY. "Creatividad. El flujo y la Psicología del descubrimiento y la invención". Piados, México, 1998.
- 15.- DE LA FUENTE ARIAS, JESÚS. "Educación para la construcción personal". Desclee de Brower, Bilbao, España, 1999.
- 16.- DELVAL, JUAN. "Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela". Piados, México, 1998.
- 17.- DOLTO, FRANCOISE. "La dificultad de vivir/ Familia y sentimientos". GEDISA, Argentina, 1982.
- 18.- DONALDSON, MARGARET. " La mente de los niños" Morata, Madrid, 1990.
- 19.- EDUCA. PROGRMA EDUCATIVO ESTATAL MORELOS 2000-2006. RESUMEN EJECUTIVO. Secretaría de Educación Pública Morelos.
- 20.- ERIKSON , ERIC H. "Infancia y sociedad". Lumen, Argentina, 1993.

- 21.- GARAIGODOBIL LANDAZÁBAL, MAYTE. "Psicología para el desarrollo de la cooperación y la creatividad". Desclee de Brower, España, 1995.
- 22.- GLASSER, WILLIAM. "Escuelas sin fracasos". Piados, Argentina, 1972.
- 23.- HIDALGO GUZMÁN, JUAN LUIS. "Aprendizaje Operatorio. Ensayos de Teoría Pedagógica". Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, México, 1992.
- 24.- HIDALGO GUZMÁN, JUAN LUIS. "Aprendizaje y Desarrollo". Castellanos Editores, México, 1989.
- 25.- HIDALGO GUZMÁN, JUAN LUIS. "investigación Educativa". Paradigma, México, 1992.
- 26.- LABARRERE SARDUY, ALBERTO. "Bases psicopedagógicas para la enseñanza de la solución de problemas matemáticos en la escuela primaria. Pueblo y Educación. La Habana, 1987.
- 27.- LABARRERE, SARDUY. "Pensamiento, análisis y regulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos2. Los Ángeles, México, 1994.
- 28.- LINTON, RALPH. " Cultura y personalidad". FCE. México, 1980.
- 29.- LURCAT, LILIANE. " El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria". GEDISA, España, 1979.
- 30.- MARTÍNEZ, GERARDO. "Creatividad infantil y educación. Sugerencias para un cambio de concepción en la escolaridad" en Infancia y Aprendizaje No., 16, Madrid, España, 1981.
- 31.- MASLOW, ABRAHAM. "El hombre autorrealizado". Piados. Barcelona, 1973.
- 32.- MATUSSEK, PAUL. "La creatividad desde una perspectiva psicodinámica". Hender, Barcelona, 1977.
- 33.- MAUCO, GEORGES. "Educación de la sensibilidad en el niño". Piados, México, 1978.
- 34.- MIALARET, GASTON. "Psicología de la educación" Siglo XXI, México, 2001.
- 35.- MOLINA ALICIA. "Diálogo e interacción en el proceso pedagógico". El Caballito/SEP, México, 1988.
- 36.-MORSE WILLIAM, C./ WINGO G. MAX. "Psicología aplicada a la Enseñanza". PAX-Mexico, México, 1985.
- 37.- MÚJINA, VALERIA. "Psicología de la educación preescolar". Visor, España, 1990.
- 38.- OÑATE, MARIA DEL PILAR. "El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad". Narcea, Madrid, 1989.
- 39.- OÑORBE DE TORRE, ANA MARIA. "Enseñar a aprender", en Cuadernos de Pedagogía No. 175, Fortalta, Barcelona, Noviembre de 1989.
- 40.- PACAEP. CONACULTA. "El Maestro de Actividades Culturales (MAC) y la práctica docente". Progres, México, 1995.
- 41.- PALLARES MOLINS, ENRIQUE. "El fracaso escolar". Mensajero, Bilbao, España, 1989.
- 42.- PEREZ HONEYMAN, RICARDO. "Alegremente a la escuela". Trillas, México, 1979.

- 43.- PIAGET, JEAN/ B. INHELDER. "Psicología del niño", Morata, Madrid, 1984.
- 44.- PIAGET, JEAN. "Psicología y Pedagogía", México, 1999.
- 45.- PONCE DE LEON ROSALES, ESMERALDA. "Los marginados de la ciudad. La escuela en la Comunidad". Trillas, México, 1998.
- 46.- PORTELLANO PÉREZ, JOSE A. "Fracaso escolar. Diagnóstico y prevención". General Pardillas, Madrid, 1995.
- 47.- RODRÍGUEZ ESTRADA, MAURO Y OTROS. "Autoestima: la clave del éxito personal". El Manual Moderno. México, 1988.
- 48.- ROCKWELL, HÉLICE. "Ser maestro, estudio sobre el trabajo docente". SEP-El caballito, México, 1985.
- 49.- SAFA, PATRICIA. "¿Por qué enviamos a nuestros hijos a la escuela? Socialización infantil e identidad popular". Grijalbo, México, 1992.
- 50.- SATIR, VIRGINIA. "Nuevas relaciones familiares en el núcleo familiar". PAX-MEXICO, México, q991.
- 51.- SIKORA, J. "Manual de métodos creativos". Kapelusz, B. Aires, 1979.
- 52.- SUAREZ ZOZAYA, HERLINDA. "rezago educativo y desigualdad social en el Estado de Morelos. Retos de la Gestión Social. UNAM-CRIM-PORRUA, México, 2001.
- 53.- THORNTON, STEPHANIE. "La resolución de problemas". Morata, Madrid, 1998.
- 54.- VAYER, PIERRE. "El niño frente al mundo en la edad de los aprendizajes escolares". Editorial científico-médica. España, 1994.
- 55.- VYGOTSKI, LEV S. "La imaginación y el arte en la infancia" Ediciones Coyoacán, México, 2001.
- 56.- VYGOTSKI, LEV. S. "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores", Crítica, Barcelona, 1979.
- 57.- VON OECH. "El despertar de la creatividad". Díaz de los Santos, Madrid, 1987.
- 58.- WEISBERG, R.W./ GALBA J.W. "Creatividad. El genio y otros mitos". Labor, Barcelona, 1986.
- 59.- WINNICOTT, D.W. "Realidad y juego". Gedisa, España, 2001.
- 60.- ZAPATA, OSCAR A. "Juego y aprendizaje escolar". Pax-México, México, 1989.
- 61.- PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR. SEP, México, 1992
- 62.- PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL. SEP. México, 1992
- 63.- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTDOS UNIDOS MEXICANOS. Editores Mexicanos Unidos, México, 1998.
- 64.- ENFOQUE DEL MARCO LÓGICO. Matriz de evaluación de proyectos y programas. En Antología de Derechos y Necesidades e la Infancia, México, 1998.

VIII. ANEXOS

ANEXO 1

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS

Cuestionarios aplicados a 10 profesores de primero, segundo y tercer grados de las primarias públicas existentes en las inmediaciones de la comunidad de "Las Vías", a 10 vecinos de la colonia, a 10 padres de familia y a los 13 niños motivo de este trabajo

ANEXO 1. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS.

INVESTIGACIÓN DE LA REALIDAD QUE VIVEN LOS NIÑOS DE "LAS VIAS"

ENTREVISTA A MAESTRO

FECHA: _____ ESCUELA _____

MAESTRO _____ GRADO _____

- 1.- ¿Cuáles aspectos considera usted son los más importantes a la hora de educar?

- 2.- ¿Qué criterios utiliza para organizar los contenidos d aprendizaje?

- 3.-¿Cuáles estrategias de enseñanza utiliza para posibilitar el proceso de aprendizaje?

- 4.- ¿Qué criterios de evaluación utilizar para calificar los aprendizajes de los niños?

- 5.- ¿Qué tipo de problemas se presentan más frecuentemente en el desempeño de su labor?

- 6.- ¿De qué manera se disciplina y corrige a os niños?

- 7.- ¿Cree usted que existe alguna relación entre el nivel socioeconómico y los problemas de aprendizaje y de conducta? Si su respuesta es afirmativa, ¿Cómo cree que sucede esto?

- 8.- ¿Sabe si en su grupo existen niños de escasos recursos y de dónde provienen?

- 9.- ¿Qué acciones diseña para favorecer, posibilitar o propiciar el aprendizaje en los niños con problemas?

- 10.- ¿Qué propuesta daría usted para lograr una mejor educación de los niños de escasos recursos?

ENTREVISTA A VECINOS

FECHA _____ EDAD _____
NOMBRE _____ OCUPACIÓN _____
DOMICILIO _____

- 1.- ¿Conoce a los niños que vagan por su calle? ¿Su nombre?

- 2.- Si los conoce ¿Qué tipo de relación tiene con ellos?

- 3.- ¿Sabe si van a la escuela? Si sabe ¿Qué piensa al respecto?

- 4.- ¿Se ha planteado a qué obedece el fracaso y la deserción escolar?

- 5.- ¿A quien responsabilizaría usted de esta situación de fracaso y deserción escolar de los niños marginados?

- 6.- ¿Cuál sería la mejor forma de ayudar a estos niños? ¿Se ha propuesto usted alguna vez ayudarlos?

ENTREVISTA A PADRES

NIÑO _____ EDAD _____
NOMBRE DEL PADRE _____ EDAD _____
OCUPACIÓN _____ FECHA _____

- 1.- ¿A qué edad ingresó el niño a la primaria? ¿Sabe por qué su niño no asiste a la escuela?

- 2.- ¿En qué grado se quedó? ¿Cuántas veces ha repetido el curso?

- 3.- ¿Me puede describir cómo es su hijo?

- 4.- ¿Cómo es la relación con su hijo?

- 5.- ¿Cómo es la relación familiar?

- 6.- ¿Qué espera usted de su hijo?

- 7.- ¿Sabe usted qué espera su hijo de usted?

- 8.- ¿Qué sería necesario para que el niño(a) continuara sus estudios? ¿Estaría usted dispuesto(a) a apoyar a su hijo para que siguiera estudiando?

- 9.- ¿Estaría dispuesto a permitir que su hijo asistiera a cursos y talleres para mejorar su educación? Si su respuesta es negativa ¿Por qué?

ENTREVISTA NIÑOS

FECHA _____

NOMBRE DEL NIÑO _____ EDAD _____
ESCOLARIDAD _____

- 1.- ¿Asistes a la escuela? si no asiste ¿Por qué?
- 2.- ¿Cuántas veces has repetido el curso?
- 3.- ¿Te gustaría volver a la escuela? ¿Por qué?
- 4.- ¿Qué te gusta hacer? ¿Qué no te gusta hacer?
- 5.- ¿Sabes qué esperan tus papás de ti? ¿Qué espera tú de ellos?
- 6.- ¿Qué quieres ser de grande?
- 7.- ¿Cómo te gusta que te traten? ¿Te tratan mal? ¿Quiénes? ¿Cómo te corrigen? ¿Qué piensas de ellos?
- 8.- ¿Te gusta tu vida? ¿Crees que te hace falta algo? ¿Qué?
- 9.- ¿Te gustaría asistir a cursos al CENDI? si no ¿Por qué?.

Resultados de las entrevistas a docentes:

a) - Se hace evidente que el 80% de los maestros considera la disciplina y la obediencia como el aspecto más importante en la educación e los niños. El otro 20% considera más importante “el que aprendan a leer y a escribir, a sumar y restar”; (Gráfica 1)

b). El 90% de los maestros dice organizar los contenidos de aprendizaje con base en las necesidades de los alumnos. El 10% restante lo hace con base a los intereses de los mismos. Juan Luis Hidalgo (1992: 62) dice que “acudir a los intereses y necesidades del alumno con frecuencia es un simple recurso para legitimar un programa escolar, y en los hechos la estructura de éste predetermina la lógica del proceso didáctico al hacer irrelevante cualquier exploración sobre los intereses o necesidades de los que aprenden”.(Gráfica 2)

c). Las estrategias de enseñanza utilizadas por el 90% de los maestros es “memorizar-recitar”, el dictado, copia y repetición de palabras y enunciados, y el 10% emplea el discurso ilustrativo, correctivo, reiterativo e indicativo (*pistas*). Juan Luis Hidalgo (1992: 12) asevera que este tipo de procesos de aprendizaje escolar “propician comportamientos bastante lejanos de los propósitos formativos que se le suponen, ya que el *discurso ilustrativo* es para que los alumnos imiten el estilo del maestro, es *correctivo* para que los alumnos aprendan, tal como él lo hace; es *reiterativo* para establecer una rutina que le permita controlar las demandas de los alumnos (Abrumadoras tanto por la variedad de peticiones como por la cantidad); e *indicativo* de pistas para que los alumnos capten lo que se debe aprender y cómo” (Gráfica 3)

d). Los criterios de evaluación en el 50% de los casos corresponde a calificaciones de exámenes, tareas y trabajos en clase. El otro 50% también considera la apariencia e higiene personal y la conducta.(Gráfica 4)

e). El 80% considera como problema relevante el que los niños no puedan leer y escribir. El otro 20% menciona además problemas de conducta. Las alternativas de solución ante estos problemas se plantean en el 100% de los casos la participación y esfuerzo de los padres para que estos niños “mejoren”. (Gráfica 5)

f) La manera de disciplinar a los niños del 90% de los maestros era por medio del “castigo” verbal y de “trabajos forzados”, que dependía del tamaño de la falta y que iba desde el regaño hasta la suspensión definitiva, pasando por dejar al niño sin recreo, no dejarlo salir al baño, el sacarlo del salón, el enviar al niño a la dirección, lavar lo baños, dejarlo en el patio al sol por un tiempo, el dejarlo parado (retirarle la butaca),etcétera. El otro 10% utilizaba modificadores de conducta como la repetición del acto (si estaba parado, que continuara parado, si andaba corriendo, que corriera hasta el cansancio, por ejemplo), el ignorar al niño (“cuando yo le hablo no me hace caso, así que cuando el me habla no le hago caso para que aprenda”), el sentarlo aparte, entre otros. (Gráfica 6).

g). El 70% de los maestros estuvieron de acuerdo en que el bajo nivel socioeconómico condiciona el desarrollo del niño tanto en el aspecto cognitivo como en el conductual, referidos éstos a la falta de voluntad de “los pobres” por salir de su miseria, porque “si se quiere, se puede”. El otro 30% consideraba que los niños no aprendían o se portaban mal por que sus papás no se ocupaban de ellos, o que su vez eran ignorantes o “maleducados”. (Gráfica 7)

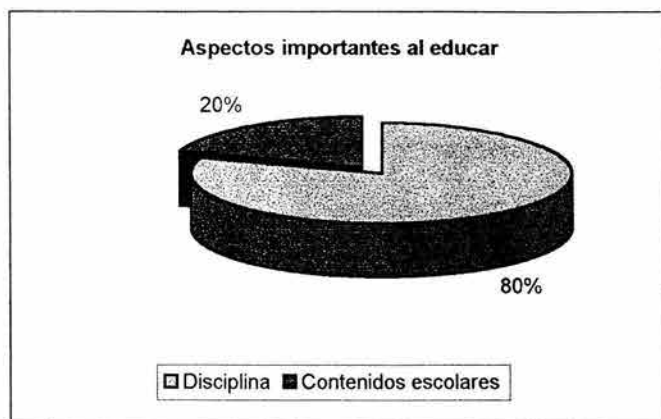
h). El 100% de los docentes sabía perfectamente si un niño procedía de las vías. Era detectado inmediatamente, si no por su apariencia y vestido, por su conducta (sumisa o agresiva), lenguaje y problemas de aprendizaje (son "flojitos").(Gráfica 8).

i). Las acciones que realizaba la mayoría de los maestros (70%) para apoyar a estos niños era explicarles las cosas 2 ó 3 veces y el dejarles más tarea. (el 30%) de ellos también refirió que a la hora de los exámenes les ayudaban a resolver algunas preguntas (o les daban las pistas).(Gráfica 9)

j). El educar, reprender y obligar a los padres a ocuparse de sus hijos fue la alternativa que propusieron el 100% de los maestros para poder avanzar en el desarrollo de estos niños. (Gráfica 10)

*Comentarios:. En las observaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas, en el 90% hace referencia a lo considerado en los referentes teóricos sobre El Vínculo Maestro –Alumno, Aprendizaje Escolar y Prácticas Escolares y Organización del Trabajo en el Aula. La maestra de 3er. de grado de la Escuela 15 de septiembre, fue la que se mostró más tolerante y escuchaba con atención en la mayoría de los casos a los alumnos.

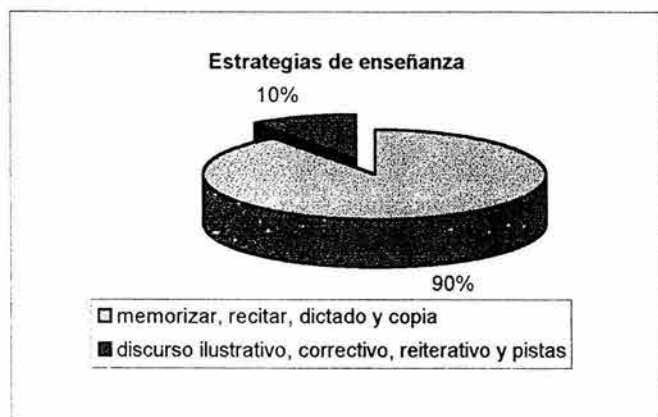
RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS A MAESTROS



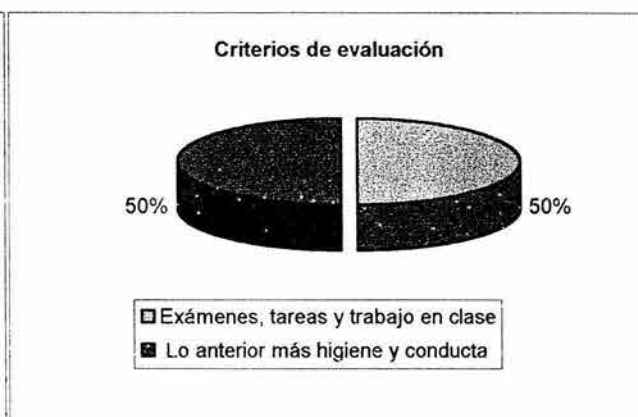
Gráfica 1. Docentes.



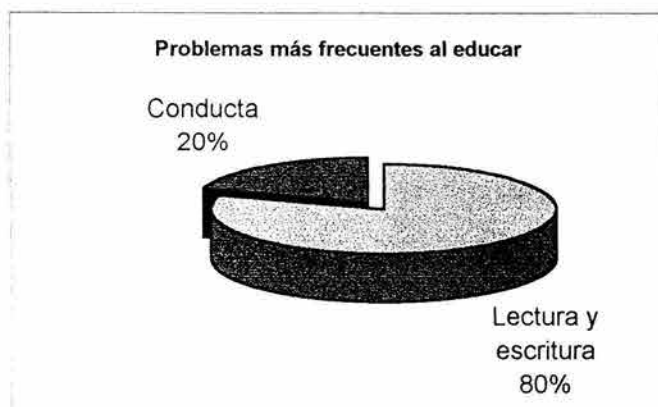
Gráfica 2. Docentes.



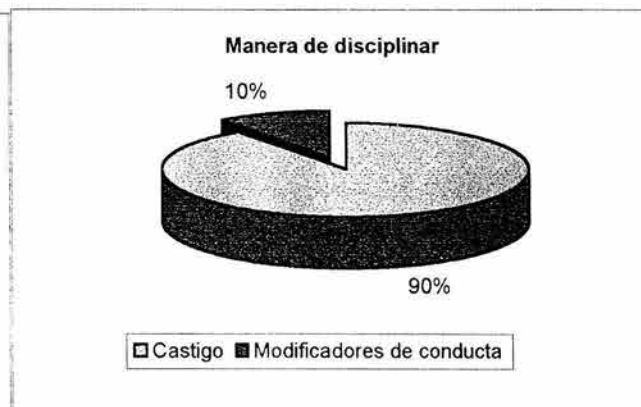
Gráfica 3. Docentes



Gráfica 4. Docentes.

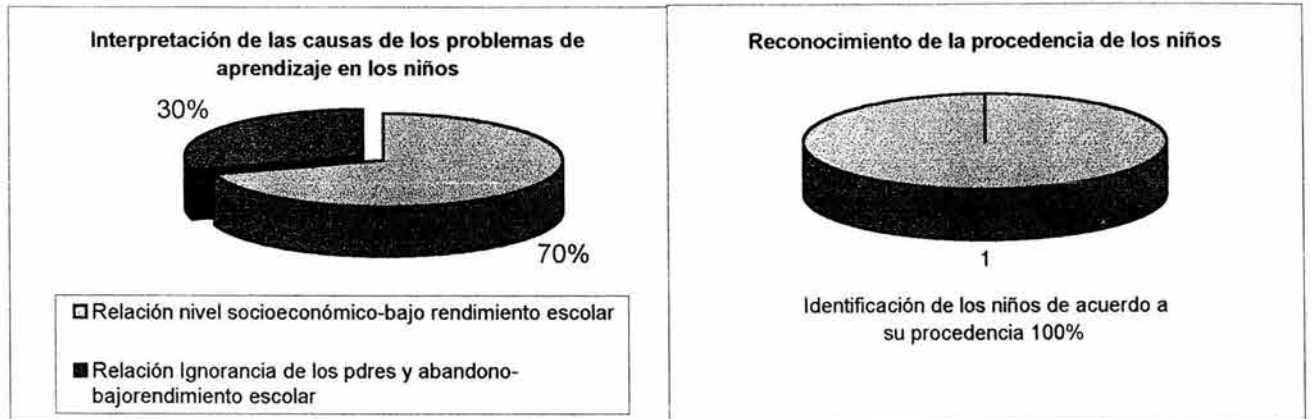


Gráfica 5. Docentes.



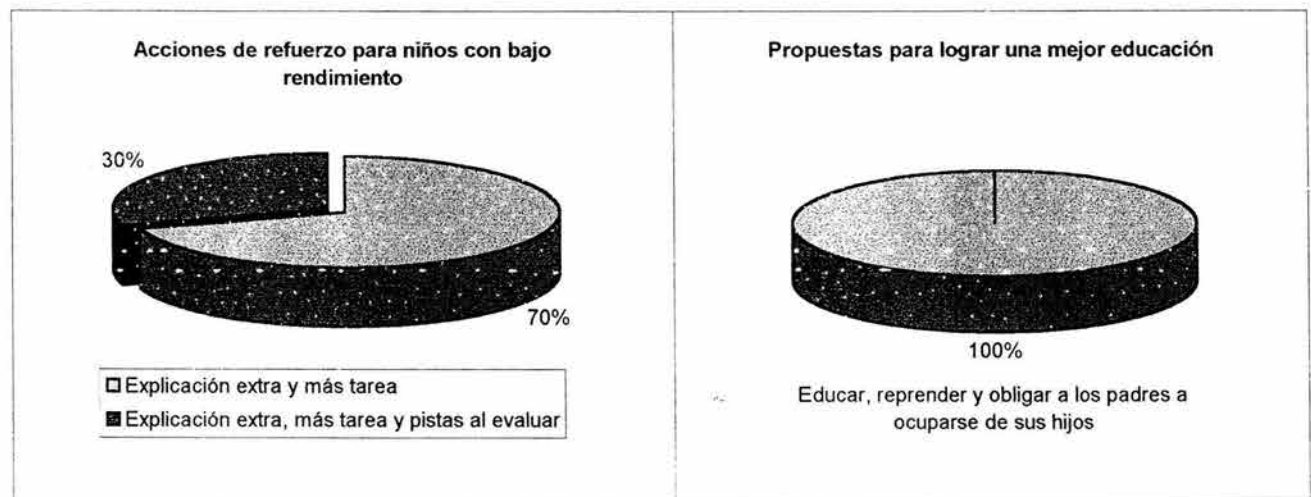
Gráfica 6. Docentes

RESULTADO DE LAS ENTREVISTAS A MAESTROS (Continuación).



Gráfica 7. Docentes

Gráfica 8. Docentes



Gráfica 9. Docentes

Gráfica 10. Docentes

Resultado de las entrevistas a los vecinos de la colonia:

a). El 80% reconoce a los niños en cuestión, saben que viven en las "vías" más no saben su nombre. El 20% los conoce de nombre y saben dónde viven. Todos tienen una relación "laboral" con ellos.

(Gráficas 1 y 2).

b). El 80% sabe que son niños que no van a la escuela. El 20% dice no saber.(Gráfica 3)

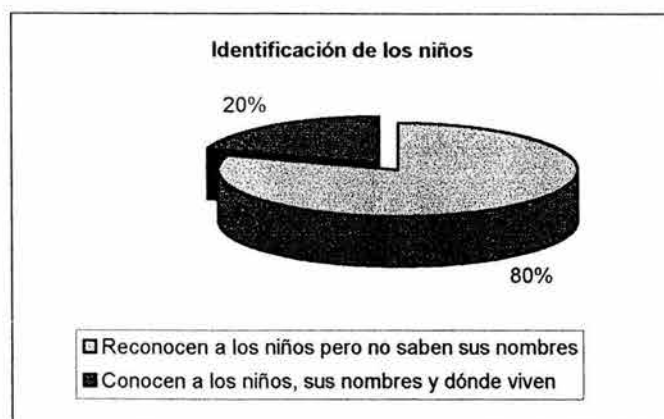
c). Al respecto de su opinión sobre la deserción y el fracaso escolar el 80% de los vecinos considera que no van a la escuela porque sus papás no los atienden, porque son "flojos" y porque no tienen voluntad para "salir adelante" o progresar. El 20% asegura que viven mejor que ellos, porque no tienen preocupación de pagar nada y viven de "gratis". (Gráfica 4)

d). El 80% cree que los responsables de la situación del fracaso escolar son los niños y sus familiares, por no dedicarle el tiempo ni el esfuerzo requerido para el caso. El 20% considera que los papás son los únicos responsables. (Gráfica 5)

e). Las alternativas de solución para el fracaso y deserción escolar planteadas por el 80% de los vecinos hacen referencia a la atención y cuidado de los padres, y a la voluntad de los niños por permanecer en la escuela. El otro 20% piensa que la solución está solamente en que los niños quieran estudiar y se dediquen a ello. (Gráfica 6).

f). Sólo el 40% dice haberse planteado ayudar a los niños dándoles trabajo, ropa y un poco de comida. Los demás no creen que sea su responsabilidad, sino de sus padres.(Gráfica 7)

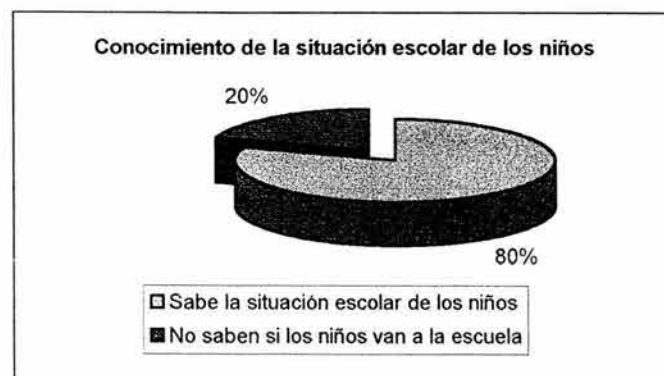
RESULTADO DE LAS ENTREVISTAS A LOS VECINOS DE LA COLONIA



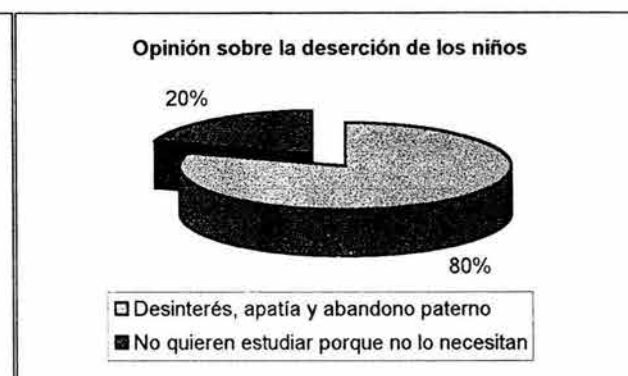
Gráfica 1. Vecinos



Gráfica 2. Vecinos



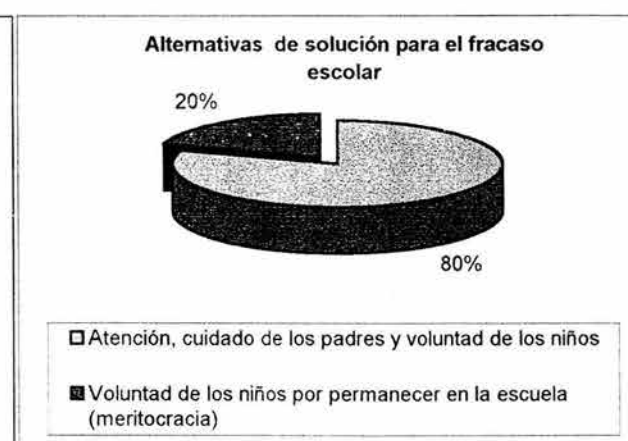
Gráfica 3. Vecinos



Gráfica 4. Vecinos

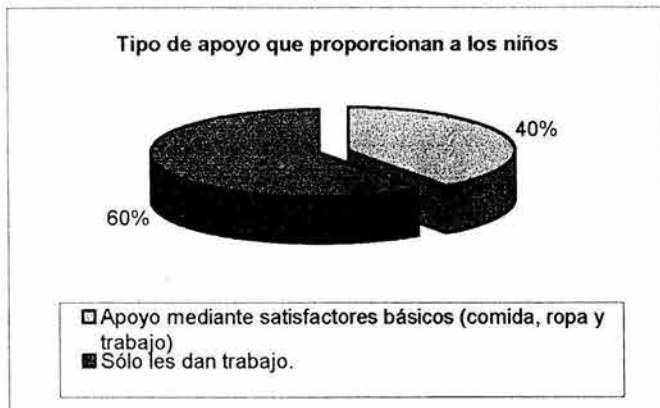


Gráfica 5. Vecinos



Gráfica 6. Vecinos

RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS A VECINOS (Continuación).



Gráfica 7. Vecinos

A padres de familia:

a). El 80% de los padres mencionó la edad en que el niño inició la escuela primaria (7.5 años en promedio), y saben que sus hijos no van a la escuela porque "son burros". El otro 20% dijo que porque no tienen dinero para la escuela (uniformes, útiles y materiales). (Gráficas 1)

b) El 70% de los padres sabe con exactitud el grado escolar en que el niño se quedó. El otro 30% no recuerda bien el dato. El 70% de los niños se quedó en el segundo de primaria. El 20% se quedó en tercero (sin concluir), El 10% terminó tercero y ninguno ingresó a cuarto grado. De ellos el 50% repitió el curso al reprobado y ninguno lo repitió por tercera vez. (Gráficas 2 y 3)

c). El 80% de los padres hace descripciones solamente de los aspectos negativos de sus hijos ("terco, berrinchudo, es grosero, contestón, vago, cochinito, flojo", etcétera). El otro 10% menciona que son buenos, que cuidan a sus hermanos. (Las descripciones hacen referencia al grado de ayuda que proporcionan al hogar o al gasto familiar). El 20% describió a su hijo positivamente en función de lo que obtiene del menor. (Gráfica 4)

d). El 80% de ellos dijo que la relación con sus hijos es "normal" ("a veces le grito y le pego para que entienda", "sólo así hace caso") y que la relación con sus hermanos también es "normal" ("los cuidan y a veces les pegan para que entiendan", "sus hermanito los buscan y los siguen siempre". El 20% refirió problemas en la relación, porque no obedecían o hacían las cosas de mala gana y a destiempo. (Gráfica 5).

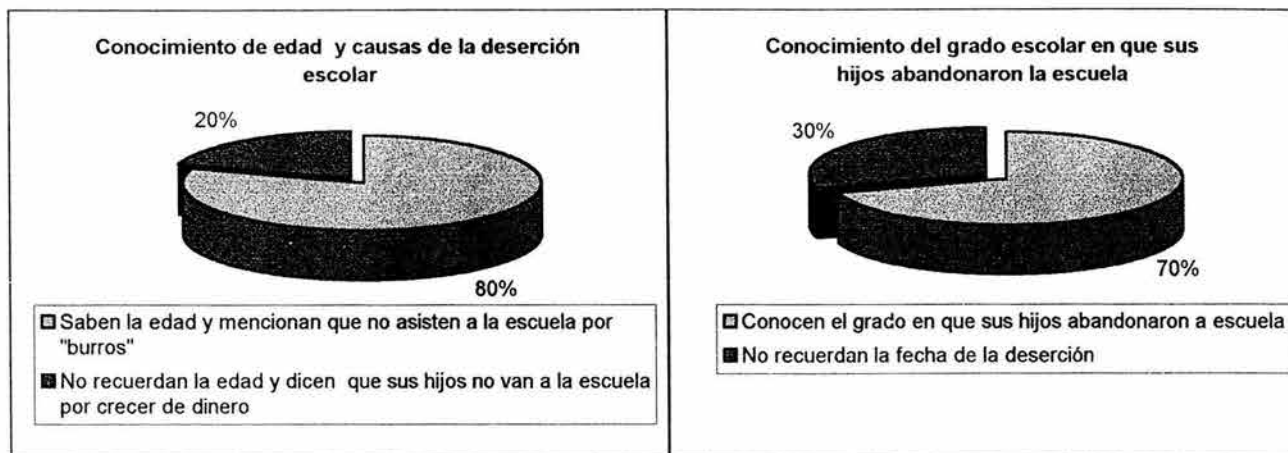
e). La mayoría (90%) de los padres esperan que sus hijos trabajen para que ayuden al gasto familiar. El otro 10% espere la mantengan en la vejez. (Gráfica 6).

f) El 90% de los padres no sabe qué esperan los niños de ellos. Al parecer no se habían planteado nunca esa pregunta. La pregunta en cuestión pareció confundirlos. Algunos padres, (9) después de reflexionar un tiempo considerable mencionaron que podía ser que sus hijos esperaban que se les proporcionara alimento y ropa. (Gráfica 7)

g) El 80% de los padres aseguró que el niño requería "tener cabeza" para el estudio y "ganar". El 20% agregó a lo anterior el factor económico. (Gráfica 8).

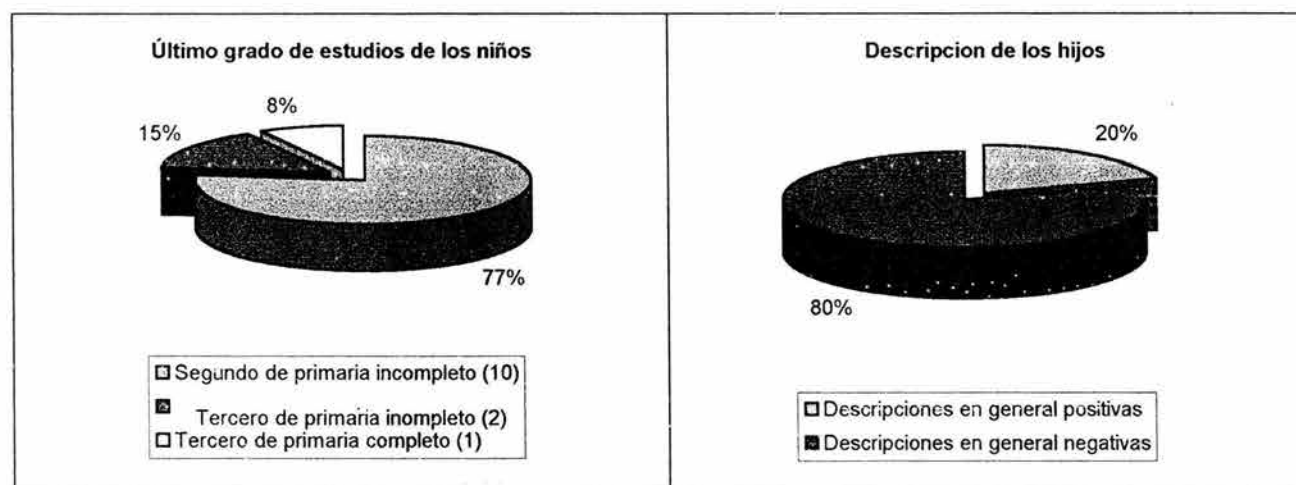
h) El 80% de los padres dijo estar dispuesto a apoyar a sus hijos para que siguieran estudiando y para ir a los talleres, siempre y cuando siguieran apoyando en el aseo de la casa y el cuidado de sus hermanos. El 20% de los padres de familia agregó que estaban de acuerdo siempre y cuando no pusieran en peligro su trabajo (que sus hijos continuaran trayendo lo del gasto que aportaban al hogar). (Gráfica 9).

RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS A LOS PADRES DE FAMILIA



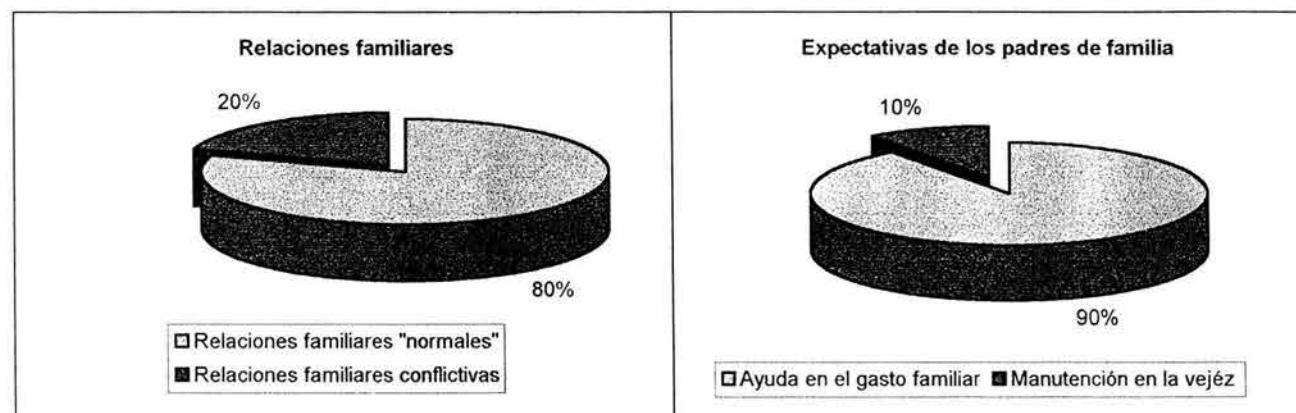
Gráfica 1. Padres

Gráfica 2. Padres.



Gráfica 3. Padres

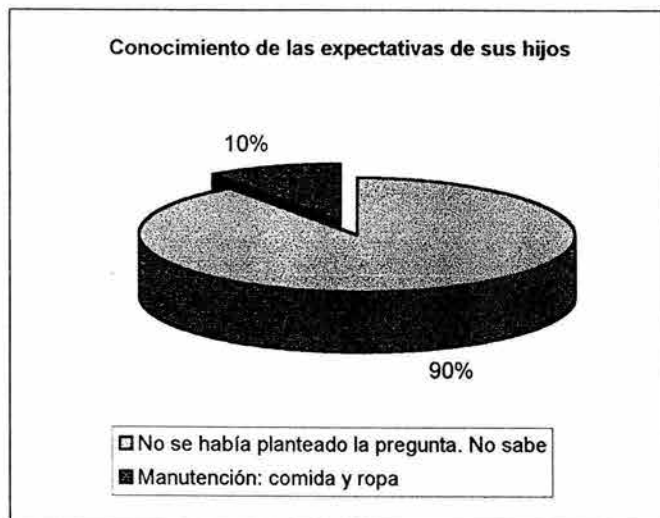
Fráfica 4. Padres



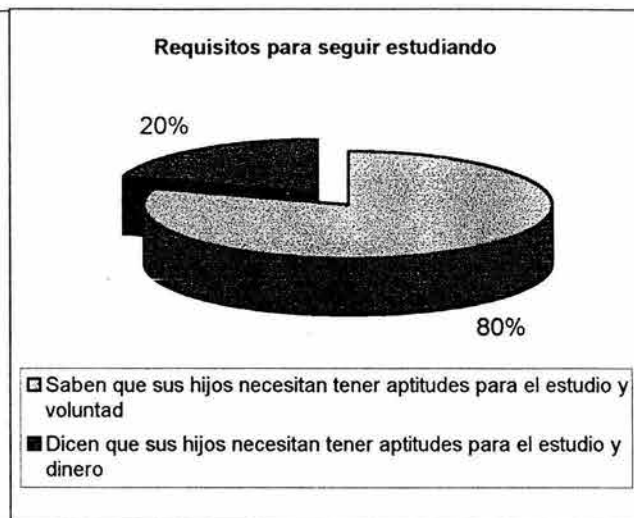
Gráfica 5. Padres

Gráfica 6. Padres

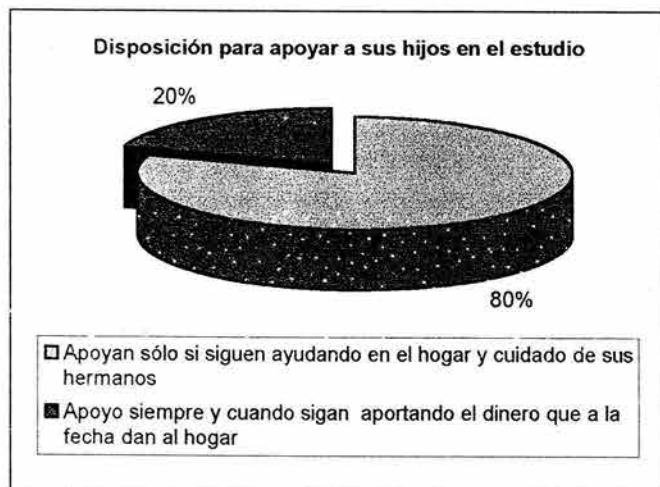
RESULTADOS DE LAS ENTREVISTA A LOS PADRES DE FAMILIA (Continuación).



Gráfica 7. Padres



Gráfica 8. Padres

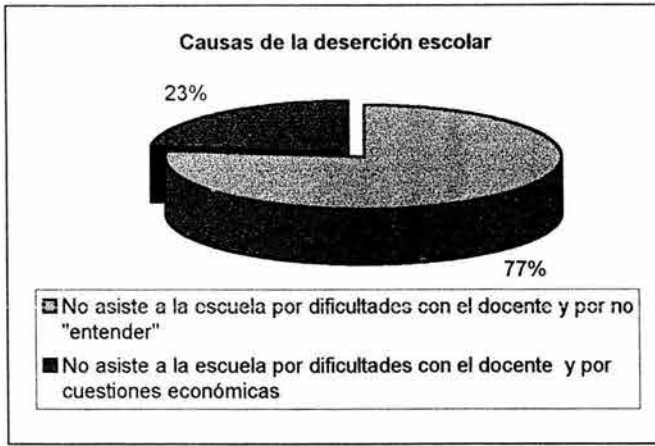


Gráfica 9. Padres

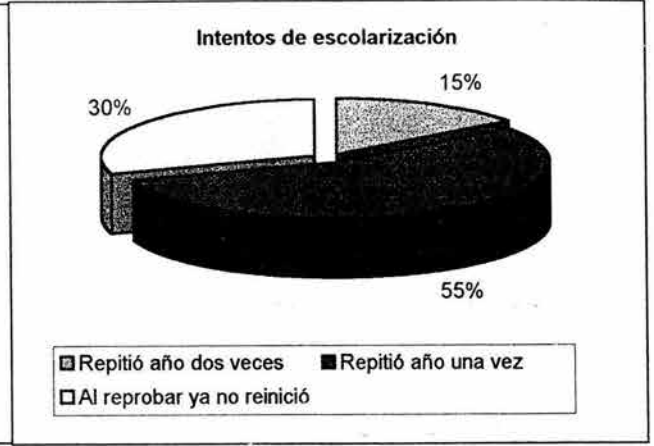
Resultados de las entrevistas a los niños:

- a). El 77% de los niños refiere no asistir a la escuela porque no le entienden a la maestra, porque los regañaba, o porque lo castigaban mucho debido a que se peleaban. El 23%, aparte de no entender al maestro dijo que por problemas económicos. (Gráfica 1)
- b). El 55% de los niños repitieron el curso al menos una vez. El 15% repitieron grado dos veces. El otro 30% abandonó la escuela al reprobar.(Gráfica 2)
- c) el 50% de los niños dijeron que no les gustaría volver a la escuela. El motivo era que los maestros “eran bien regañones”. (Gráfica 3)
- d). Al 90% de los niños les gusta mucho ver televisión. Los programas preferidos son las caricaturas y las novelas. El 10% disfruta jugando en la vía (ahora calle) A todos les gusta ir al parque cercano. Al 90% no les gusta cuidar a sus hermanitos ni hacer el aseo de la casa. El otro 10% le da igual. (Gráficas 4 y 5).
- e). El 60% de los niños saben que esperan sus papás de ellos (que ayuden en la casa y se busquen un buen trabajo para colaborar con el gasto familiar). El otro 40% dice que no lo sabe. El 90% no sabe qué esperar de sus padres. El otro 10% menciona lo que *quisiera* que sus padres hicieran por ellos. (Gráfica 6).
- f). Las expectativas para una vida futura (qué quieres ser de grande) estaban en su totalidad puestas en realizar el trabajo que realizaban sus padres. Incluso lo veían ya como una ocupación futura (“cuando ya me vaya a cargar tabique con mi papá”, o “cuando yo me vaya a trabajar en una casa, voy a hacer tal o cual cosa..”) (Gráfica 7)
- g) El 80% de los niños refirió que lo trataban mal, y que les gustaría que les trataran bien, sin gritos ni golpes, y que quisieran que los papás los abrazaran y les hicieran “cariños”. El otro 20 por ciento dijo que lo trataban “bien”, definiendo como bien golpes y gritos cuando no hacían caso. Todos los niños estaban de acuerdo en que los golpes y gritos eran necesarios cuando se portaban mal, para que no lo volvieran a hacer.(Gráfica 8).
- h) El 60% refirió que les gustaba su vida y que no les faltaba nada. El 40% dijo que le gustaría tener dinero para comprar lo que necesitaran. (Gráfica 9)
- i). Todos dijeron que si estaban dispuestos a asistir a cursos al CENDI. (Gráfica 10).

RESULTADO DE LAS ENTREVISTAS A LOS NIÑOS



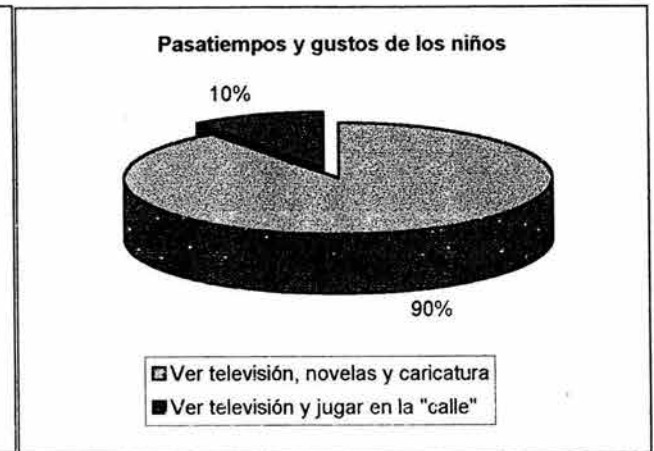
Gráfica 1. Niños.



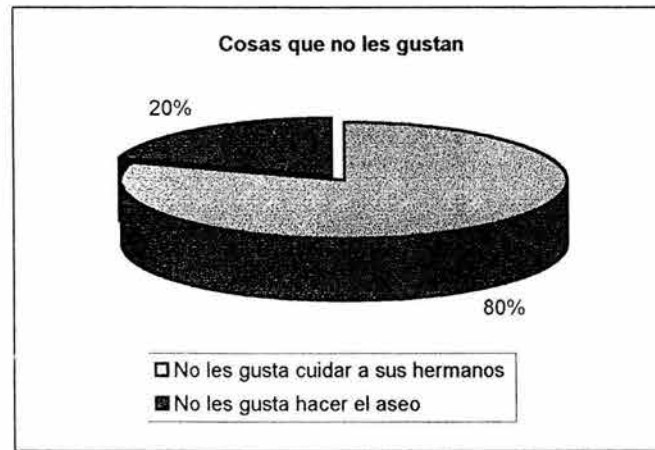
Gráfica 2. Niños



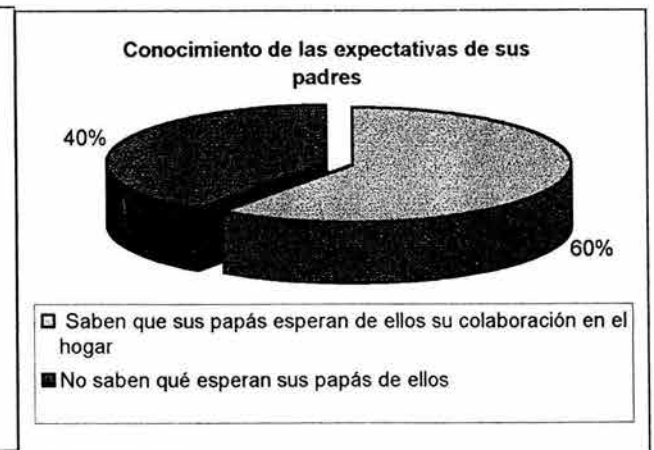
Gráfica 3. Niños



Gráfica 4. Niños



Gráfica 5. Niños



Gráfica 6. Niños.

RESULTADO DE LAS ENTREVISTAS A LOS NIÑOS (Continuación).



Gráfica 7: Niños



Gráfica 8. Niños.



Gráfica 9. Niños.



Gráfica 10. Niños

ANEXO 2

EVALUACIONES INDIVIDUALES DE NIÑOS Y MAESTROS

ANEXO 2. EVALUACIONES.

EVALUACIÓN INTEGRAL PARA NIÑOS DE 4-6 AÑOS.

Alumno _____ Grado _____
 Eval. Diagnóstica _____ Fecha _____ Peso _____ Talla _____
 Eval. Media _____ Fecha _____ Peso _____ Talla _____
 Eval. Final _____ Fecha _____ Peso _____ Talla _____

AREA MOTRIZ GRUESA:

Utilización De la organización del esquema corporal:

- a) Control de grandes segmentos (cabeza, tronco, extremidades)
 Ejecuta movimientos de los grandes segmentos de su cuerpo () disociados ()
 con precisión utilizando las articulaciones ()
- b) Posiciones básicas (acostado, sentado, parado, hincado, suspendido)
 Realiza cambios de posición utilizando movimientos básicos
 Flexión () extensión () rotación () torsión ()
 Con precisión () () () ()
- c) Actividades motrices de base (marchar, correr, saltar, subir, bajar, trepar).
 Realiza movimientos coordinados simultáneos () disociados () alternados ()
 equilibrando el cuerpo ()
 En la marcha-carrera ejecuta movimientos coordinados en equilibrio al correr sobre superficies
 planas () sobre superficies irregulares ().
 Vira cambiando de dirección () o deteniéndose ().
 Salta sobre el mismo lugar () y en diferentes planos ()
 Sube () Baja () Trepa () con equilibrio ()
- d) Imitación de movimientos: imita patrones de movimiento de personas o animales()
 imita gestos() imita actitudes()
- e) Control postural:
 Mantiene el equilibrio de su eje corporal ()
 Sostiene la posición de su cuerpo al colocarse sobre diversos objetos (), al transportar objetos ()
 Con diferentes partes de su cuerpo () en diferentes posiciones ()
- f) Relajación (disminuye por contraste: afloja-estira o viceversa):
 De manea segmentaria en cualquier posición () en forma global en cualquier posición ()
- g) Respiración (torácica, diafragmática) rítmica:
 Respira por vía nasal y regula el movimiento del torax ()
 Respira por vía nasal y regula el movimiento del diafragma ()

Coordinación perceptivo motriz (utilización del espacio físico desplazando su cuerpo o un objeto hacia diferentes posiciones y coordenadas básicas, al recibir estímulos auditivos y visuales, asociando la distancia al tiempo recorrido):

A: Organización espacial.

Se desplaza en diferentes direcciones con relación sí mismo () Se desplaza en diferentes coordenadas con relación a un punto de referencia (), ubica objetos con relación a sí mismo ().

B. Organización temporal:

- Velocidad: Se desplaza () y desplaza objetos a diferente velocidad ()

- Duración: Asocia distancias al tiempo recorrido ()

- Relaciones temporales: Utiliza el antes () después () ahora () al realizar actividades motrices.

- Ritmo: Adapta el ritmo a sus movimientos () rápido () lento () según la actividad()

C. Percepción auditivo-motora: interpreta diferentes estímulos sonoros por medio de actividades corporales (), reproduce con su cuerpo estructuras rítmicas dadas ()

D: Percepción visomotora: Ejecuta con precisión movimientos de extremidades superiores ()

inferiores () con la vista al impulsar y recibir objetos en diferentes direcciones y con distinta fuerza ()

Lateralidad:

Tiene conciencia de los dos lados de su cuerpo ()

Simetría corporal.- Moviliza partes de un lado e su cuerpo en forma independiente con respecto del otro (), Mueve partes el cuerpo diferenciando el lado izquierdo del derecho (), mueve partes del cuerpo utilizando espontáneamente su lado dominante().

AREA MOTRIZ FINA.

Dinámica corporal fina: Ejecuta movimientos disociados con precisión al manipular materiales, realizar movimientos digitales y utilizar instrumentos y herramientas.

a) Control de pequeños segmentos:

Ejecuta movimientos coordinados de manos y pies al desplazar objetos (), con precisión ()

Utiliza la fuerza muscular necesaria para sostener objetos de diversos tamaños y pesos ()

Ejecuta movimientos disociados e manos y pies()

b) Manipulación:

Realiza movimientos simultáneos (), alternados (), disociados (), utilizando la palma de las manos (), los dedos ().

Realiza movimientos manuales o bimanuales coordinando mano y muñeca.

c) Movimientos digitales:

Controla la fuerza y tono muscular de los dedos al realizar movimientos disociados ()

Coordina el movimiento de índice y pulgar (pinza ()

d) Actividades manuales:

Ejecuta movimientos disociados () con precisión () regulando la fuerza muscular () ejerciendo presión y presión requeridos al utilizar instrumentos y herramientas.

Controla fuerza y tono muscular en el momento preciso de cambiar de dirección o terminar la acción()

Coordinación auditivo motora: Ejecuta trazos precisos en un plano gráficos realizando movimientos viso-audio-motores respetando coordenadas básicas, dirección y distancia de acuerdo con la instrucción oral y gráfica.

Interpreta intensidad () altura () duración () timbre () de estímulos sonoros presentados, con partes finas de su cuerpo.

Marca el ritmo () el pulso () y el acento () de estímulos sonoros, con las partes finas de su cuerpo.

Coordinación viso-motora: Ejecuta movimientos preciso () coordinados () con la vista al realizar trazos en un plano gráfico.

Coordina el movimiento ocular al seguir desplazamiento de objetos ()

Coordina el movimiento ocular al seguir o reproducir trazos ()

Utilización del espacio gráfico:

Reproduce con precisión trazos y figuras en un plano gráfico, respetando el espacio, la dirección y la distancia.

En un plano gráfico ejecuta movimientos amplios de brazo y mano al realizar diversos trazos ()

Ejecuta movimientos precisos independizando la mano del brazo al realizar trazos ()

Realiza trazos precisos respetando el punto de referencia () en espacios reducidos ()

A. Ubicación espacial:

Localiza diversas posiciones. arriba () abajo () a un lado () al otro () en medio () en el centro () lejos () cerca () derecha () izquierda ().

Realiza trazos con precisión respetando la dirección de la escritura, de arriba hacia abajo () de derecha a izquierda()

B. Dirección:

Realiza trazos rectos () curvos () combinados () en un plano gráfico

Realiza trazos continuos reproduciendo el mismo movimiento siguiendo una dirección.

C. Distancia:

Localiza en un plano gráfico una distancia cerca-lejos en relación aun punto ()

Localiza trazos respetando la distancia del intervalo propuesto () juntos o separados ()

Realiza trazos respetando el principio y final de la acción propuesta ()

D. Transposición de planos:

Transporta movimientos o desplazamientos observados en planos amplios horizontales () verticales () a un plano gráfico horizontal o vertical.

Transporta trazos observados de un plano vertical a un horizontal reproduciéndolo gráficamente ()

AREA COGNOSCITIVA.

A. Sensopercepciones.

a.1. Visuales:

> Forma.- Identifica por el nombre objetos presentados () formas geométricas y superficies ()

- nombra por su forma objetos () Identifica por el nombre formas geométricas () las
nombra (), identifica formas dadas, contenidas en un grupo de objeto ()
- >Color.- (En objetos reales y presentados) Identifica colores y sus matices () Cuáles: _____
Identifica por el nombre el color () _____
Nombra los colores _____
Sabe cuales son los colores primarios _____ secundarios _____
Sabe cómo se forman los colores secundarios()
- > Tamaño.- Identifica objetos por su tamaño () identifica por el nombre los tamaños () nombra el
tamaño ()-
- > Dimensiones.- Identifica diversas dimensiones: largo () corto() alto () bajo () ancho ()
angosto () en objetos y líneas que se le presenten. Identifica por el nombre varias
dimensiones () _____
Diferencia relaciones de dimensiones: más alto que () más bajo que () más corto que ()
más largo que () más ancho que () más delgado que () establece la igualdad de cantidad
de masa entre dos elementos de diferente configuración ()
- > Posición, distancia y orientación.- Discrimina los objetos que están en una misma dirección y
los opuestos (), en una misma posición: vertical () horizontal () inclinada ().
Identifica la posición y la secuencia de las líneas rectas representadas gráficamente ()
Discrimina formas.
Identifica la distancia que guardan entre sí (próximos y distantes) en objetos y formas ()
Discrimina la distancia que guardan entre sí las líneas representadas gráficamente ()
Establece puntos de referencia visual para localizar objetos y lugares que se le indiquen ()
Localiza puntos de referencia visuales ya establecidos para situar objetos y lugares ()
Identifica los objetos que guardan entre sí una mínima dirección y distancia, así como sus
opuestos ()
- a.2. Auditivas (en los objetos o eventos del medio ambiente por los sonidos que producen).
Discrimina sonidos ambientales () y onomatopéyicos (). Identifica por el nombre los sonidos
ambientales y onomatopéyicos (), los nombra ().
- > Timbre.- Discrimina sonidos por su timbre () intensidad () altura () Identifica el timbre () lo
nombra ()
- >Intensidad. identifica por contraste sonidos fuertes y quedos () los nombra ()
- > Altura.- identifica por contraste sonidos graves y agudos () los nombra ()
- > Reproducción de estructuras rítmicas () identifica la ausencia de sonidos y lo manifiesta
mediante la inhibición de movimientos, identifica los movimientos rápidos y lentos y lo manifiesta
mediante la acción o el lenguaje hablado (), Mantiene un ritmo independiente () grupal()
Asocia movimientos corporales a un ritmo binario (marcha)() , ternario (vals) ()
- a.3. Táctiles.
- > Texturas.- Identifica liso () áspero (rasposo) (), las nombra ()
- > Consistencia (duro, blando, grueso, delgado).- Las identifica(), las nombra ()

> Forma.- Identifica por medio del tacto () nombra ()

> Temperatura.- Reconoce temperaturas: frío () calor (), nombra en alimentos y objetos()

a.4. Olfativas. Identifica por el olor alimentos () objetos () sustancias ()

a.5. Gustativas.- Identifica el sabor de alimentos naturales () preparados() dulce () salado ()

a.6. Kinestésicas.- Diferencia pesos: pesado () ligero (), establece relaciones entre diversos pesos.
pesa más () pesa menos ()

a.7. Estereognósticas (sin auxilio de la vista). Identifica por sus características físicas: forma () tamaño (), volúmen () y peso () de los objetos. Identifica por el nombre () los nombra ()

a.8. Cenestésicas.- Expresa verbalmente necesidades fisiológicas: hambre () sed () evacuar () orinar (); manifiesta sensaciones corporales: frío () calor () fatiga () dolor () las soluciona ()

B. Funciones mentales superiores:

b.1. Atención.- mantiene su atención el tiempo que dura una actividad práctica () ante un estímulo, actuando en consecuencia (), comprendiendo e integrando un contenido refiriendo acciones del mismo en forma oral (), posteriormente y en secuencia correcta ().

Centra su atención ante estímulos específicos eliminando estímulos secundarios ().

b.2. Memoria.-Identifica objetos o eventos del medio por sus características indicándolo con acción ()

Describe por medio de na acción estímulos orales o gráficos presentados por breve tiempo ()

Recuerda ideas principales y las utiliza posteriormente () Integra hechos cotidianos con una secuencia lógica () Evoca la localización de objetos de su medio ambiente ()

b.3. Análisis –síntesis.- (discriminación de acciones concretas).

Identifica un objeto por las partes que lo forman () integra objetos concretos uniendo las partes que lo forman (), Da una secuencia lógica a situaciones presentadas ().

Anticipación en situaciones presentadas: describe oral o gráficamente el resultado de procesos conocidos por él. Describe con anticipación las consecuencias de situaciones que se le presentan ()

Une partes de un todo de 3 a 4 piezas () de 5 a 6 () de 7ª 8 () 9 o más ().

b.4. Juicio y razonamiento.- Semejanzas, diferencias y opuestos:

Reúne objetos por sus características perceptivas semejantes. Forma () tamaño () color ().

Selecciona de un grupo los objetos de formas concretas que sean diferentes a las demás ()

Describe las diferencias que existen entre 2 o más objetos presentados () clasifica de acuerdo a semejanzas y diferencias (). Selecciona el opuesto de un objeto concreto () y lo menciona ().

>Solución de problemas: Ante un problema solicita ayuda () lo resuelve por sí mismo ()

Anticipa y planea en forma oral () gráfica () o concreta () para resolver problemas .

Soluciona conflictos de relación con sus compañeros ()

>Formación de conceptos: Define animales u objetos conocidos indicando sus características () por su función o utilidad () utilizando el término genérico correcto ().

b.5. Imaginación constructiva:

Reproduce formas concretas o gráficas conocidas con anterioridad (), Crea formas de primera

intención sin planeación () con base a experiencias ()

Realiza construcciones en dos dimensiones: horizontal y vertical () y les da nombre ()

Crea formas imaginarias originadas de otras () Construye libremente estructuras en 3 dimensiones: largo, alto, ancho (), elabora objetos inventados con material de reuso () sugiere innovaciones en el uso del material (). Crea libremente pequeños poemas () cuentos () relatos () adivinanzas ()

Expresa en forma oral su interpretación de cuentos o relatos. ()

b.6. Lógica mental.

- > Seriación.- Acomoda linealmente un grupo de objetos iguales concretos () Establece correspondencia 1 a 1 entre dos grupos de objetos concretos iguales (). Seria en orden ascendente 2 grupos de objetos estableciendo una correspondencia término a término entre ellos. Intercala en el lugar que le corresponde el o los objetos nuevos de la serie ()
- > Clasificación. Forma grupos de objetos asociándolos por características físicas () abstractas () por categoría genérica () justificándolas oralmente ().
- > Conservación.- Establece correspondencia término a término entre dos grupos de objetos discontinuos (). Iguala cantidades discontinuas estableciendo una relación perceptiva e indicándolo con una acción () iguala cantidades continuas compensando sus relaciones y () Encuentra relación entre dos conjuntos de acuerdo al número de elementos: más que () menos que () tantos como ().
- > Concepto numérico: asocia elementos con el número correspondiente. De 1 a 3 () de 4 a 7 () de 8 a 10 () de más de 10 ()..

b.7. Nociones.

- > De persona: identifica por el nombre las partes del cuerpo en sí mismo () en los demás (). Las nombra () indica su función (). Describe la figura humana (). Realización gráfica del esquema corporal: garabateo () renacuajo () monigote () figura completa () con detalles y vestimenta () _____
- > Espacial: Utiliza el espacio vital respetando a los demás () identifica coordenadas básicas () ubica objetos en las diferentes coordenadas básicas (Arriba, abajo, a un lado, al otro) (). Se ubica en situaciones concretas para llegar a un lugar señalado () Se orienta espacialmente por medio de coordenadas básicas para llegar aun lugar () Crea hábitos de orden en la organización de sus pertenencias en el espacio disponible () Utiliza organizadamente un espacio gráfico, haciendo uso de las diferentes coordenadas básicas y siguiendo una dirección de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. () ubica elementos en diversas coordenadas básicas en un espacio gráfico () realiza trazos en forma espontánea en la coordenada dada en un espacio gráfico () Resuelve correctamente un laberinto sencillo () Con obstáculos () Distribuye organizadamente figuras utilizando todo el espacio gráfico ()
- Temporal.- Utiliza los adverbio de tiempo elementales _____
- Identifica adverbios de velocidad () duración () sucesión ()
- Narra hechos que implican una sucesión cronológica () se ubica en el tiempo presente ()

Anticipa y planea acciones futuras() integra secuencias de hechos(), identifica el pasado () el presente () el futuro () de hechos presentados. Crea hábitos de puntualidad con base a su rutina cotidiana () Establece características del día y de la noche (). Distingue períodos de tiempo cortos y largos a través de actividades () utiliza expresiones complejas de duración de tiempo correctamente ()

Ordena una serie de estampas en secuencia cronológica de 3 estampas () de 5 (), de 7 ()

AREA EMOCIONAL SOCIAL.

I. Autonomía: Se comporta de acuerdo a su edad con seguridad y confianza ante cualquier situación.

>Concepto de identidad.- (personal, familiar y nacional).

Se identifica a sí mismo() expresa oralmente las partes que forman su cuerpo ()

Expresa datos relativos a su propia identidad (). menciona su nombre () con apellidos ()

sexo () edad () nombre de su padres () con apellidos () domicilio () puntos de referencia de éste en el medio comunitario () tipo de actividad que realizan los miembros de su familia ().

Discrimina conductas representativas de cada sexo () Expresa oralmente las diferencias que existen entre su origen y el de otras especies (). Se identifica con la figura masculina o femenina ()

> Actividades para bastarse a sí mismo: Realiza actividades de autocuidado con ayuda ()

sin ayuda () por sí mismo siguiendo instrucciones () espontáneamente y sin ayuda ()

> protección a la salud: plantea soluciones que implican ayuda ante situaciones de peligro () expresa como evitar situaciones de peligro o dañinas para la salud ()

> Expresión de afectos: Expresa oral y corporalmente sus ideas de manera espontánea () y con intención socializadora (); respuestas emocionales de situaciones presentadas ().

> Control interno (tolerancia a la frustración). Espera la satisfacción de sus necesidades físicas () y afectivas () el tiempo requerido por la situación: ocasionalmente () siempre () de acuerdo a la urgencia de la situación presentada ().

> Creatividad.- Asigna de acuerdo a sus necesidades afectivas nuevas funciones a objetos () o situaciones () transformándolas . Expresa sus necesidades afectivas elaborando espontáneamente objetos y situaciones ().

II. Socialización: Se adapta a situaciones nuevas relacionadas con miembros de su comunidad y respetando las normas sociales y cívicas.

> Conocimiento del medio social.- Identifica los lugares de la escuela y su función () Describe las actividades que desempeñan los que allí laboran () describe lo que hace en la escuela ()

Menciona el nombre y la ubicación de la escuela () y da referencia de los lugares cercanos ()

Describe las actividades que se realizan en el medio rural () y en el medio urbano () Describe las actividades predominantes de la comunidad ().

> Convivencia social: Interacción personal en la escuela, la familia y en la comunidad.

Se adapta a situaciones nuevas que se le presentan durante un largo lapso de tiempo que dura la actividad o situación () espontáneamente () inmediatamente ().

Se relaciona espontáneamente con todas las personas que integran su comunidad () con

compañeros () con familiares () con los maestros y otros adultos ().

Comparte experiencias() pertenencias() afectos() cuando se requiere () espontáneamente () espontáneamente de acuerdo al interés del grupo ()

Participa en actividades familiares () escolares () comunitarias () en beneficio común () siguiendo instrucciones () por iniciativa propia ()

Aporta sugerencias en la organización de comisiones, campañas y que favorezcan el mejoramiento de su medio familiar escolar y comunitario ().

Práctica normas de convivencia social en la familia () escuela () comunidad (), cuando se le solicita () por convicción propia ().

- > Valor moral: expresa su opinión sobre conductas y situaciones indicando lo que le parece positivo y negativo () en representaciones oral y gráfica () en situaciones cotidianas ().
- > Motivación y logro de la tarea : muestra interés en concluir la tarea asignada () persiste su interés hasta concluirla () termina la tarea con cuidado y limpieza en el hogar () en la escuela ().
- > Civismo: Nombra su lugar de origen y residencia () y el nombre de su país (), describe la bandera mexicana por sus características () narra la historia del origen del escudo nacional () manifiesta espontáneamente actitudes de respeto por los símbolos patrios (). Identifica hechos históricos referentes a su lugar de origen y de su país (). Describe las características propias de su lugar de residencia () y de lugares conocidos por él (). describe por sus características fechas tradicionales () y costumbres típicas ().

LENGUAJE

- A: Comprensión del lenguaje oral.- Atiende cuando se le habla. siempre() casi siempre() a veces()
 Entiende lo que se le dice y ofrece una respuesta. siempre () a veces () nunca ()
 Ejecuta órdenes siempre () a veces () nunca () de 1 acción () de 2 acciones () de 3 o más acciones ().
- B. Utilización del lenguaje oral. Se comunica a base de señas, gestos y sonidos () señas y lenguaje hablado (). Habla y se le entiende poco () habla pero no se le entiende () habla mal pero se le entiende todo () habla bien ()
- C. estructura del lenguaje: utiliza palabras aisladas () utiliza frases de más de 3 palabras (), utiliza oraciones completas pero mal estructuradas() utiliza oraciones completas y bien estructuradas ().
- D. Respuesta ante una lámina: no la realiza () nombra objetos () describe acciones () realiza un relato de manera espontánea ().
- E. Articulación del lenguaje espontáneo. Existen errores de articulación: abundantes () pocos () ninguno () Articula bien todos los fonemas ()
- F. Observaciones significativas:
- > Respiración: respira con la boca abierta () con la boca entreabierta () con la boca cerrada ()
 - > Ritmo: Habla muy lento () habla muy rápido () entrecorta las palabras () tartamudea () habla con ritmo normal ()

RESULTADO DE LAS EVALUACIONES INDIVIDUALES REALIZADAS A LOS NIÑOS EN LA ETAPA INICIAL.

Desarrollo físico

Area motriz gruesa:

Podían ejecutar posiciones básicas (sentado, parado, hincado, acostado), controlar los grandes segmentos del cuerpo (cabeza, brazos, piernas), imitar movimientos y controlar su postura con relativa facilidad. Se desplazaban en diferentes direcciones, con la velocidad y ritmo sugerido. Mostraban movimientos coordinados de equilibrio al correr aún en superficies irregulares. Realizaban movimientos de extremidades superiores e inferiores al impulsar y recibir objetos en diferentes direcciones, mostraban conciencia de los dos lados de su cuerpo, y utilizaban espontáneamente su lado dominante.

Presentaron dificultades en ejecutar los movimientos con precisión, en disociar, alternar y equilibrar su cuerpo. Tampoco tuvieron éxito en la relajación segmentaria en diferentes posiciones (estira-afloja), al adaptar el ritmo grupal a sus movimientos (aunque lo lograron sin dificultad en el rápido-lento y en el ritmo individual), en el cálculo aproximado de distancias con relación a sí mismo y en la diferenciación del lado derecho e izquierdo de su cuerpo y de las cosas. Debo aclarar que aunque se daba un relativo control postural, los niños y niñas en general se encorvaban y su postura era de defensa y desconfianza.

Área motriz fina:

Lograron ejecutar movimientos disociados de manos y pies, movimientos digitales, utilizar manos y pies al desplazar objetos, coordinar la mano y muñeca, y realizar actividades manuales.

Presentaron problemas a la hora de ejecutar trazos precisos en un plano gráfico respetando coordenadas básicas, dirección y distancia de acuerdo a la instrucción dada; al localizar las posiciones en el mismo plano, al realizar trazos rectos, curvos o combinados con precisión; al realizar trazos respetando la distancia del intervalo propuesto y al respetar inicio y fin del mismos.

Área cognoscitiva:

Sensopercepciones:

Podían identificar los objetos por medio de la forma, color, dimensiones (alto, bajo, ancho, angosto) y diferenciar las relaciones entre las mismas, aunque los niños más pequeños se confundían continuamente.

Podían ubicar puntos de referencia para localizar objetos y lugares, discriminaron y nombraron sonidos ambientales y onomatopéyicos, nombraron la intensidad de los sonidos (fuerte- "despacito" queriendo decir quedo). Identificaron mediante el tacto texturas, consistencias, formas básicas y temperatura. Identificaron de manera olfativa y gustativa alimentos y sabores básicos, aunque fallaron en la identificación de sustancias y objetos.

Presentaron dificultad al identificar los objetos que están en una misma dirección y los opuestos y al tratar de identificar los objetos que guardan entre sí una mínima distancia.

No identificaban la intensidad de los sonidos (agudo-grave), en general mantenían un ritmo individual (no grupal) y no asociaban su movimiento a un ritmo binario y terciario (marcha y vals respectivamente).

Encontraron dificultad al expresar verbalmente sus necesidades y darles solución, pero esto creo yo, era debido más a la inseguridad y desconfianza que a la falta de la destreza.

Funciones mentales superiores.

Su atención era breve y poco concentrada, su memoria se apreciaba pobre en los juegos, olvidaban con frecuencia las ideas principales y no integraban con secuencia lógica los hechos cotidianos. No daban secuencia lógica a situaciones presentadas, no anticipaban consecuencias de situaciones presentadas oral o gráficamente y presentaban problemas para integrar elementos concretos.

Podían clasificar de acuerdo a semejanzas, seleccionar el objeto diferente y definir animales u objetos conocidos por sus características, por su función o utilidad, aunque no utilizaban el término genérico correcto. No planeaban en general y los problemas no fueron resueltos satisfactoriamente.

Sus construcciones con diversos materiales resultaban bastante pobres y generalmente en dos dimensiones, su intención en la invención de objetos se perdía a la hora de experimentar con el material, al que solamente manipulaban sin un fin o destino; sus construcciones verbales eran bastante rudimentarias y en ocasiones sin coherencia ni sentido. Podían sin embargo seriar de 3 a 5 elementos y clasificar, establecer correspondencias término a término entre dos grupos discontinuos e igualar con cantidades discontinuas. Los más pequeños manejaron el concepto numérico hasta 10 y los más grandes la numeración completa.

Conocían las partes de su cuerpo y las diferencias sexuales mediante detalles externos (y los más grandes, algunos detalles internos también), sabían la función de algunas de las partes del cuerpo y podían realizar gráficamente el esquema corporal, aunque de forma bastante rudimentaria para su edad.

La utilización del espacio vital aún requería de un respeto hacia los demás, lo que se reflejaba en la utilización del espacio gráfico también. Podían distinguir periodos de tiempo a través de las actividades.

En lo concerniente a la autonomía, su comportamiento reflejaba inseguridad y desconfianza ante cualquier situación. Mostraron tener concepto de identidad, pudieron expresar datos relativos a su familia, como nombre de sus padres y hermanos, apellidos, sexo, domicilio, tipo de actividad que realizaban y reconocían la diferencia existente entre su origen y el de otras especies. Se identificaron con la figura femenina o masculina correspondiente y realizaron actividades para bastarse a sí mismos. Mostraron incapacidad para expresar sus opiniones, responder emocionalmente y dificultad para tolerar la frustración. En general no mostraron sus necesidades afectivas.

La adaptación que requería una nueva situación les costó mucho trabajo. Al principio la interacción y la convivencia eran bastante tirantes y tensas. Su participación en los juegos fue, al principio, bastante difícil, se rehusaban porque tenían miedo al ridículo y al fracaso, después de que constataron que los juegos y actividades no tenían en cuenta la competencia, se mostraron menos renuentes, aunque sólo participaban si la maestra se los pedía. Su escala de valores, ciertamente, no coincidía con la nuestra, su opinión sobre conductas y situaciones indicaban ambigüedad y falta de conciencia. Su motivación y expectativas eran bastante bajas, no mostraban interés en terminar la tarea asignada y se fatigaban aún con poca actividad. No mostraban esmero ni limpieza al realizarla.

Sabían el nombre de su país y su lugar de residencia, aunque no conocían el significado de los símbolos patrios, no identificaban hechos históricos referentes a nuestro país, las características propias de su lugar de residencia, ni fechas tradicionales y costumbres típicas.

Lenguaje.

La mayoría de las ocasiones entendían lo que les decíamos, pero no ejecutaban órdenes de más de dos acciones. Su comunicación era mediante su precario lenguaje verbal, señas y gestos, y la utilización de oraciones era incompleta y mal estructurada. En general, los aspectos más deteriorados en los niños y niñas de las vías era el cognoscitivo y el afectivo, que aparentemente, condicionaba todo lo demás.

Como ya lo mencioné anteriormente, empleamos bastante tiempo en la evaluación, ya que tratamos de realizarla con juegos, sin decirles a los niños que eran evaluados y sin hacer específico un solo aspecto de la misma. Por ejemplo, para evaluar equilibrio, control postural, tensión-distensión (grado de relajación) jugábamos a "las estatuas de marfil", "los encantados", al "Avión", correr y cambiar de dirección y posición ante una orden dada repentinamente, entre otros. Para evaluar integración de las partes jugamos rompecabezas y juegos de complementación de distinto grado de dificultad; esto ocupó gran parte del tiempo, ya que primero tuvieron que desarrollar un poco su grado de atención y memoria visual (aunque los rompecabezas o juegos en cuestión eran los que armaban los niños de preescolar del CENDI). Para

evaluar la noción de conservación cocinábamos una receta que ellos hubieran investigado y elegido para comer. Esto implicó bastante esfuerzo por su parte; primero, porque tenían que llegar a un acuerdo (solución de problemas); segundo, porque tenían que tolerar la decisión y la espera para que el alimento en cuestión estuviera listo para comer; y tercero, por el tiempo empleado en la actividad misma (medir cantidades discretas y continuas, seguir el procedimiento, secuencia, orden, higiene, autonomía, creatividad, etcétera).

Debo aclarar que la evaluación atendía al momento de ver si existían o no (o estaban en proceso) las cualidades específicas, pero dadas las características de la misma, se necesitaba llegar a un final con el disfrute esperado. En ocasiones cuando los niños no pudieron concluir o tener éxito en la actividad, como en el armado de rompecabezas, o ejercicios sensorio-perceptivos (identificar olores, sabores, objetos.), pedían repetirlos hasta lograrlo, logrando con esto que se desarrollara la tal cualidad.

Para tal proceso evaluativo nos apoyamos en algunas herramientas como las siguientes:

- “Material para actividades y juegos educativos” Educación Preescolar, SEP, México, 1996.;
- “Técnicas participativas para la educación popular”, Tomo I. IMDEC y Alforja, Guadalajara, México., 1988;
- “Manual de Educación Física” SEP, México, 1992;
- “Manual de Expresión Corporal” SEP, México, 1992;
- “Manual de Educación Física” ISSSTE, México, 1992.
- “Juegos escolares que desarrollan la conducta”, de Bryant J. Cratty, Editorial Pax-México, México, 1979 y
- “Desarrollo intelectual”, de Bryant J. Cratty, editorial Pax-México, México, 1980
- “Pruebas pedagógicas graduadas para preescolar y ciclo inicial”, de Costa Borrás y Otros. Visor, Madrid, 1989.
- “Cómo potenciar el talento de tu hijo” de Lewis, David. Roca, México, 1991.
- Enciclopedia de la Educación Preescolar. Tomo II. Metodología. Evaluación. Santillana, México, 1990

PRUEBAS PEDAGÓGICAS GRADUADAS PARA PREESCOLAR Y, PRIMEROS GRADOS DE PRIMARIA

MATEMÁTICAS

1.1. LOGICA

Noción de clase
 Seriación
 Conservación
 Cambios

1.2. CALCULO Y GRAFÍA DE LOS NUMEROS.

Primeras nociones de cantidad
 Serie numérica
 Cálculo aditivo y problemas
 Cálculo sustractivo y problemas
 Multiplicación y problemas

1.3. MEDIDA

Longitud
 Tiempo

1.4. GEOMETRÍA

Líneas. '

LENGUAJE ORAL

2. 1. COMPRENSIÓN

Cuentos
 Órdenes
 Frases absurdas
 Descripciones semánticas

2.2. EXPRESIÓN

Denominar
 Historietas
 Formar- frases
 Continuar un cuento.

LENGUAJE ESCRITO

3.1. LECTURA

Lectura Mecánica
 Lectura comprensiva

3.2. ESCRITURA

Dictado
 Redacción
 Copia

HABILIDADES PERCEPTIVO MOTRICES

4.1. PERCEPTIVO VISUAL

Colores
 Tamaños
 Formas
 Rompecabezas
 Figura-fondo

4.2. PERCEPTIVO-AUDITIVA

Duración
 Timbre y fonemas
 Secuencia
 Ritmos

4.3. MOTRICIDAD

Motricidad no gráfica
 Grafomotricidad
 Coordinación motriz global.

4.4.- ORIENTACIÓN

Orientación espacial
 Orientación temporal

MATEMÁTICAS.

LÓGICA.-

Noción de clase:

Clasificación, correspondencia, clasificación por tamaño, clasificación por negación, concepto de inclusión, clasificación por dos criterios, inclusión, exclusión e intersección a nivel gráfico y verbal.

Seriación:

Seriación con modelo, de dos elementos alternados, seriación con razonamiento.

Conservación:

Conservación de la cantidad discreta.

Cambios:

Causalidad verbal, causalidad en comprensión gráfica.

CÁLCULO Y GRAFÍA DE NÚMEROS.-

Primeras nociones de cantidad:

atribuciones cardinales.

Conocimiento de la serie numérica.

Seriación de los números 1 al 9

seriación de los números del 1 al 20

Cálculo aditivo y problemas:

Calculo aditivo oral con problemas reales

Suma de unidades y decenas

Problemas de sumar

Cálculo sustractivo y problemas:

cálculo sustractivo oral con problemas reales

restas de unidades

restas de unidades y decenas

Problemas de restar

Multiplicación y problemas.

MEDIDA.-

Longitud:

Medir la longitud de los objetos utilizando medidas arbitrarias.

Medir usando medidas convencionales.

Tiempo:

Comparación y ordenación de unidades de tiempo

Medida del tiempo con reloj.

GEOMETRÍA.-

Líneas:

Reconocimiento de líneas abiertas y cerradas, rectas y curvas.

LENGUAJE ORAL.-

COMPRESIÓN:

Comprensión de cuentos, de órdenes verbales, de frases absurdas.

Descripciones semánticas (como adivinanzas).

EXPRESIÓN:

Denominar objetos, explicar historias, formar frases a partir de palabras leídas o dadas y continuar un cuento como expresión del lenguaje oral.

LENGUAJE ESCRITO

LECTURA:

Lectura mecánica de vocales, palabras, frases, de un texto.

Lectura comprensiva de palabras, frases y textos

ESCRITURA:

Dictado de sonidos, letras, frases, de un texto.

Redacción

Copia de una palabra o frase, y en letra cursiva.

HABILIDADES PERCEPTIVO MOTRICES

PERCEPTIVO VISUAL:

Colores:

Aparear colores y nombrarlos,

Tamaños:

Reconocimiento de tamaños iguales y ordenación por tamaños,

Formas:

Superposición de figuras geométricas, reconocimiento de formas no geométricas iguales, reconocimiento de letras, sílabas y palabras,

Rompecabezas:

Armar de rompecabezas de 4 a 10 piezas

Figura-fondo:

Discriminar una figura entre 3 o más superpuestas, discriminar 2 palabras en una sopa de letras y discriminar una figura entre 4 o 5 superpuestas.

PERCEPTIVO AUDITIVA:Duración de sonidos:

Identificar la duración de sonidos de instrumentos, y duración de las palabras.

reconocer la posición de sonidos dentro de una palabra, deletrear

Discriminación de sonidos:

Discriminación de timbre de instrumentos, discriminación de fonemas

Secuencia de sonidos:

Reproducir la secuencia de sonidos de instrumentos, reconocer la posición de sonidos dentro de la palabra, deletrear palabras.

Reproducción de ritmos:

Reproducción de estructuras rítmicas.

MOTRICIDAD.**MOTRICIDAD NO GRÁFICA**

Ensartar cuentas, punzar una figura, recortar una figura.

GRAFOMOTRICIDAD:

Colorear UN cuadrado, continuar una cenefa y unir puntos sin modelo.

COORDINACIÓN MOTRIZ GLOBAL:

Desplazamiento brincando en un solo pie, subir y bajar escaleras, saltar con los dos pies juntos, saltar un obstáculo de 40 cms. de altura con los dos pies juntos, mantener el equilibrio en un solo pie, subir escaleras de espaldas, mantener el equilibrio con los ojos cerrados, lanzamiento de pelota con precisión, lanzamiento de pelota con rebote.

ORIENTACIÓN.Orientación espacial:

Conocimiento de los conceptos "entre", "delante /detrás", "encima/debajo", "dentro/fuera", "más lejos", "más arriba", "más abajo", Conocimiento de los conceptos anteriores en un plano gráfico.

Conocimiento de "izquierda/derecha" sobre el propio cuerpo y sobre otros, conocimiento del giro sobre el suelo y orientación con los ojos cerrados.

Orientación temporal:

Conocimiento de los conceptos "antes/después", "deprisa/despacio", "mañana-tarde-noche", "antes", conocimiento de los días de la semana, ordenar secuencias, conocimiento de la fecha, conocimiento del orden de los meses del año, de las estaciones del año, de los días de la semana.

IMPRESIÓN GENERAL DE CRECIMIENTO INTELECTUAL, CREATIVO Y SOCIAL DEL NIÑO (MAYOR DE 2 AÑOS)

MI ALUMNO:

- 1.- Es observador, despierto y rápido para comprender cosas nuevas.
- 2.- Es capaz de llevar a cabo tareas mentales gozando de ellas.
- 3.- Es capaz de aprender bien y con rapidez.
- 4.- Utiliza correctamente una gran cantidad de palabras.
- 5.- Hace muchas preguntas
- 6.- Tiene ideas originales
- 7.- Presta la debida atención cuando se le enseña algo nuevo.
- 8.- Tiene buena memoria.
- 9.- Le gusta leer.
- 10.- Toma la iniciativa cuando juega con niños de su edad.
- 11.- Proporciona ideas para juegos.
- 12.- Se le pueden encargar tareas específicas.
- 13.- Dedicar mucho tiempo para pintar y modelar.
- 14.- Tiene buen sentido de la perspectiva y el detalle cuando dibuja.
- 15.- Produce dibujos originales que no se parecen a los intentos de otros niños.
- 16.- Le gusta mirar ilustraciones y comentarlas.
- 17.- Tiene buen sentido del ritmo y le gusta moverse con la música.
- 18.- Utiliza expresivos movimientos corporales para reflejar su estado emocional.
- 19.- Tiene una buena coordinación
- 20.- Le gusta marcar el compás cuando suena la música.
- 21.- Expresa ideas con claridad cuando habla.
- 22.- No se desanima fácilmente cuando las cosas le salen mal.
- 23.- Es/ fue lector precoz.
- 24.- Le gusta trabajar con números.
- 25.- Se interesa por descubrir por qué ocurren las cosas.
- 26.- Tiene manos firmes y puede manipular bien pequeños objetos.
- 27.- Se queda absorto en temas que le interesan.
- 28.- Constantemente experimenta con objetos.
- 29.- Prefiere encontrar la solución a los problemas por sí mismo.
- 30.- Es ingenioso para encontrar nuevas respuestas a problemas y nuevas formas de hacer cosas.
- 31.- Tiene ávida imaginación y crea un mundo de fantasía.
- 32.- Se apasiona cuando resuelve un problema o hace un descubrimiento
- 33.- Es una fuente de ideas para nuevos proyectos, no se apoya en los demás continuamente.

- 34.- Tiene un gran entusiasmo por la vida.
- 35.- Tiene seguridad en si mismo, acerca de su capacidad cuando se enfrenta a un nuevo desafío.
- 36.- Tiene muchos amigos.
- 37.- Está siempre ansioso por explorar nuevos ambientes.
- 38.- Es considerado un líder por los otros compañeros.
- 39.- Inventa historias- imaginadas y disfruta contándolas.
- 40.- Tiene una actitud muy independiente hacia la vida.

EVALUACIÓN INDIVIDUAL DEL DOCENTE

- 1.- Respondo A Cualquier pregunta de mis alumnos con toda paciencia y sinceridad de que soy capaz.
- 2.- Tomo en serio las preguntas o afirmaciones serias de mis alumnos.
- 3.- Proporciono a mis alumnos un lugar adecuado (mural) donde puedan exhibir sus trabajos.
- 4.- Estoy dispuesta a tolerar una zona de trabajo desordenada si mis alumnos no han terminado su tarea creativa.
- 5.- Muestro a mis alumnos que los quiero por sí mismo y no por sus logros.
- 6.- Les doy a mis alumnos responsabilidades de acuerdo a su edad.
- 7.- Les ayudo a trazar planes propios y a tomar decisiones.
- 8.- Procuero llevarlos de excursión a lugares de interés.
- 9.- Enseño a mis alumnos a mejorar las tares que realizan
- 10.- Animo a mis alumnos para que se lleven bien con los niños diferentes a ellos.
- 11.- Planteo una pauta e comportamiento razonable y vigilo que los alumnos la sigan.
- 12.- Nunca comparo a mis alumnos desfavorablemente con otros niños.
- 13.- Jamás denigro a mis alumnos como forma de castigo.
- 14.- Proporciono a mis alumnos libros y materiales interesantes.
- 15.- Estimulo a mis alumnos para que piensen las cosas por ellos mismos
- 16.- Les leo con regularidad.
- 17.- Enseño a mis alumnos hábitos tempranos de lectura.
- 18.- Estimulo a mis alumnos para que inventen relatos y fantasías.
- 19.- Considero cuidadosamente las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos.
- 20.- Posibilito y favorezco a intervención de mis alumnos en la planificación de actividades y planes.
- 21.- Nunca me burlo de mi alumno por cometer un error.
- 22.- Animo a mis alumnos para que recuerden relatos, canciones y poemas.
- 23.- Estimulo a mis alumnos para que sean sociables con niños y adultos.
- 24.- Diseño experimentos prácticos para ayudar a mis alumnos para descubrir cosas.
- 25.- Estimulo a mis alumnos a buscar problemas y luego resolverlos..
- 26.- Busco cosas específicas que merezcan alabanza en las actividades de cada uno de mis alumnos y soy asertivo.
- 27.- Evito las alabanzas generales que en verdad no siento.
- 28.- Ofrezco oportunidades para que mis alumnos puedan tomar verdaderas decisiones.
- 29.- Estimulo a mis alumnos para que piensen positivamente acerca de sus capacidades.
- 30.- Estimulo a mis alumnos para que sean lo más independiente posible de los adultos.
- 31.- Tengo fe en el buen sentido de mis alumnos y confio en ellos.
- 32.- Preferiría que mi alumno fracasara por sí mismo a que triunfara por haber hecho yo la mayor parte del trabajo.

ANEXO 3

CONCRECIÓN DEL PROYECTO

ANEXO 3. CONCRECIÓN DEL PROYECTO (De acuerdo al Enfoque de Marco Lógico)

“NIÑOS Y NIÑAS EN ACCIÓN”

DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA Y LA CREATIVIDAD PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.

FIN (OBJETIVO)	INDICADORES	FUENTES DE VERIFICACION	SUPUESTOS O AMENAZAS
Lograr un desarrollo armónico e integral y ampliar las expectativas en cuanto a una mejor calidad de vida de los niños que asisten al proyecto “Niños y Niñas en Acción”	<p>Que todos los niños y las niñas que asisten al proyecto desarrollen habilidades y capacidades para vivir mejor</p> <p>-Que los <u>niñ@s</u> amplíen sus expectativas de vida.</p>	<p>-Las conductas adecuadas de los niñ@s.</p> <p>-Formas de relación sin violencia y armónicas.</p> <p>- Disposición para vivir con entusiasmo y alegría.</p> <p>- Confianza y esperanza en los demás.</p> <p>- Actitudes afectivas y empáticas.</p> <p>- Opiniones y comentarios de maestros , padres y gente de la comunidad.</p> <p>- Historias de vida</p>	<p>- El gobierno con sus políticas sociales asistencialistas y “clientelistas” que propician en los niños conformismo y menor esfuerzo.</p> <p>- Los partidos políticos con su manipulación y acarreo, que provocan división entre la comunidad e inasistencias en épocas de campañas, pues son acarreados para apoyar al candidato en turno.</p>
PROPÓSITOS			
<p>-Crear un espacio para la expresión, la creatividad y la participación de los niños de las vías de Privada de Petroleros y Ampliación revolución.</p> <p>- Lograr que todos los niños del proyecto permanezcan en la escuela hasta terminar sus estudios</p> <p>-Lograr un aumento significativo del rendimiento</p>	<p>- Asistencia y puntualidad de los niños a los talleres.</p> <p>- La inscripción y asistencia de los niños a la escuela.</p> <p>- Aumento en el índice de</p>	<p>- Listas de asistencia</p> <p>- Forma de expresarse y participación en asambleas</p> <p>-Registro fotográfico, proceso y resultado de los trabajos</p> <p>- Boletas de calificaciones y</p>	<p>- Los padres en su afán de un mejor ingreso económico (el trabajo infantil).</p> <p>- La escuela tradicional y sus maestros dogmáticos, fríos e intolerantes.</p> <p>Los dueños de máquinas de videojuegos,</p>

<p>escolar de los niños inscritos en el proyecto,</p> <p>-Abatir la deserción y el fracaso escolar de los niños de las vías que asisten al proyecto .</p> <p>-Crear un Centro de Desarrollo Infantil CENDI para los niños de las vías de Priv. de Petroleros y Ampliación revolución,</p>	<p>rendimiento escolar.</p> <p>-Aumento en la reincorporación a la escuela de los niños que la habían abandonado</p> <p>-Inscripción de los niños menores de 6 años de las vías al CENDI</p>	<p>exámenes escolares</p> <p>-Asistencia regular de los niños a la escuela. y constancia de inscripción.</p>	<p>- Las sectas religiosas.</p> <p>- La desorientación de los padres.</p>
RESULTADOS ESPERADOS			
<p>- Los niños se muestran capaces y dispuestos a emprender retos; están satisfechos y deseosos de aprender.</p> <p>-Los niños se expresan creativamente a través de todos los medios a su alcance.</p> <p>Los niños han aumentado sus calificaciones y su desempeño escolar.</p> <p>- Los niños se observan más seguros y confiados y participan con respeto y sin miedo.</p> <p>-</p> <p>Los niños se expresan asertivamente</p> <p>-</p> <p>Los niños son capaces de resolver problemas cotidianos como escolares.</p>	<p>- El 90% de los niños que asisten al proyecto muestran voluntad y disposición en el desarrollo de las actividades.</p> <p>-El 98% de los niños utilizan material diverso al expresar sus sentimientos y emociones</p> <p>-</p> <p>El 95% de los niños ha mejorado su calificación</p> <p>- El 90% de los niños participan con propuestas viables en las asambleas y actividades varias en el proyecto y en la escuela.</p> <p>El 90% de los niños que hablan expresan opiniones y sentimientos adecuados a la realidad.</p> <p>El 90% de los niños son capaces de resolver problemas en diferentes situaciones.</p> <p>-El 90% de los niños son</p>	<p>- Historias de vida</p> <p>- Ficha de situaciones relevantes.</p> <p>-</p> <p>Registro fotográfico</p> <p>- boletas de calificaciones y exámenes</p> <p>Participación en actividades diversas en la escuela, en el proyecto, en la comunidad y en la familia.</p> <p>-Participación en el proyecto y en la escuela. opinión de padres y maestros.</p> <p>-</p> <p>La resolución misma de los problemas</p> <p>Evaluación de habilidades</p>	<p>Falta de recursos materiales y financieros</p> <p>Intolerancia de padres y maestros</p> <p>Miedo a perder el control.</p> <p>Susceptibilidad, hipocresía y falta de tacto.</p> <p>Maltrato infantil en el hogar y la escuela, que propicia la tristeza, ira, rencor y conducta de revancha de los niños en los medios donde es permitida la</p>

<p>-En los niños se da la autorregulación tanto en el aspecto socio-cognitivo como en el emocional</p> <p>-Los niños se muestran más tolerantes y comprensivos.</p> <p>-</p> <p>-Se muestran más alegres y optimistas en general.</p> <p>-</p> <p>Los niños se enferman menos.</p>	<p>capaces de tolerar la frustración, de exponer, argumentar y negociar sus puntos de vista.</p> <p>-La mayoría de los niños se muestra empática con sus compañeros</p> <p>-El total de los niños que asisten al proyecto se muestran alegres y confiados.</p> <p>El 85% de los niños observan un buen estado general de salud.</p>	<p>del pensamiento y expresión de sentimientos.</p> <p>-Espera de turno, disposición a escuchar razones. Reflexión.</p> <p>- Postura erguida, opinión de los padres y maestros,</p> <p>-</p> <p>Revisión médica., cartilla de vacunación,</p>	<p>expresión de sentimientos.</p> <p>Falta de interés y tacto por parte del servicio médico</p>
ACTIVIDADES	RECURSOS		
<p>- Se realizarán los talleres necesarios para capacitar a los agentes educativos en Disciplina Asertiva, Creatividad, Autoestima y Resolución de problemas.</p> <p>- Se desarrollarán talleres varios para la expresión creativa (teatro, danza, pintura, escultura, origami,, nutrición, creación literaria, música apoyo escolar...)</p> <p>Se implementará el programa de Voluntariado para apoyo en el trabajo con los niños</p> <p>-</p> <p>Se llevarán a cabo talleres de derechos humanos, participación y autogestión para niños y padres</p> <p>- Se llevarán a cabo campañas de educación ecológica</p> <p>-</p> <p>Se aplicarán las estrategias para fomentar la</p>	<p>- Material didáctico: rotafolios, textos diversos sobre los temas, problemas y situaciones problemáticas reales.</p> <p>- HUMANOS: 7 agentes educativos.</p> <p>- MATERIALES: el material para los talleres, grabadoras, cassetes,</p> <p>- Escuelas de asistentes educativos, de estudiantes de pedagogía, del público en general.</p> <p>- Talleres vivenciales. Dinámicas pertinentes, material didáctico de Amnistía y UNICEF.</p> <p>- Compostera, botes para separación de materiales, láminas, videos.</p>	<p>Evaluaciones internas y externas, Aplicación de los contenidos a las actividades en talleres</p> <p>Evaluaciones grupales de desarrollo de habilidades y manejo de los contenidos</p> <p>-Programaciones anuales</p> <p>- Convivencia y participación respetuosa entre iguales y entre adultos-niños</p> <p>-Aspecto de higiene en la comunidad y la escuela,</p>	<p>-Bloqueo de recursos</p> <p>inasistencias de los niños</p> <p>-Maestros con dominio de la materia (taller).</p> <p>-Tiempo y espacio</p> <p>Disposición de voluntarios</p> <p>-Poca participación de padres de familia.</p> <p>-Falta de los contenedores necesarios y la entrega a los centros de acopio.</p>

<p>autoestima y el desarrollo de una personalidad saludable en los diferentes talleres y actividades.</p> <p>-</p> <p>Se aplicarán las estrategias para la Resolución de Problemas en los diferentes talleres y actividades.</p> <p>-</p> <p>Se aplicarán las estrategias pertinentes para la Educación en Valores y la Disciplina Asertiva en los diferentes talleres y actividades.</p> <p>-Se llevará a cabo la planeación para la obtención de recursos.</p> <p>-Se festejarán fechas cívicas y sociales.</p> <p>- Se realizarán evaluaciones al término de cada taller, grupales e individuales.</p> <p>- Se diseñará y proporcionará un apoyo nutricional completo, equilibrado y variado.</p>	<p>-Información a maestros, relaciones interpersonales cálidas, respetuosas y afectivas</p> <p>-Problematización y situaciones problemáticas.</p> <p>- Situaciones especiales para la toma de decisiones y la reflexión</p> <p>Listado de asociaciones, sociedades, instancias y empresas que apoyan a la niñez vulnerable.</p> <p>-Elaboración de oficios y peticiones.</p> <p>-Entrega y seguimiento de peticiones y solicitudes.</p> <p>-</p> <p>- Calendarizaciones, material y presupuesto para el caso. (celebración de cumpleaños y festivales)</p> <p>- Programa y fichas evaluativas.</p> <p>-</p> <p>- Alimentos, cocinera, utensilios y programa alimentario</p>	<p>-Relación maestro-alumno, actitudes de los niños en diferentes situaciones.</p> <p>Desarrollo de habilidades y capacidades para analizar y resolver problemas.</p> <p>Asamblea grupal y general, y en las diferentes situaciones en los talleres</p> <p>Beneficios extras para el trabajo con los niños (obtención de ropa, calzado, alimentos, entradas a cines, museos, parques, material didáctico, etcétera).</p> <p>Programación y planeación de actividades</p> <p>El estado general de salud, el aprovechamiento escolar y en los talleres, sería la fuente de verificación</p>	<p>- Carencias afectivas de los agentes educativos.</p> <p>Apatía, egoísmo, indiferencia y falta de recursos.</p> <p>Falta de recursos</p>
--	---	---	--