

A-2039

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

UNIDAD 141 GUADALAJARA



**EDUCACIÓN PREESCOLAR: IMPLICACIONES DE UN MODELO  
EDUCATIVO Y SUS EFECTOS EN EL JARDÍN**

**ENSAYO  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA  
EN EDUCACIÓN BÁSICA, PLÁN 79 PRESENTA:**

1062

**ANA ROSA NAVARRO GONZÁLEZ**

GUADALAJARA, JAL. JUNIO DE 1997

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

GUADALAJARA, JAL., 17 DE JUNIO DE 1997

C. PROFR. (A) ANA ROSA NAVARRO GONZALEZ  
P R E S E N T E

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: EDUCACION PREESCOLAR: IMPLICACIONES DE UN MODELO EDUCATIVO Y SUS EFECTOS EN EL JARDIN

\_\_\_\_\_, opción  
E N S A Y O \_\_\_\_\_, a propuesta del asesor pedagógico C. PROFR. ARMANDO MARTINEZ MOYA; manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se autoriza a presentarlo ante el H. Jurado que se le designará, al solicitar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E  
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

*Ofelia Morales G.*  
MTRA. OFELIA MORALES ORTIZ

PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES  
PROFESIONALES DE LA UNIDAD UPN 14A GUADALAJARA



SECRETARIA DE EDUCACION  
DEL ESTADO DE JALISCO  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL UNIDAD No. 141  
GUADALAJARA

MCM 16/VI/97

## TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO I	
EDUCADORAS: ENTRE LA MODERNIZACIÓN Y LA TRADICIÓN.....	6
a) Antecedentes.....	7
b) Planteamiento del Problema.....	10
CAPÍTULO II	
EL PROGRAMA DE PREESCOLAR: ASPECTOS PRINCIPALES Y COMENTARIOS CRÍTICOS.....	13
a) El programa de Preescolar.....	14
b) Objetivos.....	14
c) Estructura.....	15
d) Espacio y Tiempo.....	19
CAPÍTULO III	
CONFRONTACIÓN ENTRE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA Y LA REALIDAD DEL JARDÍN.....	22
a) Un acercamiento a la práctica docente.....	24
b) La práctica docente de la educadora.....	33
c) El juego y sus implicaciones en el jardín.....	35
d) Y...¿ Dónde están los niños ?.....	36
CONCLUSIONES.....	40
BIBLIOGRAFÍA.....	44

## INTRODUCCIÓN

El mundo del Jardín de Niños es el ámbito menos analizado del sistema educativo nacional. No lo es por el hecho de que no haya abundantes investigaciones sobre el nivel de preescolar, inclusive pudiese decirse que se ha estudiado más por ejemplo que la enseñanza media básica.

Decir que es poco investigado el nivel preescolar, se debe a la poca importancia que se le da como nivel educativo pues, a pesar de tener una historia como subsistema que abarca casi un siglo, sigue siendo considerado como un nivel de estudio no obligatorio. Las investigaciones sobre su trascendencia cognitiva, afectiva y social encaminada a contribuir al futuro éxito de los escolares, no ha sido suficiente para otorgarle un reconocimiento institucional.

Por ello, los resultados de las investigaciones que existen sobre preescolar, por más importantes y reveladoras que sean, nunca son reconocidas como las de otros niveles, precisamente porque preescolar sigue siendo el "patito feo" del sistema educativo nacional.

Junto a todo lo anterior y ya hablando sobre los temas que abordan las investigaciones de preescolar por parte de las mismas educadoras al presentar sus temas de graduación para acreditar sus licenciaturas y posgrados, encontramos que un alto número se refiere casi siempre a la falta de apoyo de los padres de familia, aspecto que si bien es ciertamente evidente, pocos son los trabajos que abordan éste y otros temas con suficiente profundidad y en donde existan evidencias o propuestas realmente transformadoras.

No quiero con lo anterior desvalorar el esfuerzo ni los aportes de una gran cantidad de educadoras que ponen su mejor esfuerzo e inteligencia sobre el nivel que trabajan. Lo que trato de decir es que muchas veces se aborda sólo lo que está en la superficie, lo que es parte de su cotidianidad profesional, pero pocas veces se abunda sobre lo que está en el fondo, el sustento que mueve este nivel educativo.

De ahí que mi trabajo intenta aunque sea muy modestamente de escudriñar sobre la naturaleza y significado de aquellos elementos que pongo como temas de análisis, como objeto de estudio. Estos elementos se refieren al significado y sentido del programa de preescolar PEP 92, modelo curricular que tiene diversas implicaciones que finalmente no cristalizan en la actuación y operación del programa.

A lo mejor la forma como presento mi trabajo no cumple los propósitos que enuncio, tal vez demasiado ambiciosos para mi capacidad de análisis, pero cuando menos he intentado ir un poco más allá de la descripción y efectos de un problema, intentando escudriñar el sentido y función del programa de preescolar. Para lo anterior, he organizado el método de exposición de la siguiente manera: primero enuncio las partes del programa y después intento establecer una reflexión sobre sus implicaciones y trascendencia a la luz de la realidad que viven los jardines de niños y las educadoras.

También abordo algunos elementos que tienen que ver con la práctica docente, pues otorgarle a lo curricular la responsabilidad absoluta en el proceso educativo es muy limitado. La preparación, situación y actuación del maestro es siempre de fundamental importancia.

Todo este trabajo está organizado de esa manera y mi falta de capacidad y experiencia sobre el análisis educativo tal vez haga endeble o contradictorio lo que

expongo y concluyo, pero es así como he considerado debí organizar mi investigación. Espero que algún significado contenga.

En la primera parte del trabajo (capítulo 1) abordo la problemática a partir de la modernización educativa, particularmente con el surgimiento del PEP 92. Ahí mismo se aborda lo relativo a cómo se inserta precisamente este modelo curricular de preescolar en el contexto educativo e institucional.

En el capítulo siguiente se plantea la conformación metodológica del PEP 92, en cada una de sus partes, intercalando los contenidos e implicaciones con un punto de vista propio.

En el tercer capítulo se hace referencia a la práctica docente estableciendo algunas dimensiones que ayuden a entender su naturaleza y efectos en el proceso que se da en el aula. Más adelante se hace una reflexión sobre la práctica docente en preescolar, así como las implicaciones que el juego tiene en ello.

En la parte final de este trabajo, se establecen algunas consideraciones sumarias sobre el tema tratado, intentando conformar un cuerpo de conclusiones.

## **CAPÍTULO I**

# **EDUCADORAS: ENTRE LA MODERNIZACIÓN Y LA TRADICIÓN**

### **a) Antecedentes**

La Educación Preescolar constituye el segundo nivel de educación formal dentro del Sistema Nacional que tiene entre sus propósitos la formación integral y armónica del niño de 3 a 6 años a partir de sus dimensiones afectivas, sociales, físicas y cognoscitivas, todo ello, a través de su participación activa en el proceso educativo con miras a contribuir en su formación como individuo en el contexto de su familia y comunidad.

El nivel de educación preescolar desde su creación como subsistema a venido estableciendo y cambiando diversos planes y programas de estudio, intentando con ello incorporar los aportes más significativos de las teorías de aprendizaje al proceso docente en los jardines.

El programa con el que se trabajó hasta el mes de junio de 1992, fue conocido como PEP 81, fundamentado por primera vez en la teoría psicogenética, corriente de Jean Piaget.

En 1992 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y se estableció el Programa Emergente de Reformulación de Contenidos de Materiales Educativos. Esta situación propició un proceso de reformulación curricular que dio por resultado una reforma al programa de educación preescolar a partir del mes de agosto de 1992 con el Nuevo Programa de Educación Preescolar, el PEP 92. Este programa se fundamenta en las teorías de Jean Piaget, L.S. Vigotsky, Henry Wallon y Donald Winnicott, ubica al niño al centro del fenómeno educativo en todas sus dimensiones y señala que ese proceso se da en forma ininterrumpida como producto de las interacciones del niño con su medio.

El programa está organizado metodológicamente a través de la estructuración por proyectos, se fundamenta en el principio globalizador, facilitando y promoviendo el desarrollo integral del niño por medio de la interacción dinámica con su entorno y de su inmersión en un proceso permanente de reflexión y participación; ello conlleva a la obtención de aprendizajes significativos que lo ayudará, no sólo a integrarse a la sociedad, sino a desarrollar su capacidad de percepción, asimilación y juicio crítico, además de su creatividad.

La práctica docente es un ejercicio compartido por todos los implicados en el proceso: los alumnos, los padres de familia, la comunidad. Sin embargo, la transformación de la problemática existente tiene mucho que ver con el docente, con su actuación, conocimiento y comprensión así como del apoyo que le brinde el sistema para propiciar una verdadera formación pedagógica acorde con los nuevos programas.

Todo lo anterior sirva de marco para encontrar las razones que llevaron a escoger el problema que me propongo dilucidar. Empezaré con una pregunta: ¿el modelo educativo del sistema preescolar, estructurado aparentemente tan coherente y sistemático, es realmente un modelo aplicable que permita la obtención de las competencias educativas que realmente enuncia?

Es precisamente a partir de este cuestionamiento lo que me llevó a orientar mi estudio a fin de reflexionar, confrontar y llegar a ciertos aspectos que considero necesarios para valorar los alcances de la función académica de los jardines de niños.

Este método de trabajo no pretende hacer un análisis global de todo el sistema, no tengo la capacidad ni el tiempo ni los recursos para hacerlo, es solamente un ejercicio crítico planteado desde mi muy modesta experiencia de educadora, luego directora y finalmente inspectora, intentando vincularla con los aspectos teóricos, metodológicos y

las condiciones y situaciones en que el problema se aplica, ahí donde mi área de acción me lo fue permitiendo.

No se trata sin embargo de una investigación de campo, puesto que no me planteo un método hipotético-deductivo riguroso basado en algunas hipótesis que se planteen. Tampoco es una investigación-acción, puesto que no se trató de involucrarse colectivamente en un proceso de transformación. Se trata de un sencillo trabajo de ensayo, cuya virtud — si es que la tiene — es la de reflexión desde mi particular condición, respecto al problema educativo que fui viviendo y que ahora intento verlo desde la perspectiva crítica de la práctica docente y sus accionar escolar.

## **b) Planteamiento del Problema**

Dentro del sistema educativo encontramos que existe una amplia problemática a partir de la práctica docente. En cuanto al nivel preescolar, desde hace tiempo se han dado diferentes interpretaciones y técnicas relativas al programa en las instituciones puesto que siempre existen dificultades, cuestionamientos, rezagos, etcetera. De lo que se trata es de buscar una mejora en el proceso enseñanza-aprendizaje; la continuidad de los planes educativos en el propio nivel o su relación con los otros niveles está paulatinamente revisándose y actualizándose, de ahí los diferentes planes y programas de estudio y las diferentes reformas educativas. Aunado a lo anterior se ha podido observar que los planes de estudio de las Normales de Educadoras y la actualización pedagógica a las docentes, van a la zaga de las reformas educativas que se han ido presentando; además de la mala capacitación que han recibido las educadoras en los cursos de modernización. Estos problemas adyacentes al asunto que nos ocupa no pueden soslayarse en razón de que están incidiendo de manera decisiva en la aplicación del programa de preescolar.

### *La responsabilidad de las instituciones formadoras*

Como se mencionó anteriormente este problema involucra también a las instituciones formadoras de docentes de donde egresan nuestras maestras y que se incorporan al sistema educativo cuyo bagaje curricular y manejo de técnicas no están relacionados con los nuevos planes y programas oficiales, puesto que la curricula de las Normales no ha resentido los cambios de la modernización educativa.

La no actualización de los programas lleva a reproducir prácticas tradicionales que nada tienen que ver con la reforma educativa, concretamente en preescolar; dicha situación también les repercute en el ámbito extraescolar, es decir, que la práctica educativa anacrónica trasciende desde las relaciones de la escuela con la comunidad y por ende en las relaciones establecidas entre ellas, privilegiando aspectos poco importantes y

descuidando otros de vital importancia. Se da de esta manera un desfase entre escuela y sociedad, entre maestro y alumno, entre currículum y realidad.

Insisto pues, en que un factor causal de las dificultades para la aplicación del nuevo programa es la falta de una adecuada y permanente capacitación magisterial; la tajante desvinculación que hay entre los docentes y quienes elaboran los planes y programas hace que no embone el vínculo; que existe un divorcio o una dificultad en la aplicación concreta de los planes y programas de estudio. De ello resulta que en el jardín de niños la práctica docente sea tan poco consciente y reflexiva de la mayoría de los maestros, pero no como responsabilidad exclusiva de ellos, sino como consecuencia de toda una serie de factores diversos que están influyendo en el proceso. En toda esta trama el maestro, sin embargo, tiene un papel importante que desarrollar. La labor de la educadora debe ser una entrega; debe propiciar, incentivar, motivar, revisar, investigar; realizar su práctica docente día con día, momento tras momento con respeto y responsabilidad, deberán tomar una actitud creadora y con el compromiso de formar en el niño una mente reflexiva y crítica.

Sin embargo esta es sólo una aspiración que no se cumple a cabalidad en los jardines. Pero no se trata solamente de voluntad o buenos deseos; es necesario redimensionar el ámbito curricular, institucional e incluso social, puesto que para que las educadoras cumplan realmente una función de mayor calidad, deben ser modificados radicalmente los planes y programas de estudio de las escuelas Normales de educadoras, deben mejorarse cualitativamente los jardines de niños en términos de instalaciones, material didáctico, equipo profesional y de apoyo y todo pensado en función del tipo de niños y de familias que están vinculadas a los jardines a través del servicio que se ofrece.

Mientras las anteriores cuestiones no sean tomadas en cuenta por los planificadores y no se traduzca en apoyo material, financiero, salarial e institucional, poco realmente se

puede hacer. No se puede dejar todo el proceso de cambio solamente en manos de las educadoras para que resuelvan de manera individual los problemas como Dios les da a entender.

El PEP 92 sin embargo, puede ser el instrumento que le permita a la educadora lograr acciones organizadas que las llevará a la práctica mediante una actitud positiva. Se fundamenta en las teorías de Jean Piaget, L.S. Vigotsky, Henry Wallon y Donald Winnicott, ubica al niño como centro del fenómeno educativo en todas sus dimensiones: física y afectiva, intelectual y social, proceso que se da en forma ininterrumpida como producto de las interacciones del niño en su medio.

Para atender esto es importante conocer el objetivo del programa, la forma de trabajar por proyectos y lo que son los bloques de juegos y actividades.

Por lo tanto, sin desconocer los múltiples problemas que contextualizar la práctica docente de la educadora, algunos de los cuales hemos ya enunciado aquí y que abordaremos con más detalle más adelante, es necesaria una revisión permanente del programa de proyectos, a fin de recuperar su potencialidad y reconocer sus limitaciones; y en esa medida sugerir un proyecto de trabajo que conceptual y didácticamente contribuya a mejorar el proceso de formación del niño preescolar.

## **CAPÍTULO II**

### **EL PROGRAMA DE PREESCOLAR: ASPECTOS PRINCIPALES Y COMENTARIOS CRÍTICOS**

En este segundo capítulo se irá desglosando el programa de preescolar a través de sus diferentes apartados; una vez que se enuncia cada aspecto se incluye un comentario crítico producto de la opinión personal, al final de todo el trabajo, en el apartado de conclusiones se exponen algunos comentarios concluyentes y sugerencias sobre el asunto.

### **a) El programa de Preescolar**

En este apartado se abordarán aquellos aspectos fundamentales que constituyen las bases del programa de proyectos del nivel preescolar. El objetivo es que a partir de ellos se aborden las dificultades que determinan sus conceptualización y aplicación.

### **b) Objetivos:<sup>1</sup>**

Los objetivos del programa de preescolar establece que el niño desarrolle:

- \* Su autonomía e identidad personal, requisitos indispensables para que progresivamente se conozca en su identidad cultural y nacional.
- \* Formas sensibles de relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones.
- \* Su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos.

Por principio, los objetivos del programa — como ha sucedido tradicionalmente cada vez que se impulsa una reforma —, parten de la idea de que el alumno es un ser potencialmente preparado para conseguir su mejora material y espiritual. En este sentido

---

<sup>1</sup> Programa de Educación Preescolar. SEP México 1992. Pág. 16

es necesario cuestionar este *handicap*, es decir esta supuesta situación de los niños, concebidos como niños standard, homogéneos, prestos para recibir de manera solícita, aquello que les va a permitir su desarrollo educativo.

Conforme a lo anterior, vale la pena recordar algo totalmente evidente pero que constantemente se olvida, que los menores mexicanos que ingresan a preescolar, son niños heterogéneos, con marcadas diferencias sociales, económicas y culturales y este aspecto característico de un país como el nuestro, debe de ser tomado en cuenta. Por lo anterior, era de vital justicia que esta condición de los usuarios — razón y causa del establecimiento de este sistema —, debió haber sido recogida por el programa de preescolar a fin de que su estructuración incluya aspectos y estrategias encaminadas a poder enfrentarlas.

En síntesis, esta es una omisión que deberá en todo ser revertida insertando en el proceso estructural del programa aquello que posibilite primero, reconocer la condición y circunstancia de los niños preescolares e impulsar por lo tanto, estrategias pedagógicas y didácticas que permitan ir las resolviendo, todo lo anterior en función de la bondad de lo que significa el método de proyectos, método flexible, incluyente y elástico.

Resumiendo, ningún niño de preescolar podrá desenvolver su autonomía, su relación con la naturaleza y su entorno, si no se toma en cuenta su condición objetiva.

### **c) Estructura:**

Debido a que el niño crece en forma integral y la relación con su entorno se da desde una perspectiva totalizadora, es conveniente que su educación tienda a desarrollarse en forma global; es por ello, que con el fin de responder a este principio se eligió el "Método de Proyectos", como estructura operativa del programa. Esta alternativa nos

brinda otra dinámica en el desarrollo del trabajo escolar, ya que considera la utilización del espacio y mobiliario e incluso el tiempo de manera flexible.

*El proyecto es una organización de juegos y actividades propias de esta edad que se desarrollan en torno a una pregunta, problema, o a la realización de una actividad concreta.*

*De esta manera es posible garantizar que los proyectos surgen de las necesidades e intereses de los pequeños.<sup>2</sup>*

La duración y complejidad depende de la situación de cada grupo, pero siempre implica acciones y actividades interrelacionadas, así como revisarlo y resolver sobre lo imprevisto.

Aquí es conveniente puntualizar algunos aspectos, uno de ellos es reconocer la bondad y avance de lo que significa el método de proyectos. Este nuevo paradigma implica acabar con una visión fragmentada y unilateral de la acción educativa en torno al desarrollo del pensamiento y su acercamiento con la realidad.

El método de proyectos es un parteaguas en cuanto a la visión parcial de conocer algo. Antes se trabajaba por objetivos y para ello la educadora, guiada por un programa decidía qué es lo que se iba a conocer, no se le dejaba al alumno ninguna posibilidad de decisión, se le consideraba incapaz de cualquier responsabilidad propia. “Es un niño pequeño y por lo tanto debe ser guiado”, este era el axioma y para justificar esta unilateralidad, se recurría al expediente de que los adultos, a través de la ciencia educativa, son los únicos capaces para tomar una decisión educativa.

---

<sup>2</sup> Op. cit. pág. 18.

Ahora no, la teoría de proyectos implica que a partir de unos propósitos generales, toda la estructura de funcionamiento docente debe basarse en la acción de los niños a través de sus intereses más vitales. Ellos son los que orientarán las especificidades del proceso, el maestro es sólo un propiciador, un ambientador, un impulsor, una persona que debe disipar su papel de autoridad para ser uno más del colectivo escolar.

Por ello se afirma que es un modelo bondadoso, porque impulsa sin decirlo una participación igualitaria, democrática; esto es importante porque es una experiencia que se registrará en la noción de la realidad de los niños, propiciando su autonomía, responsabilidad madurez y participación.

Pero no todo es positivo, si bien teóricamente el método de proyectos aparece como un gran avance desde una perspectiva global en el ámbito de la globalidad cognoscitiva, es necesario tomar en cuenta los contextos, no sólo de infraestructura o escolares, sino también subjetivos o simbólicos.

Lo anterior quiere decir que no se puede poner en práctica un proyecto basado sólo en lo teórico y suponiendo el involucramiento espontáneo de maestras y alumnos, sino que es necesario reconocer primero y actuar después en las condiciones en donde se supone se dan los procesos que son los jardines de niños.

Ello quiere decir que es necesario revisar los espacios escolares, los recursos con que deben contar los jardines, la preparación pedagógica de las educadoras, las condiciones laborales y profesionales en que se encuentran. De no ser así, todo podría quedar en una reforma más, como ha sucedido a través de nuestra historia educativa, dejándole todo a la educadora y pensando que el nuevo plan de estudios, por el solo hecho de ser nuevo, basta para transformar la educación y mejorarla.

En seguida se expone de manera esquemática aquellos aspectos característicos del programa de preescolar (PEP 92). Después de ello, se hacen comentarios alusivos en tomo al problema que se viene abordando, es decir, en cuanto a su viabilidad, pertinencia y confrontación con las condiciones donde deba operarse.

Según la diagramación del programa, el desarrollo de un proyecto comprende diferentes etapas:

- 1). Surgimiento, elección y planeación.
- 2). Realización.
- 3). Término y evaluación.

#### **Bloques de juegos y actividades:**

Esta cuestión presenta una configuración de juegos y actividades relacionadas con distintos aspectos del desarrollo y se les ha denominado "organización por bloques", responde más a necesidades de tipo metodológico.

#### **Bloque de juegos y actividades de sensibilidad y expresión artística.**

Este bloque incluye actividades relacionadas con:

- \* Música
- \* Artes Escénicas.
- \* Artes Gráficas.
- \* Literatura.
- \* Artes Visuales.

#### **Bloques de juegos y actividades psicomotrices relacionados con:**

- \* La estructuración espacial a través de la imagen corporal:  
sensaciones y percepciones.
- \* La estructura del tiempo.

**Bloques de juegos y actividades que se relacionan con la naturaleza:**

- \* Ecología.
- \* Salud.
- \* Ciencia.

**Bloques de juegos y actividades matemáticas:**

Deben realizarse en el conjunto de situaciones, acontecimientos y proyectos y no como actividades aisladas.

**Bloques de juegos y actividades de la lengua relacionada con:**

- \* Lengua Oral.
- \* Lectura.
- \* Escritura.
- \* Espacio y Tiempo.

**d) Espacio y Tiempo**

El espacio y tiempo dan contexto a la acción educativa, no existe un patrón de organización especial, pero se propone que sea funcional y dinámica, contando con la participación de los niños en el diseño.

Se sugiere incorporar el uso del piso, techos y paredes, sin olvidar que muchas de las actividades preescolares pueden realizarse en espacios exteriores.

La organización del aula por áreas prácticamente consiste en distribuir espacios, actividades y materiales en zonas diferenciadas, es decir, delimitadas espacialmente.

El trabajo por áreas propicia que la educadora promueva y guíe las experiencias de aprendizaje de los alumnos, creando ambientes estimulantes que les permiten a los pequeños ser más expresivos, reflexivos y críticos.

Existen áreas como necesidades haya: entre las que se sugieren como entre otras:

- \* Biblioteca.
- \* Expresión gráfico-plástica.
- \* Construcción.
- \* Dramatización.
- \* Juegos con agua.
- \* Naturaleza.

Conforme a lo anterior, es necesario hacer unos comentarios al respecto:

La duración y ritmo de las actividades tiene que estar en relación con las necesidades de los niños, sin que lo anteriormente implique que no hay control en el tiempo.

El Programa de Educación Preescolar, constituye una propuesta de trabajo para los docentes que debe ser trabajado con flexibilidad suficiente para que pueda aplicarse en las distintas regiones del país; debe responder a la necesidad de orientar la labor docente de las educadoras con el fin de brindar atención pedagógica congruente con las características propias de la edad de los niños de preescolar.

Analizando como se concibe en el programa el desarrollo de un proyecto, podemos decir que en cuanto a sus características, se puede mencionar que va de acuerdo con el principio de globalización, éste se fundamenta en el interés en los niños, puesto que

promueve el juego como actividad espontánea pero dirigida hacia un fin formativo, así como la creatividad, elemento vital de desarrollo que favorece el trabajo compartido, integra el entorno natural y social y posibilita diversas formas de participación y es flexible.

En cuanto a la organización de la actividad por bloques, si bien se incluyen los que desde una perspectiva artística está bien diversificada (música-artes escénicas-artes gráficas-literatura y artes visuales), tal vez hubiese sido necesario incluir un elemento fundamental que tiene que ver con el elemento vital de la vida que es lo cotidiano; este ámbito de lo cotidiano se vincula con los anteriores bloques artísticos pero también implicaría un vínculo con lo que es el ámbito vivencial ordinario y que tiene que ver con la sociabilidad, la convivencia, la espontaneidad infantil.

Digámoslo de otra manera: el programa debía contener indicadores, es decir ciertas orientaciones conceptuales que permitieran a la educadora tener la capacidad de propiciar situaciones que haga al niño encontrar significación sobre comportamientos sociales cotidianos (organizarse, oír, hablar, respetar, participar, etcétera), aspectos que él vive necesariamente y que con frecuencia en el hogar o en la comunidad los encuentra distorsionados o intrascendentes.

Como bien lo marca el programa, lo artístico no es un área de trabajo exclusiva, pero pudiera ser, por la facilidad de impulsar o sugerir esta dimensión, que sólo en ello se trabajara (pues no van a decir nunca los niños que tienen deseos de desarrollar experiencias sociales pero sí dirán constantemente que quieren dibujar y platicar cuentos); es decir, se trata de que el programa explique a la educadora la trascendencia que tiene el que los niños se involucren en formas multifacéticas de relación social. La capacidad de lograrlo sin que lo hagan obligatoriamente depende de la capacidad de la educadora.

## **CAPÍTULO III**

### **CONFRONTACIÓN ENTRE LA PROPUESTA DEL PROGRAMA Y LA REALIDAD DEL JARDÍN**

El programa de Educación Preescolar parece idóneo para impulsar el proceso formativo y además su aplicabilidad no parece ofrecer ninguna dificultad. Sin embargo, la problemática que nos preocupa no radica simplemente en un asunto de transformación pedagógica, sino en las condiciones que se presentan a la educadora, en su capacidad, en hacer compatible su profesionalismo con su rol social como educador, de dar respuestas creativas a los fenómenos problemáticos que se van presentando, para que su labor cotidiana implique así elevar el nivel de educación.

Como en todos los procesos curriculares, la relación entre un modelo propuesto y su puesta en práctica es siempre un problema, pues una cosa es el modelo y otra la realidad. Entre ambos aspectos la función del maestro se convierte en un vínculo que puede ser correspondiente o desvinculador.

En el caso de preescolar el problema parece ser más difícil pues, a diferencia de los modelos curriculares de otros niveles, en donde existen esquemas metodológicos y temáticos que se aplican por fases. (contenidos, actividades específicas, recursos didácticos idóneos, etcétera) en el caso de preescolar, al estar sustentado en la teoría de proyectos y en la participación autónoma del niño, es asunto que implica un gran reto de creatividad, capacidad y dedicación de la educadora, pues en aras de ejercer una actividad constructivista, puede finalmente (sin que se percate) desarrollar una libertad insignificativa, es decir que el niño hace por hacer, sin que exista un propósito cognitivo que pueda ser diseñado y visualizado por ella.

Es pues de vital trascendencia la capacidad docente de las educadoras. De ella parte y en ella termina la significación del proceso de aprendizaje; aunque no se note, aunque ella aparezca atrás o desaparezca. De ahí la necesidad de impulsar la formación profesional de ellas.

### **a) Un acercamiento a la práctica docente**

Analicemos pues, la práctica docente:

El maestro tiene un papel central en la transformación de la educación, si bien no es un factor único, sí es un factor indispensable.

El maestro debe darse tiempo para hacer reflexión en grupo con el propósito de conocer los principales aprendizajes adquiridos así como los que hacen falta.

A partir de la práctica diaria los maestros deben ampliar su comprensión del hecho educativo.

La comunicación con otros maestros dentro y fuera del plantel permite intercambiar conocimientos, experiencias y encontrar nuevas respuestas a las preguntas que hayan surgido en las prácticas.

Necesitamos continuamente adaptar, cambiar, reelaborar contenidos y actividades para responder a las necesidades del grupo.

Si consideramos que el fin primordial de nuestra actividad como docente es el éxito de nuestros alumnos en su paso por la escuela, encontramos que nuestra experiencia como maestros ocupa un lugar muy importante en su vida escolar.

La redefinición del proyecto educativo por los maestros supone un cambio fundamental en la manera de entender nuestro trabajo.

No existe una definición única para explicar el trabajo docente pues existen tantos "estilos" y "formas" de ser "maestros" como realidades educativas; pero sí podemos decir que el trabajo docente está conformado por un conjunto de relaciones:

- Es una relación entre personas; maestros, alumnos, padres de familia, otros maestros, autoridades escolares, la comunidad, etcetera.
- Maestros y alumnos se relacionan con los conocimientos: con el conocimiento de su historia y todos aquellos que se adquieren a través de la interacción con personas y objetivos.
- El trabajo del maestro está íntimamente relacionado con la realidad social, económica y cultural que lo rodea. El primer encuentro con esta realidad la tiene con los niños.
- Se relaciona con la institución en que trabaja.
- El trabajo del maestro se relaciona con un conjunto de orientaciones ideológicas y valores.

Si el maestro no le da importancia a estas relaciones no puede haber transformación educativa. El trabajo aislado de un maestro se desarrolla en una triste perspectiva, aunque sus iniciativas sean extraordinarias, no dejan de ser la visión limitada.

Este conjunto de relaciones nos hace distinguir seis dimensiones que proporcionan una pauta de análisis para que los maestros puedan analizar su trabajo y tener una amplia visión del mismo; entender las influencias e interrelaciones que modelan su trabajo; hacer

una revisión del mismo y autoevaluarse; utilizar estas relaciones con fines prácticos y como herramienta teórica que va modificándose a medida que se aplica.

Estas dimensiones son:

- *Dimensión personal.* Considera al maestro como ser humano, con una historia personal, capacidades y limitaciones, intereses y motivaciones y una experiencia personal en su vida familiar, cultural, escolar y profesional.

Esto es muy importante en una profesión que se ocupa de la formación de personas.

- *Dimensión institucional.* Considera al maestro como profesional de la Educación y abarca las relaciones que su trabajo implica, los aprendizajes adquiridos, las instituciones donde se ha formado y las escuelas en las que ha trabajado. Esta dimensión permite reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos en la práctica.

- *Dimensión interpersonal.* Se considera la importancia que tiene el tipo de convivencia y las relaciones interpersonales que se dan en la escuela como la base de un conjunto de aprendizajes sumamente importantes para maestros y alumnos.

En esta dimensión se enfatiza la importancia de la integración de esfuerzos para lograr una meta en común. El maestro es facilitador del diálogo entre alumnos, padres de familia y autoridades escolares.

- *Dimensión social.* La actividad del maestro tiene una importante repercusión en la sociedad por lo tanto se considera que la función educativa está siempre enmarcada en una cultura que el maestro puede asumir, valorar y recrear.

Todo supone "... la revaloración del papel del maestro frente a la sociedad como alguien capaz de dialogar en ella, de compartir los intereses y problemas del grupo social con el que trabaja y de participar, junto con otros miembros de la comunidad, para que el proceso educativo sea en verdad útil y adaptado a la realidad en que se desarrolla."<sup>3</sup>

- *Dimensión pedagógica.* Abarca todas aquellas relaciones que se involucran directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se refiere al modelo pedagógico que tiene el maestro; el método didáctico que utiliza la organización de su trabajo, los tiempos de evaluación que emplea y la forma en la que enfrenta los problemas que se vayan presentando.

- *Dimensión valoral.* El conjunto de creencias, actitudes, convicciones e ideología de cada maestro es muy importante en el proceso educativo. Cada maestro comunica constantemente su forma de ver y entender el mundo, misma que los alumnos tienden a asimilar. El maestro tiene un lugar especial en la formación de ideas, actitudes y modos de interpretar la realidad en sus alumnos.

- *La relación pedagógica.* La relación pedagógica es la característica específica de todo proceso educativo. "Dependiendo de la concepción que el maestro tenga de su función como educador, y de la forma en que diariamente la práctica, esta relación puede convertirse en una relación opresora, de dominio e imposición del maestro hacia sus alumnos; o en una relación liberadora, de respeto y apoyo mutuo en el proceso de desarrollo personal, tanto de maestros como de alumnos."<sup>4</sup>

Intentando vincular estas dimensiones con la realidad específica que envuelve a las educadoras, se podría decir que en cuanto a la dimensión personal, no debe olvidarse el

---

<sup>3</sup> ROCKWELL, Elise y Justa Espeleta. Más allá del salón de clases. Centro de Estudios Educativos. México. 1990. pág. 15.

<sup>4</sup> Id. pág. 16.

ambiente de trabajo que envuelve a cada jardín. Las educadoras tienen intereses y aspiraciones vinculadas a su perfil. Ellas decidieron ser maestras de niños pequeños porque tienen una sensibilidad y una preocupación vinculada a su profesión. Cumplen muchas veces un papel de “mamás” y en ese sentido actúan. También quieren superarse y estas aspiraciones deben estar en concordancia con lo que el sistema les ofrece.

En cuanto a la dimensión institucional, debe tomarse en cuenta el que no se convierta el sistema escolar en una camisa de fuerza que inhibe la creatividad y la espontaneidad de la educadora, pues en este nivel, la flexibilidad y la imaginación son determinantes en el jardín de niños.

Referente a la dimensión interpersonal, debe buscarse en que el jardín funcione como un equipo de trabajo. Muchas veces se trabaja de manera aislada y el trabajo en común sólo cumple formalidades que marca la cotidianidad establecida (festivales, actos cívicos, conmemoraciones, etcétera).

La dimensión social es vital en cuanto a la capacidad de convocatoria, de convencimiento, de negociación y de vinculación de las educadoras con los padres de familia. La dimensión pedagógica representa el factor que da vida a la existencia del nivel. Los proyectos y las acciones de las educadoras deben tener siempre un sentido educativo, de aprendizaje, pues muchas veces sucede que lo que se hace se convierte en un activismo indefinido creyéndose que con el solo hecho de actuar junto con los niños basta para creer que está desarrollando un proceso educativo.

Respecto a la dimensión valoral, es importante la puesta en común de las educadoras respecto a la influencia valorativa que los niños van teniendo a partir de la función que van teniendo. Toda acción siempre tiene un referente; siempre se expresa

como evidencia que se graba en los niños preescolares, los cuales por su edad y experiencia son particularmente receptivos a estas influencias.

El primer problema surge al preguntarse cuál es la formación del profesor. "Para unos significa una instrumentación didáctica, para otros difundir una cultura pedagógica y para otros más coadyuvar el desarrollo intelectual en el campo educativo".<sup>5</sup> Cada una de estas concepciones supone una diferente habilidad y preparación para el profesor. La desvinculada de su práctica profesional, creen haber cumplido con su cometido al estar al frente de un grupo de clase, en fin se enfocan al cómo, olvidándose del qué y para qué de la formación de formadores.

No es fácil involucrar a este tipo de maestros en la acción de formación de profesores porque ellos visualizan su tarea en función de los obstáculos a los que se hay que enfrentarse diariamente dentro de los cuales, su permanencia, su sueldo, su situación laboral son más importantes que enfrentarse en problemas técnicos, más aún, cuando creen haber cumplido parándose frente a su grupo.

En los programas de formación de profesores se atiende preferentemente a lo pedagógico entendiéndolo como la habilidad para transmitir conocimientos, conocimientos que no se cuestionan; "el problema de medios en el ámbito salón de clase, sin más implicaciones que las estrictamente escolares."<sup>6</sup>

El profesor es el que es el que enseña, el alumno el que aprende; el maestro es depositario del saber que deberá transmitir al alumno y a medida que lo logre, se le considera un buen maestro.

---

<sup>5</sup> UPN/ Proceso Sociohistórico y Educación en México. México. 1986. Pág. 182.

<sup>6</sup> Ibid. pág. 216.

Con la participación activa de las educadoras, es muy probable que estas adquieran mayor claridad respecto al qué, para qué y cómo de su práctica docente, así como del sentido, valor e importancia de la formación de profesores, por estar vinculada a la problemática que plantea lo cotidiano de su trabajo. Al adquirir claridad respecto a las funciones sustantivas y su relación a las necesidades económicas, sociales y culturales del entorno de la institución para la cual laboran, es probable que incrementen su nivel de compromiso con la misma.

El análisis del entorno de la institución y de la práctica educativa permitiría articular las necesidades económicas y sociales y la formación de recursos humanos para atenderlas.

Hasta ahora, las instituciones han formado a sus profesores en base a marcos de referencia muy limitados, lo cual propicia rechazo, apatía o escepticismo por parte de los profesores.

Lo ideal sería que las propias instituciones sean las que establezcan sus propios rumbos: elaboren sus marcos teóricos o programas y los lleven a cabo y lo evalúen, pero deberán recuperar su experiencia dentro de un proceso participativo de análisis.

Si las instituciones se involucran en un proceso de apertura probablemente los docentes se comprometerían más.

Por otra parte, la docencia debe ser entendida como un fenómeno educativo, social y global que no se reduce a la relación maestro-alumno dentro del aula, sino que es la concreción de las relaciones sociales, psicológicas, pedagógicas y didácticas que la configuran, por lo que su ejercicio requiere un enfoque integral, multirreferencial y multidisciplinario; y requiere también que el docente sea un investigador de su propia

práctica educativa. La educadora debía convertirse en un docente investigador está ligada a la formación de profesionistas críticos, analíticos, creativos, transformadores.

El docente investigador sería un profesional que a partir de su práctica, tratara de conocerse y de conocer su mundo; de aceptarse y aceptar su realidad; de modificarse y modificar su realidad; que al conocer su realidad y la realidad de su institución sea capaz de producir conocimientos y revisar valores a partir de combinar el desarrollo de la propia práctica de la investigación.

Este perfil cobra sentido a partir de la definición que da Riviere que conceptualiza el acto de enseñar y aprender como "... el acto de adquirir, indagar, investigar, entendiendo la unidad enseñanza-aprendizaje en espiral a partir de un clima de interacción, en donde los implicados descubren, resdescubren, aprenden y enseñan."<sup>7</sup>

Anita Barabtalo propone para alcanzar este objetivo el sujeto como propio objeto de investigación y transformación, donde teoría y práctica se resuelven en el campo de la experiencia.

Esta parte de la definición que da Juan Carlos Brasi en cuanto a que "enseñar es fundamentalmente dejar aprender: aprender es poder pensar y recibir conocimientos de acuerdo con nuestros mecanismos de entenderlos, manipularlos y potenciarlos".<sup>8</sup> Propone la formación de talleres con el fin de establecer relaciones que permitan a los sujetos ir tomando conciencia de los modelos internalizados, a la vez que hacen posible internalizar a partir del intercambio de experiencias, diferentes modos de pensar, sentir y actuar.

---

<sup>7</sup> SEP/ Antología de Psicología Educativa. México. 1990. Pág. 186.

<sup>8</sup> Op. cit. Pág. 265

Al ser el docente sujeto y objeto de su propio proceso de aprendizaje - investigación, el aprendizaje grupal le permite analizar los fundamentos ideológicos de su práctica; investigar sobre su papel como docente en el acto de conocer y de relacionarse para conocer.

El saber producido en grupo es participativo, activo, crítico y dinámico donde todos son educadores colectivos.

Anita Barabtaló señala que en este proceso los docentes aprenden:

- a) Una didáctica de la formación docente
- b) Una modalidad de trabajo (grupal)
- c) Un método de investigación praxis<sup>9</sup>

La propuesta de la investigación es más un problema de actitud, de cambio de mentalidad que de formación teórica metodológica.

El vínculo docencia-investigación, supone una formación donde se enfatiza el proceso de aprendizaje y se adquiere una continua actitud de apertura frente a las experiencias incorporando a sí mismo un proceso de cambio.

Estos son algunos elementos generales que desde una perspectiva conceptual deben ser considerados para todos los profesores. Como se observa, el problema docente no es un asunto instrumental sino un ejercicio complejo.

---

<sup>9</sup> Proceso Sociohistórico Op. Cit. pág. 248.

## **b) La práctica docente de la educadora**

Si bien en el punto anterior se ha intentado acercar a algunos elementos fundamentales de la práctica docente, estos podrán ser entendidos en función de cualquiera de los niveles educativos de educación básica, incluso de los subsistemas medio o superior, pero en el caso de este trabajo, es necesario abundar sobre el ámbito de preescolar.

Aquí se trata de un maestro que se parece en mucho a todos los demás maestros pero que también tiene sus muy peculiares características, una de ellas dan a entender la situación tan especial a las que se enfrentan las educadoras.

Un primer elemento distintivo es el hecho de que la casi totalidad de la población docente de preescolar es femenina, no sólo en su papel de maestras, sino también en los renglones de dirección, supervisión y jefaturas de sector.

Es pues, un mundo de mujeres y esto, quiérase o no, representa un estilo y relación de trabajo que cuando existe una población mixta.

Un segundo elemento es el tipo de curricula que se ofrece en preescolar; a diferencia de la educación primaria y secundaria, donde existe un modelo estructurado basado en un régimen de estudio y aprendizaje formal por etapas, en preescolar el ingrediente fundamental es el juego, elemento que hasta hace poco tiempo era un elemento excluyente de la naturaleza del alumno precisamente en esos otros dos niveles.

Para preescolar el juego es algo más que una actividad lúdica propia de la naturaleza de los niños pequeños. Jugar representa un elemento vital del aprendizaje cognitivo, no sólo es un factor de sociabilización y desarrollo motor, es ante todo una

forma de ampliar su visión del mundo, tanto del que se refiere al entorno inmediato, doméstico, cotidiano, como el que tiene que ver con parámetros de mayor dimensión, más complejos, más subjetivos.

El niño debe ir experimentando lo que después le servirá para desarrollar su muy particular personalidad y también su vida social. En esta doble dirección educativa el juego es el recurso capital. De ahí que la educación preescolar se distingue por esa peculiar aportación para el logro del desarrollo educativo.

En este sentido, la educadora tiene una función verdaderamente cuidadosa en cuanto a que su misión es no dejar que el juego sea un simple ejercicio espontáneo propiciador de anarquía o de actividad no educativa.

Pero en aras de darle a lo lúdico una función cognitiva y social, la educadora tampoco puede convertirlo en una camisa de fuerza, despojando el juego de lo festivo, gracioso, ocurrente, espontáneo y agradable.

Por ello, la misión de las maestras de preescolar tienen que tejer fino, de manera cuidadosa, complementaria y atractiva. Este elemento hace pues, distintiva y original la función de la educación preescolar. El niño juega y en ese proceso debe aprender.

### c) El juego y sus implicaciones en el Jardín

Siendo el juego el elemento vital en que se funda el proceso educativo de preescolar, es necesario abundar sobre ello, pues no basta señalar el modelo curricular que hay que desarrollar en la escuela la actividad lúdica como elemento para el aprendizaje, sino que ésta debe en verdad ser operada bajo parámetros educativos.

Creo que en los Jardines si bien las educadoras promueven el juego con los niños, éste no siempre es ofrecido bajo una verdadera dimensión cognitiva, de ahí que deba insistirse sobre ello. Pues de no hacerlo así, si no se es vigilante sobre los procesos y si no se valora su aplicación, entonces podemos seguir cayendo en la simulación o si se quiere en un ejercicio verdaderamente limitado que a fin de cuentas no cumple su objetivo.

En primer lugar debe partirse de cómo concibe y cómo ejerce la educadora la actividad lúdica. Si no se tiene una verdadera conciencia y si no se está preparado teórica y metodológicamente, el juego no será sino una actividad intrascendente; no hay que olvidarlo; el juego es una compleja acción humana.

*La educadora, cuando dirige el juego, influye en todos los aspectos de la personalidad infantil: en conciencia, sentimientos, voluntad, comportamiento; lo utiliza con fines de educación intelectual, moral, estética y física.(...) En el proceso del juego se precisan y profundizan los conocimientos e ideas de los niños...<sup>10</sup>*

<sup>10</sup> YADESHKO I.V.y SOJIN F.A. "El juego en el círculo infantil". En: Pedagogía Preescolar . Pueblo y Educación. La Habana. 1990.pp 309-317

#### d) Y...¿ Dónde están los niños?

Una preocupación latente para quienes estamos involucrados en el programa de preescolar, es la de saber si todo el andamiaje académico organizado presuntamente para mejorar el proceso de conocimiento y desarrollo de los infantes realmente tiene que ver con él.

Todos hablan a nombre de él, todos se preocupan por conceptualizar sobre sus potencialidades y las técnicas destinadas para la promoción de su anatomía y sociabilización, pero pocas veces nos detenemos a pensar si ellos en realidad han sido tomados en cuenta.

Como dice Margarita Arroyo al preguntarse sobre el verdadero sentido del currículo en el jardín de niños:

*¿ dónde está el niño o la niña?...¿dónde está el lugar de su palabra, de sus deseos, de su pensamiento, de lo que sabe, de lo que puede, de su creatividad ?*

*¿ quién le puede dar ese lugar de reconocimiento que permita su desarrollo y su existencia como sujeto ?<sup>11</sup>*

Parece que toda la labor de la educadora y del programa están puestos en el proyecto, en las áreas, en la planeación, en los bloques, en la realización del proyecto. Todo a nombre del niño, pero sólo a nombre de él. Poco se evidencia su verdadera participación. “ Como si estos recursos metodológicos nada tuvieran que ver con los niños...¿ dónde está el niño o la niña ?...” ¿qué relación tienen en realidad con todo el

<sup>11</sup> ARROYO Margarita. “La calidad educativa en preescolar, Una perspectiva teórica y metodológica.” En: Pensar la calidad de la educación preescolar desde niño. Fundación SNTE. México. 1994 Pág. 16-43.

entramado teórico-curricular ?<sup>12</sup> Es decir, se habla con toda autoridad a nombre de los niños, pero se les suplanta sin que en realidad ellos intervengan en la planeación curricular.

La falta de coherencia entre el modelo y la realidad docente tiene que partir de reconocer que los jardines no se han convertido cabalmente en espacio de innovación permanente, de trabajo creativo o de impulsos renovadores en forma colegiada.

La rutina institucional-administrativa se sobrepone a la gestión académica, a las iniciativas originales y al reconocimiento crítico y autocrítico de los procesos. Esta situación no es responsabilidad absoluta de las educadoras sino de la inercia de las estructuras monolíticas.

Este planteamiento es precisamente el centro de la situación que estoy queriendo problematizar; es decir, hacer coincidente el modelo con la realidad, la teoría con la práctica. Para revertir este divorcio a veces abismal, es necesario un cambio en diversos sentidos. Desde la revisión de los espacios institucionales donde se escenifica la labor docente hasta las situaciones personales de las educadoras así como la posibilidad de su desarrollo personal:

*pensar al escolar desde el programa o fundamentar la elaboración de un programa con base en las características del niño y su desarrollo y tratar de buscar coherencia en la estrategia para su implementación son líneas que permiten legitimar su lugar y definir una parte importante de lo que puede entenderse por calidad de la educación.<sup>13</sup>*

---

<sup>12</sup> Ibid.

<sup>13</sup> Ibid.

Si no nos involucramos en la concatenación de esta dicotomía, poco haremos realmente para resolver de fondo el problema de la calidad educativa. No basta exhortar al voluntarismo de la educadora ni de recurrir a las bondades de un programa supuestamente avanzado y flexible. Es necesario una acción integral que tiene que ver con la existencia de una verdadera cobertura institucional — entendida en todas sus vertientes: apoyo logístico, mejores percepciones para las educadoras, condiciones para facilitar su iniciativa, etc.— y la preparación permanente de la educadora capaz de tener conocimiento para desarrollar una labor docente verdaderamente significativa y transformadora.

Como siempre, el papel central está en la educadora, ya no como conducto unívoco sino en razón de su sensibilidad ejercida en una capacidad profesional siempre imaginativa.

*cada docente llegará a resultados distintos en su práctica, dependiendo de las ideas que tenga acerca del niño mismo y de la educación, del valor formativo de las experiencias y actividades que le ponga y de la manera de realizarlas..<sup>14</sup>*

Pero cada educadora fincará su éxito en la labor docente dependiendo de la idea que tenga de los niños. Todas trabajan con ellos, pero no todas los conciben igual. Unas los ven como su materia prima simplemente; otras como sujetos problema; otra noción es simplemente el de concebirlos como personas con las que hay que trabajar. Reconozcamos que además, una gran cantidad de educadoras van más allá, ven su labor como un trabajo humanizador, con una amplia visión cultural, que...

---

<sup>14</sup> Op.cit. Pág. 11.

*reconoce al niño como sujeto capaz de razonar, decidir, opinar, proponer, tener iniciativas, no actúa igual que otro maestro, cuyo modelo de niño consiste en concebirlo simplemente como un manojo de respuestas ante diversos "estímulos", que sabe obedecer, repetir, imitar de manera correcta.<sup>15</sup>*

En fin, operar un programa educativo tiene infinidad de aristas. De ahí que los procesos en la escuela siempre están siendo cuestionados, pues no todo funciona como está concebido teóricamente o porque siempre aparecen imponderables. O porque hay antecedentes que limitan o simplemente porque el recurso humano no siempre corresponde a lo que se piensa de él.

---

<sup>15</sup> Ibid.

## **CONCLUSIONES**

Hacer análisis de fondo respecto al funcionamiento y aportaciones de la educación preescolar es imprescindible, dado que aún sigue siendo este subsistema un espacio no reconocido obligatoriamente en el sistema educativo nacional. La falta de reconocimiento como elemento básico y obligatorio a pesar de sus antecedentes y su importancia educativa, merma el reconocimiento y validez de su función.

El programa de preescolar PEP 92 es equivalente en preescolar a lo que suscitó la modernización educativa. Sin embargo, este modelo curricular aparece como un sistema integral de trabajo en los jardines, cuyos lineamientos dan a entender que cumpliendo las formalidades se satisfacen los objetivos pedagógicos que las orientan.

El descubrimiento o abordamiento de las implicaciones que el PEP 92 tiene, ayuda a entender en dónde existen limitaciones, contradicciones o avances de dicho modelo. En este sentido se hace necesario reconocer cada una de las partes del modelo curricular a partir de sus implicaciones sociales, circunstanciales, profesionales, institucionales e incluso ideológicas en donde se operan los programas.

El método de proyectos tiene desde el punto de vista teórico y metodológico diferentes elementos que actualizan, integran y contextualizan el modelo educativo para los jardines. Es un verdadero avance, sin embargo, su propio modelo debe ser analizado a la luz de su propia estructura, de su confrontación con la realidad de cada jardín, con las condiciones profesionales y laborales de las educadoras, con el sistema administrativo y directivo de los jardines y con las situaciones familiares y comunidades.

La vida en el aula es regularmente soslayada por los paradigmas institucionales, entre ellos el de preescolar, o cuando menos la noción que se tiene sobre ella le otorga una importancia mínima. El modelo del PEP 92, da como evidente el que con la operación voluntarista de sus orientaciones, se genera de manera natural el proceso educativo

constructivista, en donde el niño se involucra en un conocimiento integral. En realidad no se toma en cuenta que dentro del aula existen microuniversos que imprimen a cada realidad escolar determinadas situaciones y condicionamientos.

En diversas dimensiones docentes se proyectan de manera diversa en cada situación que en cualquier momento pueden bloquear o desnaturalizan lo que el PEP 92 supone. Si a ello se agrega que la historia de cada niño, de cada familia, de cada salón de clases, de cada educadora, de cada escuela y de cada comunidad, imprimen a cada situación realidades *sui generis*. Estos diversos elementos deberían ser considerados conceptual y metodológicamente en el modelo curricular, y también por la propia educadora, intentando apoyar de manera institucional y profesional cada aspecto a fin de que el PEP 92 esté verdaderamente vinculado a las diversas realidades escolares.

El juego, los espacios y la noción que se tiene sobre los propios niños no deben ser conceptos monolíticos o recetas establecidas, sino que cada uno de estos referentes debe ser abordado con elasticidad e imaginación, vinculando la noción conceptual a las realidades. En el caso de los alumnos, niños pequeños que por primera vez experimentan una relación escolar y social, es determinante no hablar a nombre de ellos y tomar conceptualmente su lugar, sino de promover lo que verdaderamente son, propiciar sus propias expectativas, reconocerlos a través de su propia expresión, en fin, promover su expresión y naturaleza.

Todo lo anterior permite concluir que para analizar un proceso educativo, en este caso el modelo del PEP 92 de preescolar, es necesario no sólo aceptar las particularidades del modelo curricular y las formas de aplicación sino de escudriñar en las implicaciones que dentro y fuera del aula tienen.

Se trata fundamentalmente de trascender la rutina voluntarista y el seguimiento irrestricto e irreflexivo de lo que establecen las normas curriculares como si fueran inflexibles y unívocas. Sin entrar en una actividad crítica destructiva, es necesario el análisis cuidadoso de lo que implica cada modelo educativo pues, es peor el solapamiento y el convencionalismo que el espíritu indagatorio y el análisis honesto de cada situación y del modelo en general.

Por ser el nivel de preescolar el primer espacio de asociación y vinculación de los infantes con el mundo escolar, es necesario la mejora cuidadosa y articulada con el mundo escolar y educativo. No concebirlo así, es ofrecer un sistema distorcionado y manipulador de esta primera experiencia niño-escuela, que como secuela podría orillar inexorablemente al fracaso escolar debido a las consecuencias psicológicas, sociales y cognitivas de esos alumnos.

## BIBLIOGRAFÍA

Arroyo Margarita. "La calidad educativa en preescolar, Una perspectiva teórica y metodológica". En: Pensar la calidad de la educación preescolar desde niño. Fundación SNTE. México 1994.

Programa de Educación Preescolar. SEP México 1992.

Rockwell, Elise y Justa Espeleta. Más allá del salón de clases Centro de Estudios Educativos. México. 1990.

SEP/ Antología de Psicología Educativa. México. 1990.

Taba, Martha. Proceso Sociohistórico y Educación en México. En Problemas de Educación y Sociedad en México. UPN. México. 1986.

UPN/ Metodología de la Investigación. México 1979.

UPN/ Redacción e Investigación Documental. México 1979.

Yadeshko I.V. y Sojin F.A. "El juego en el círculo infantil." En: Pedagogía Preescolar. La Habana. 1990. Italiana.