



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE QUERÉTARO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 22-A**



LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN NIÑAS Y NIÑOS DE 1ER Y 2DO GRADO EN NIVEL PREESCOLAR

ROSA CASANDRA VALDÉS OLVERA

Santiago de Querétaro, Qro., octubre de 2023.



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE QUERÉTARO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 22-A**



**LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN NIÑAS Y
NIÑOS DE 1ER Y 2DO GRADO EN NIVEL PREESCOLAR**

P R E S E N T A

ROSA CASANDRA VALDÉS OLVERA

RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

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

Santiago de Querétaro, Qro., octubre de 2023

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Querétaro, Qro., a 10 de agosto de 2023

C. ROSA CASANDRA VALDÉS OLVERA.
P R E S E N T E.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación, de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN NIÑAS Y NIÑOS DE 1ER. GRADO EN NIVEL PREESCOLAR" Opción: RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL a propuesta del asesor C. MTRO. JOSÉ LUIS GARCÍA ALARCÓN, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.


"A T E N T A M E N T E
E D U C A R P A R A T R A N S F O R M A R"
S.E.P.
UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN-22A
QUERÉTARO

GUADALUPE RIVAS GUZMÁN
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA UNIDAD 22-A

DEDICATORIAS

El amor de una madre es lo más sincero que en esta vida podemos encontrar, ese apoyo incondicional a lo largo de nuestra vida no se puede comparar con nada, días y noches de desvelo que nunca tendrán un reproche porque ella siempre está y estará ahí, no solo en las cuestiones académicas, también en las sentimentales, laborales y personales, quien me da su amor sin condición, aunque pueda equivocarme una y otra vez.

Con todo el amor del mundo quiero dedicarle este trabajo a la persona más importante de mi vida, mi mamá.

La mujer que admiro y que con su fuerza me sacó adelante, la mujer que me ha guiado en cada paso de mi vida para ayudar a convertirme en la persona que soy ahora, nunca me va a alcanzar la vida mamá para agradecerte todo lo que has hecho por mí, y nunca me voy a cansar de demostrarte que todo lo que has hecho por mi ha valido la pena.

El día de hoy quiero dedicarte a ti en especial este documento, que ha sido fruto de tu esfuerzo en presionarme, de tu apoyo, de tu motivación y en especial porque has estado presente en toda mi vida, en mi carrera, en cada tarea, proyecto, en cada estrés que he tenido y nunca me has dejado caer, te amo con todo mi corazón, esto es para ti y no haría podido terminarlo si no fuera por ti. Gracias infinitas por existir.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no hubiera sido posible sin todas las enseñanzas y aprendizajes que obtuve en todos estos años, en todo este proceso que me hizo ser la estudiante que fui y la persona que sigo siendo, me gustaría empezar agradeciendo a la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 22-A Querétaro, por ser mi casa estos 4 años, por estar para mí y ofrecerme múltiples espacios en los cuales pude abrirme y desarrollarme y encontrar mi vocación.

Me gustaría agradecer a cada uno de los profesores, que a lo largo de 8 semestres depositaron en mi diversos conocimientos, no solo de las materias, si no de la vida, que me depositaron su confianza para yo misma poder crearme una perspectiva critica de mi entorno y así poner en práctica cada uno de estos aprendizajes en mi vida personal y laboral; les agradezco profundamente el apoyo que me brindaron fuera y dentro del salón de clases, en cada duda, proyecto, tarea, esto sin ustedes no hubiera sido posible.

Gracias a mi asesor, José Luis, quien estuvo pacientemente ayudándome desde cero para poder decidir el tema de este escrito y sobre cómo mejorarlo.

Muchas gracias a mis lectores Ignacio Briseño y al profesor Misael por tomarse el tiempo y aceptar ser parte de la construcción de este documento, por seguir al pendiente a pesar de haber concluido mis estudios en la universidad, y que a pesar de tener ellos varias ocupaciones me brindaron un espacio para poder finalizar este proyecto y así acompañarme en el proceso de titulación.

Para finalizar, me gustaría agradecerme a mi misma, porque a pesar de todo este tiempo (que fue mucho en mi perspectiva) y a pesar de todos los obstáculos personales y todo el trabajo laboral, no me di por vencida y finalmente termine mi documento y me hace sentir

muy satisfecha, me agradezco no haberme rendido en toda la universidad, echarle ganas en cada paso y en especial nunca haber perdido esta meta que hoy puedo decir esta cumplida

INDICE

Capítulo 1. Contextualización institucional y análisis teórico de la problemática

<i>1.1 Historia.....</i>	<i>2</i>
<i>1.1.1 Ubicación.....</i>	<i>3</i>
<i>1.1.2 Infraestructura.....</i>	<i>3</i>
<i>1.1.3 Funciones del personal.....</i>	<i>4</i>
<i>1.2 Organización del trabajo educativo.....</i>	<i>4</i>
<i>1.3 Aspectos pedagógicos.....</i>	<i>5</i>
<i>1.3.1 Modelo pedagógico.....</i>	<i>5</i>
<i>1.3.2 Marco filosófico.....</i>	<i>8</i>
<i>1.4 Marco y análisis teórico.....</i>	<i>9</i>
<i>1.4.1 Infancia.....</i>	<i>9</i>
<i>1.4.2 Subjetividades.....</i>	<i>11</i>
<i>1.4.3 Teorías de representación social.....</i>	<i>20</i>
<i>1.4.4 La inteligencia, conceptualización.....</i>	<i>39</i>
<i>1.5 Educación.....</i>	<i>47</i>
<i>1.5.1 Educación formal.....</i>	<i>49</i>
<i>1.5.2 Educación informal.....</i>	<i>50</i>
<i>1.6 Pedagogía.....</i>	<i>51</i>
<i>1.6.1 Pedagogía tradicional.....</i>	<i>52</i>
<i>1.6.2 Pedagogía crítica.....</i>	<i>54</i>
<i>1.7 Curriculum.....</i>	<i>58</i>
<i>1.7.1 Curriculum en preescolar.....</i>	<i>63</i>
Capítulo 2. Políticas educativas en el preescolar “Mi pequeño carrusel”	
<i>2.1 Planes y programas 2011.....</i>	<i>66</i>
<i>2.2 Aprendizajes clave para la educación integral.....</i>	<i>67</i>

2.3.1 Nueva escuela mexicana en preescolar.....	70
Capítulo 3. Narrativas de la experiencia	
3.1 Antecedentes.....	75
3.2 Mi punto de partida.....	75
3.3 Primeros acercamientos.....	76
3.4 Trabajo en el aula.....	79
3.5 Mi rol en preescolar.....	81
Capítulo 4. Elección y sistematización de la problemática	
4.1 Situaciones detectadas.....	83
4.2 Elección de la situación o problemática.....	84
4.2.1 Descripción de la situación.....	85
4.3 Punto de partida.....	86
4.3.1 Prácticas educativas.....	89
Capítulo 5. Recomendaciones y reflexiones finales	
5.1 Recomendaciones.....	102
5.2 Reflexiones personales.....	104
Referencias.....	108
 Índice de figuras, tablas y apéndices	
Figura 1.....	15
Figura 2	25
Figura 3.....	28
Figura 4.....	30
Figura 5.....	35
Tabla 1.....	44
Tabla 2.....	69

Apendices..... 106-109

Introducción

La educación no solo es el acto que consiste en la formación académica en los sujetos, es el proceso humano y cultural que se presenta en cualquier nivel de desarrollo de los sujetos, lo que nos permite la formación en el ámbito académico, social, psicológico, moral y personal. La formación de estas subjetividades se presenta en cualquier nivel o espacio educativo, centrándonos en preescolar como el inicio formal de la educación y de dichas subjetividades, (interacción, relación docente-alumno, aprendizaje y métodos) el objetivo del presente documento es describir mi experiencia como docente de nivel preescolar, recuperando las prácticas pedagógicas que llevé a cabo con el propósito de reflexionar sobre la vinculación de los currículos y prácticas docentes que influyen en la forma de aprendizaje de niñas y niños y como al mismo tiempo participan en la construcción de las subjetividades.

Capítulo 1. Una breve contextualización histórica de la institución donde se llevo a cabo la experiencia laboral y un análisis que desborda la teoría de las temáticas a desarrollar.

Capítulo 2. Dicho capítulo aborda planes y programas por los cuales está regida la institución.

Capítulo 3. De una forma abierta continuo la narración de diversas experiencias presentadas en la institución que dieron paso a la elección de la problemática detectada.

Capítulo 4. La elección y el desarrollo de la problemática detectada.

Capítulo 5. De forma concluyente se da espacio a reflexiones personales sobre la labor docente y con base a la experiencia, maneras de poder localizar alguna situación a la cual deba atenderse.

Capítulo 1

Contextualización Institucional y Análisis Teórico de la Problemática

Realizar una revisión de los antecedentes históricos de la institución donde se llevó a cabo la experiencia es importante para orientar de forma más clara su funcionamiento, la acción llevada a cabo por sus docentes, saber sobre sus objetivos, punto de partida etc., tomando como fuente de información el conocimiento y mirada personal por parte de la directora de la institución de nivel preescolar “Mi Pequeño Carrusel”.

1.1 Historia

El preescolar Mi Pequeño Carrusel, que es en donde se basa la propia experiencia profesional como docente, fue creado en 1992 por la Lic. Araceli Campos Vega, desde su propia narración, la licenciada cuenta cómo nació la idea de crear un preescolar totalmente desde cero. Después del término de su carrera y trabajar en algunos preescolares.

–Me nació la inquietud de abrir las puertas de un preescolar en donde en ese entonces era una simple casa-

Así fue como comenzó el proyecto de la creación de la institución apoyado al principio únicamente por la familia, posteriormente se comenzaron los trámites que la Dirección de Educación del Estado de Querétaro solicita para la apertura de un preescolar, mismos donde se requiere información sobre: Infraestructura y localización donde se planea asentar la institución, el nombre de la institución, diseño del uniforme, objetivos de la institución, material planeado (libros), tomando en cuenta las características de ubicación y nivel socio-económico. Al aprobarse la creación de la institución, fue en 1992 el primer ciclo escolar llevado a cabo por 3 docentes con un total de 40 estudiantes.

1.1.1 Ubicación

El preescolar Mi Pequeño Carrusel se ubica en el estado de Querétaro, Qro. instalado en la Colonia Las Américas Calle Cerro del Peñón esquina Cerro de las Campanas #421, donde anteriormente (a. 1992) era una casa habitacional.

1.1.2 Infraestructura

El preescolar cuya clave es 22PJN0127C era, como ya se mencionó, una casa habitacional, mediante el proyecto de construcción del preescolar se edificaron 3 salones de clase en el primer piso correspondientes a los tres grados, un salón destinado a los juguetes, la dirección, 2 patios de juegos y 2 baños, mientras que en piso de arriba (no utilizado los primeros años debido a la capacidad de alumnos) dos salones más grandes y 2 baños más. Con un total de 5 pizarrones, la capacidad de cada salón es diversa a causa del número de alumnos, es decir, el grupo de 1er grado se pensaba para un máximo de 15 estudiantes, el grupo de segundo con un límite de 25 y el grupo de 3ero con un máximo de 30 estudiantes.

1.2 Organización del trabajo educativo

Posteriormente, por parte de la Dirección de Educación del Estado de Querétaro, se recibió la plantilla del personal, con la cual se brindaron los datos de las dos primeras maestras que formarían parte de la institución, compañeras que estuvieron en la carrera con la Lic. Araceli; María Guadalupe Escobedo y Herminia Barroso, las dos primeras docentes en formar el equipo de trabajo.

La organización desde su comienzo fue de 3 docentes, por 28 años la organización ha sido de tal forma donde cada docente está a cargo de un grupo, (1ero, 2do, 3ero), siendo la docente de 3er grado (Lic. Araceli) la directora de la institución.

La forma de llevar a cabo el trabajo consistió en planes y programas desarrollados con base al documento de planes y programas 2011, ya que el objetivo es ayudar a construir la identidad de los estudiantes, contribuir a su formación como ciudadano democrático, crítico y creativo. El preescolar “Mi pequeño Carrusel” comparte la misma importancia por la diversidad, al igual que el documento de planes y programas, se visualiza de forma lingüística, social, cultural, ritmos y estilos de aprendizaje. Así fue como este documento fue el precursor para la creación de planes y programas de los 3 niveles, siguiendo los objetivos, y los principios pedagógicos.

Más adelante la directora se hizo cargo de armar los programas que se implementaban dentro del aula, esto a partir de la observación de las necesidades de las nuevas generaciones en el preescolar.

1.2.1 Funciones del personal

Cada docente está a cargo de un grupo como titular, ya que una de las tres maestras está a cargo de impartir inglés a los 3 grupos, mientras esto pasa existe un intercambio de 1 hora entre docentes y grupos; lo que da la oportunidad de poder conocer de forma más directa a todos los estudiantes en el preescolar. Las funciones de los docentes van más allá de la impartición de contenidos, en los últimos 10 años, afirma la Lic. Araceli, semanalmente se realiza una junta entre los docentes para la creación del programa semanal de cada grupo, en esta junta se revisan los contenidos que se planean, o si es necesario realizar un evento especial, las docentes se han hecho cargo de las actividades a realizar, su sistematización, etc.

Se tiene como objetivo primordial que las funciones de las docentes se centren en los estudiantes, en ayudarlos en su aprendizaje dentro del aula y así mismo hacer que su estadía sea satisfactoria, ya que muchos de ellos fuera del preescolar tienen problemas o

situaciones que los afectan de manera personal, como docentes nos encargamos de que niñas y niños vean un ambiente seguro y en nosotras encuentren una figura de confianza, se traza una relación horizontal sin jerarquía, claro, con límites.

1.3 Aspectos Pedagógicos

1.3.1 Modelo Pedagógico

Desde sus inicios, el preescolar se encuentra bajo el modelo pedagógico integral; donde los principales objetivos que se persiguen es la autonomía, la autorrealización y el aprendizaje basado en competencias. Por medio del currículo, de planes, programas y la interacción dentro y fuera del aula, se considera como la base del proceso de enseñanza-aprendizaje las necesidades e intereses de los estudiantes; para su desarrollo individual y en su contexto sociocultural.

Este modelo selecciona, organiza y evalúa el conocimiento mediante las prácticas didácticas y docentes que proporcionan flexibilidad y un aprendizaje acorde con el ritmo de cada estudiante (UPB, 2009). Este modelo integral está basado en la articulación de los contenidos escolares con temas de desarrollo personal, busca el desarrollo de competencias para la solución de problemas ante situaciones para el ejercicio profesional e individual de los estudiantes.

Desde su inicio, el preescolar “Mi pequeño carrusel” ha perseguido el propósito de formar sujetos en el ser, saber y hacer a través de las múltiples estrategias metodológicas y didácticas que desarrollen su autonomía y un papel activo en cualquier entorno donde se desempeñen atendiendo a un sentido reflexivo, crítico y creativo. El aprendizaje se considera horizontal, ya que las estrategias de instrucción buscan fomentar la enseñanza receptiva y experiencial, donde el docente actúa como facilitador para ayudar a guiar el aprendizaje espontáneo.

- Se reconoce que los estudiantes aprenden a lo largo de su vida y se involucran en este mismo aprendizaje.
- Se planifican las acciones y actividades que propicien los saberes que se empaten con los aprendizajes esperados.
- Generar ambientes de aprendizaje colaborativo.
- Consideran evidencias de desempeño que brinden información al profesor para impulsar los conocimientos de los estudiantes.

Programas de Estudios

El preescolar inició bajo el programa de estudios 2011, siendo el medio principal para la acción docente, ya que se perseguían objetivos similares, entre ellos, la construcción del aprendizaje de manera colaborativa, centrar la atención en los estudiantes en los procesos de aprendizaje, desarrollar competencias para los niveles escolares y para la vida.

El Plan de estudios 2011, define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares, y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto de formación como estudiantes y ciudadanos democráticos, críticos y creativos que requiere la sociedad mexicana. El Plan de estudios busca desarrollar actitudes, prácticas, y valores sustentados en una ética basada en los principios de un Estado laico centrado en la educación humanista.

Los principios pedagógicos, tanto del preescolar y el programa de estudios se consideran:

Primordial atención en los estudiantes y su aprendizaje

Desde las etapas tempranas se requiere generar su disposición y capacidad a lo largo de su vida desarrollando habilidades para la resolución de problemas.

Generar ambientes para el aprendizaje:

Desarrollar la comunicación y la interacción para posibilitar un aprendizaje significativo.

Desarrollo de competencias y aprendizajes esperados:

Se busca el desarrollo de capacidades para saber hacer y el saber, desde los estándares que constituyen la planificación y evaluación en el aula.

Evaluación:

Permite la obtención de evidencias, elaboración de juicios y brindar retroalimentación sobre los logros del aprendizaje en su formación.

La articulación de Educación Básica se consigue en la medida en que los actores escolares trabajen para los mismos fines, a partir del conocimiento y de la comprensión del sentido formativo de cada uno de los niveles (Plan de Estudios, 2011).

Los estándares curriculares en preescolar se relacionaban con los objetivos centrales de la Lic. Araceli –Formar a los estudiantes de forma individual y desempeñar las competencias básicas; como el método fonético en lectoescritura para lograr de manera progresiva la adquisición de la lectura y la escritura-.

Planes y programas internos en el preescolar pretenden desarrollar y fortalecer los objetivos de la Reforma Integral de la Educación Básica, que fortalece la forma de enseñar a partir de los siguientes lineamientos:

- Desarrollo de competencias
- Formalización de los conocimientos
- Evaluación como medio de análisis y reflexión
- Redacción, combinación de sonidos, capacidad cognoscitiva y de comprensión en los alumnos

- Tipografía adecuada para desarrollar la capacidad lectora

Personalmente, después de haber tenido la oportunidad de leer el documento de Plan de estudios (SEP, 2011) lo considero una buena base para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que como el primer programa de inicio en el preescolar “Mi Pequeño Carrusel” considero interesante los objetivos y los medios para una educación humanista; a pesar de la evolución de la sociedad es interesante poder rescatar las alternativas ya que, para mí, esta es la educación más importante que es necesaria en las aulas, en especial desde mi perspectiva, que es la educación preescolar, es importante que niñas y niños se desarrollen de una forma activa como estudiantes y como ciudadanos, ayudarlos en la construcción de sus aprendizajes y en el desarrollo de las competencias.

1.3.2 Marco filosófico

Objetivo

El Preescolar “Mi Pequeño Carrusel” tiene como objetivo propiciar el desarrollo integral y armónico de todas las niñas y niños, a través de los campos de formación académica y en las áreas de desarrollo personal y social.

Misión

Favorecer el desarrollo de habilidades, actitudes, capacidades, competencias y valores en las niñas y niños, para su formación e integración a la sociedad durante el transcurso de su vida.

Visión

Ser una institución con personal docente capacitado y comprometido para ayudar al desarrollo y fortalecer la formación de niñas y niños críticos, analíticos y reflexivos. Así mismo, tomar en cuenta los valores que los fortalecerán para enfrentar diversas problemáticas en el transcurso de su vida académica y personal.

1.4 Marco y Análisis Teórico

El presente apartado tiene como objetivo principal plantear los conceptos que se detectaron como principales ante la problemática a sistematizar, los autores y los elementos teóricos retomados hacen referencia conceptual muy puntual para describir y explicar los fenómenos evolutivos que se plantean desde la experiencia recuperada., se contextualizan a los actores de la educación centrales (niñas y niños 1er y 2do. grado de preescolar), como las prácticas pedagógicas (actividades, prácticas docentes, currículo, planes y programas) que hacen referencia a la pregunta de investigación y al problema detectado.

1.4.1 Infancia

La infancia es conocida como la primera etapa de la vida humana, es el periodo de desarrollo donde los seres humanos tienen dependencia de otro ser, en este caso de los adultos. Por primera infancia se entiende crecimiento y desarrollo comprendido desde la gestación hasta los 7 años aproximadamente y que se caracteriza por la rapidez de los cambios que ocurren. A la concepción de infancia es necesario darle la importancia y reconocer su carácter de sujeto, así como su conciencia social, al mismo tiempo fijar la mirada en los primeros agentes socializadores, la familia, como primer agente socializador y la escuela, como segundo agente, ya que a partir de las cortas edades, dichos ambientes es donde mayormente se pasa el tiempo, conociendo formas de vida desde la familia, prácticas, costumbres, y al mismo tiempo con personas ajenas al círculo familiar, ya sea docentes o semejantes con los que conviven en el ámbito escolar.

Según Vygotsky (1978), en la primera infancia y al inicio de la educación preescolar, la función dominante de niñas y niños es el de la percepción y el conocimiento por medio de la exploración y observación del entorno, mientras que en el 2do y 3er grado

la función dominante es el de la memoria; en su estudio evolutivo de las infancias se plantean el ámbito del desarrollo cognitivo y lingüístico, ya que su desarrollo evoluciona y se transforma desde los primeros acercamientos ante niñas y niños de sus mismas edades. La primera infancia y en edad preescolar, cuenta con características de maduración y comportamiento dependiendo la interacción, la evolución consta de:

- Época de descubrimientos, ingenio y curiosidad.
- Van aceptando pactos y soluciones intermedias.
- Los niños dominan el control de esfínteres y su autocuidado, teniendo más independencia.
- Integración en otra comunidad Colegio/Parvulario.
- Comienzan a relacionarse con otros niños que consideran muy importantes.
- Su mundo no se limita a su hogar y disfruta de la compañía de otros niños con los que crecerá y aprenderá a compartir juegos y logros de forma natural (Ministerio de educación nacional, 2002).

Por lo tanto, el desarrollo motor, físico y mental que está presente en estas edades de educación preescolar es importante para el actuar desde la madurez individual según la libertad que se le otorgue, al igual el lenguaje es la forma en la que se puede observar las habilidades y el desarrollo de estas infancias. El niño en edad preescolar aprende las habilidades sociales necesarias para jugar y trabajar con otros niños. A medida que crece, su capacidad de cooperar con una cantidad mayor de compañeros aumenta. Aunque los niños de 4 a 5 años pueden ser capaces de participar en juegos que tienen reglas, estas probablemente cambien con frecuencia a voluntad de algún otro niño o niña. Siguiendo esta misma línea sobre el juego y la participación de niñas y niños en edad preescolar, sus reglas y contextos, podemos referirnos al juego como una significación cultural y moral (Huizinga, 1938), en donde el juego marca una de las primeras convivencias humanas, partiendo del lenguaje y lo que podemos expresar con el mismo, constituyendo así las acciones que se presentan en el juego (reglas, turnos, jugadores, lenguaje verbal, tiempos, etc.) la definición sobre el juego de Huizinga (1998: 73) se centra en una determinada

tensión interna del juego: la tensión entre la libre voluntad del Sujeto/jugador y la necesidad de adaptarse a un Entorno, aceptando unas reglas; el Entorno del juego se compone de personajes y/o jugadores rivales, escenarios, objetos, fuerzas naturales y socio-culturales, límites espacio-temporales, etc., más sus propiedades y relaciones específicas, que al cabo permiten la proyección del texto como mundo. De esta forma Huizinga describe el juego como una parte de la existencia misma, caracterizando el juego como una parte de la vida y una actividad “libre” donde individualmente podemos darle sentido a nuestro ser/existencia. Otra característica que así mismo describe, es el juego con un carácter desinteresado, es decir, no se considera el juego perteneciente a la vida, no se encuentra en el proceso para la satisfacción de necesidades consideradas “básicas”; lo cual nos posibilita la forma de actuar desinteresada y contar con una autonomía que nos hace actuar y sentir una experiencia de libertad.

Esta experiencia tiene como punto de partida “el sujeto”; que es el individuo que pone en práctica la acción a partir de sus pensamientos y su entorno, ya que el ejercicio de tener una experiencia liberadora tiene una dimensión normativa entre la autonomía y la heteronomía de la voluntad. Como plantea Immanuel Kant (1788), el ser humano cuenta con la capacidad de adaptarse y moldear sus comportamientos para satisfacer sus necesidades y deseos desde la infancia hasta la adultez lo cual fortalece la capacidad crítica y así mismo cambia la actitud frente a la educación. “La educación se enfrenta al tránsito del hombre a la humanidad que se reitera en cada niño”.

1.4.2 Subjetividades

Conceptualización

Diversos autores que se retoman más adelante consideran la subjetividad como un proceso potencial analítico y emancipador, como conciencia o identidad. Así, Guattari (1996) la

define como “el conjunto de condiciones por las que instancias individuales o colectivas son capaces de emerger como territorio existencial, referencial, en adyacencia o en relación con una alteridad, a la vez subjetiva”. (p. 42)

Siguiendo la ideología de Guattari estoy de acuerdo en que la subjetividad se transforma en un territorio personal a partir de diferentes condiciones ya sean de forma individual o colectiva ya que como individuos formamos nuestra propia concepción de nuestros pensamientos a partir de nuestro entorno.

Boaventura de Sousa Santos (1994) la define como “espacio de las diferencias individuales, de la autonomía y la libertad que se levantan contra formas opresivas que van más allá de la producción y tocan lo personal, lo social y lo cultural”. (p.23)

Las subjetividades como forma opresiva dan a entender de cierta forma que el individualismo y formas de pensar a pesar de ser libres contienen ciertos límites ante los pensamientos y perspectivas de cada uno, que abarcan aspectos externos, sociales y culturales.

Por su parte A. Torres (2000) considera que:

“La categoría de subjetividad nos remite a un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de las cuales los individuos y los colectivos sociales construyen y actúan sobre la realidad, a la vez que son constituidos como tales. Involucra un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida” (p. 8).

De este modo, la subjetividad cumple simultáneamente varias funciones: 1) cognitiva, pues, como esquema referencial, posibilita la construcción de realidad; 2) práctica, pues desde ella los sujetos orientan y elaboran su experiencia; y 3) identitaria,

pues aporta los materiales desde los cuales individuos y colectivos definen su identidad y sus pertenencias sociales. La subjetividad de cada sujeto es tan sólo una variante de procesos subjetivos más amplios, los cuales a su vez están sostenidos por formaciones sociales específicas. Éstas, a su vez han sido creadas por sujetos históricos concretos y se mantienen a través de dinámicas subjetivas enmarcadas en contextos históricos y sociales determinados. Esta experiencia social permite comprender que la subjetividad se despliega en el amplio universo de la cultura (Bourdieu, P., 1997); esto quiere decir que toda representación individual está mediada por complejos entramados de significaciones que terminan en una apropiación cultural y en una creación de identidad.

El sujeto

Como lo plantea Judith Butler (2001, en Torres y Castro, 2005)“la crítica al sujeto no debe verse como una negación o un repudio del sujeto, sino más bien como una manera de interrogar su construcción como una premisa presupuesta y fundamentalista” (p. 15).

Asumir al sujeto como una construcción inacabada nos lleva a reconocer que dicha categoría adquiere en la literatura contemporánea dos connotaciones: como sujeto atado, amarrado a las estructuras de significación, de poder y de producción; y como sujeto que, reconociéndolos, se desata de dichos condicionamientos y construye nuevas realidades. Según Foucault (1983), existen dos significados de palabra sujeto: sujeto a alguien por el control y la dependencia, y el de ligado a su propia identidad por una conciencia o un autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga o crea sujeto (p. 60)

Las niñas y niños siempre han sido considerados como sujetos sociales, ya sea desde su ser individual e independiente y en el ámbito de la educación: Dice Piaget que cuando se habla de sujeto hay que diferenciar dos aspectos. Por una parte, referirse al sujeto

epistémico, con el cual se designa “lo que tienen en común todos los sujetos de un mismo nivel de desarrollo, independientemente de sus diferencias individuales” (por ejemplo, la serie de los números naturales en todos los adultos); y, por otra parte, hablar del sujeto individual o psicológico, el cual designa lo que es propio de tal o cual individuo (por ejemplo, cada quien puede simbolizar la serie de números por medio de una imagen mental particular). El nacimiento de la construcción de subjetividades en niñas y niños de aproximadamente 2-5 años están compuestas por la construcción de aprendizaje mediante las identidades individuales, sus comportamientos, sus influencias, sus entornos próximos, las interacciones y las actividades que ellas y ellos realicen. El desarrollo de niñas y niños como individuos se encuentra mediatizado por el ambiente social y cultural que lo lleva a construir su subjetividad y su identidad. En este proceso, intervienen tanto las relaciones sociales que rodean a las personas en la familia y en la escuela, como también los diferentes medios de comunicación que transmiten informaciones, valores y concepciones ideológicas. Baquero y Narodowski, concluyen que la infancia es una construcción de la modernidad puesto que parte de la población se hace acreedora de una serie de características que serán condensadas en ciertas instituciones, así como la determinación de parámetros de limitación en los discursos científicos y normativos; estas acciones hacen ver a la infancia como un ser necesitado de un “modelo”, ya que las infancias son consideradas dependientes lo cual estereotipan su forma de ser y de actuar. Narodowski (1994), siguiendo a Rousseau, afirma que “La relación entre el niño y el adulto es necesariamente asimétrica en virtud de una cláusula fundante de la misma: el niño es heterónomo por ser niño mientras el adulto es autónomo por, justamente, ser adulto. Por lo tanto, la relación se establece a partir de la carencia de una de las partes y la actividad compensadora de la otra.” (Narodowski, 1994, p.40). Este proceso es llamado “Infantilización” lo cual presenta las infancias como la etapa necesitada de amor, protección, etc. representa una

resignificación de la niñez, desde la forma del trato en la familia y las instituciones escolares; Baquero y Narodowski (1994) plantean el surgimiento de la institución escolar como “el dispositivo que la modernidad construye para encerrar a la niñez.” Ya que como medio para impartir educación las instituciones escolares moldean los pensamientos y las acciones para formar adultos independientes y funcionales, olvidando parcialmente las características de niñas y niños, y sin recordar que están en la etapa infantil. Este papel central que se le da a las instituciones educativas juega un papel muy importante en la crisis de la infancia moderna, ya que la infantilización y la escolarización se dan como fenómenos que aceleran la forma de actuar de dichas infancias, maneras de actuar que hace que la línea del mundo infantil y del hombre desaparezcan; ya que estas infancias de forma acelerada se adaptan a la sociedad moderna, desde conductas, hasta usos de herramientas tecnológicas, etc. se da un rompimiento de las prácticas infantiles. Narodowski (2016), cuando hace mención a una infancia hiperrealizada, se refiere a aquellos niños digitales, tecnológicos, que no conciben la realidad sin la información al alcance de su mano, sin requerir de los adultos, de manera inmediata y sin necesidad de realizar esfuerzo alguno, se le da protagonismo a la cultura social en la que se está inmerso; mientras que la infancia desrealizada, explica Narodowski (2016), son los niños que no presentan las características típicas de todo infante, y por lo tanto no generan sentimientos en el otro, de protección y ternura, esta infancia independiente y autónoma no es socialmente aceptada ya que no cuenta con la participación de las instituciones familiares y sociales.

Pilloti (2001) propone que las niñas y niños son actores sociales que no están determinados por las miradas que las instituciones sociales tienen sobre ellos, si no por el desarrollo de sus etapas biológicas. Las niñas y niños a pesar de su edad y su grado de madurez se consideran actores, desde su capacidad de independencia ante el cuerpo de otro individuo, su creatividad, competencia y capacidades de actuar y decisión son

determinantes en el proceso de construcción en las relaciones sociales y culturales de la sociedad o en el contexto en el que se encuentren. El carácter de la niñez en el nivel preescolar es una etapa donde la capacidad de razonar, actuar se ve influenciada por las interacciones, dialogo y experiencias que se comparten con niñas y niños de la misma edad y en las interacciones que se tienen con los adultos. El desarrollo psicológico en esta etapa es manipulable e influenciado desde los entornos próximos dependiendo ciertas características, como grupos sociales, momento histórico, cultura y especie; esta primera etapa es decisiva en el desarrollo, pues de ella va a depender toda la evolución posterior del niño en las dimensiones motora, lenguaje, cognitiva y socio afectiva, entre otras. Musen, Coger y Kagan (1972), por ejemplo, manifiestan que “la psicología del desarrollo tiene como fines primordiales la descripción, la explicación y la predicción de la conducta humana, y de manera más especial, el crecimiento y el desarrollo de la conducta humana”. Afirman además que el desarrollo que ocurre a edad temprana afecta la conducta posterior.

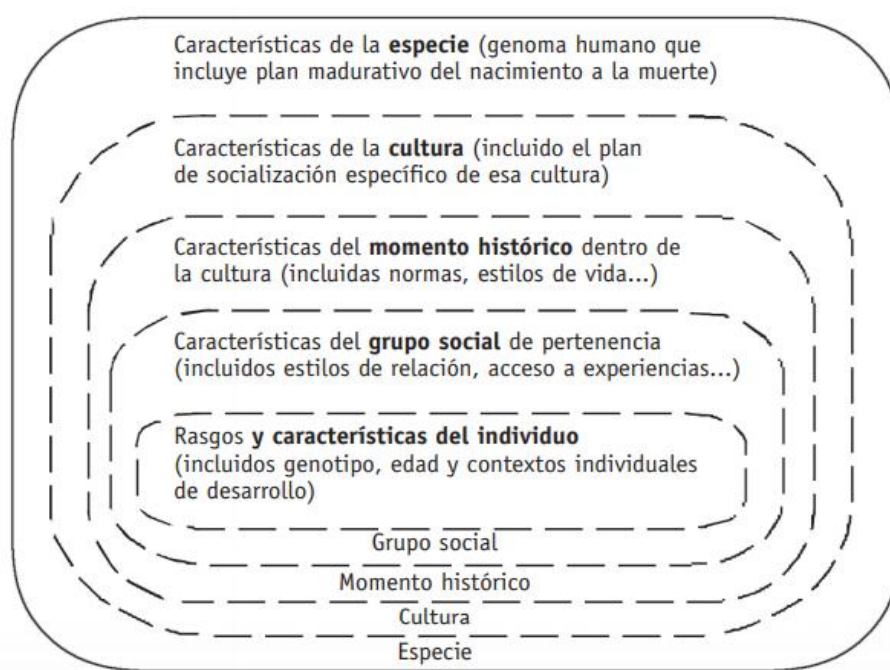


Figura 1 Tomado de Palacios, J. *Desarrollo Psicológico y educación*

Los rasgos y características individuales están presentes a lo largo de todo el proceso de desarrollo: tenemos caracteres genéticos personales, nacemos siendo distintos y luego vivimos muy desde el principio experiencias diferentes que van ejerciendo su impacto sobre nuestro proceso de desarrollo, con lo que los perfiles psicológicos se van haciendo más marcadamente individuales a medida que nos alejamos del punto de partida de nuestro desarrollo. En este nivel de análisis se incluyen, por consiguiente, tanto los rasgos de naturaleza estrictamente intraindividual, cuanto las características de los contextos en que transcurre el desarrollo de cada uno, dentro de las cuales habrá algunas compartidas y otras no compartidas con otros individuos (Palacios, 1999).

Ver las subjetividades desde el punto de vista de las aulas es estar consciente que cada actor educativo tiene una concepción diversa del mundo, a partir de sus experiencias, contextos, familia, interacciones; a partir de la presunción de autonomía y libertad en el aula. Esta experiencia social permite comprender que la subjetividad se despliega en el amplio universo de la cultura (Bourdieu, 1997) esto quiere decir que toda representación individual está mediada por complejos entramados de significaciones construyendo al sujeto con subjetividades individuales y fragmentadas. Para Zemelman (2005) es necesario diferenciar tipos de subjetividad y niveles de representación; desde lo estructural, la subjetividad permite desarrollar procesos de apropiación de la realidad dada por el medio, mientras que, desde lo emergente, admite el desarrollo de nuevas elaboraciones cognoscitivas, es decir, se permite hablar de la subjetividad incluso a partir de lo aparentemente contradictorio, lo nuevo y lo inédito. Los niños empiezan a conocer su mundo en el curso de sus propias acciones y de su interrelación con éstas, así el contenido de la inteligencia proviene de afuera y la organización de ésta es sólo consecuencia del lenguaje y los instrumentos simbólicos (Piaget, 1970).

Subjetividad Social

La subjetividad social es la forma en que se integran sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas de diferentes espacios sociales, formando un verdadero sistema en el cual lo que ocurre en cada espacio social concreto, como familia, escuela, grupo informal, etc. está alimentado por producciones subjetivas de otros espacios sociales. Así, por ejemplo, los conflictos que se presentan en la familia están configurados no sólo por las relaciones concretas de las personas en la familia, como pensaban algunos de los autores sistémicos en los primeros enfoques de la terapia familiar, entre ellos, Vygotsky (1984) y Moscovici (2000). La organización subjetiva de esos conflictos en la familia expresa sentidos subjetivos en los que participan emociones y procesos simbólicos configurados en la subjetividad individual de las personas a partir de su acción en otros espacios de la subjetividad social. Desde esta perspectiva, las personas son verdaderos sistemas portadores, en su subjetividad individual, de los efectos colaterales y las contradicciones de otros espacios de la subjetividad social. Es decir, en el aula se producen estos sentidos subjetivos, asociados al propio comportamiento o a las relaciones en casa, la interacción con los padres de familia, conflictos, etc.

La subjetividad social no es una instancia supraindividual que existe más allá de las personas, es un sistema de sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas que se instala en los sistemas de relaciones sociales y que se actualiza en los patrones y sentidos subjetivos que caracterizan las relaciones entre personas que comparten un mismo espacio social. (González, 2008).

Formas de subjetividad

En el aula se encuentran y pueden observarse las prácticas de disciplina en los estudiantes, su individualismo, la interacción, el diálogo, la labor docente y las prácticas pedagógicas. Estas actividades en el aula permiten comprender complejos procesos de transformación o afirmación de subjetividades, mediados por las relaciones con nosotros mismos, con los otros y con el conocimiento. El aula es un espacio articulador de tensiones; es posible que en ella el estudiante desarrolle un proceso de formación bajo la mirada reflexiva de los docentes, observando las particularidades de cada uno y así utilizar los mecanismos que se consideren efectivos para los aprendizajes. En palabras de Serge Moscovici (citado en Patiño, 2007) aprendemos principalmente lo que somos capaces de representar. Esto significa que cuando de conocer se trata, aquellas preestructuras que han configurado nuestro mundo se constituyen en moldes que adaptan el conocimiento.

El descifrar a primera vista o con pocas interacciones con niñas y niños su forma de ser, de comportarse, de conocerlos, es complejo. Cada experiencia docente, o experiencia como profesional de la educación o como los autores mencionan es diversa, cada sujeto es diferente, concibe las cosas de manera incomparable a la de otro, a pesar de tener las mismas edades, características similares, o compartir un territorio no hace similar el pensamiento, comportamiento y forma de ser. A pesar de tener el mismo desarrollo biológico y físico cada ser cuenta con su individualidad y la interacción según mi experiencia es una de las bases para que cada uno construya sus propias perspectivas, ideas y formas de comportamiento.

1.4.3 Teorías de representación social

Esta teoría viene acompañada por la subjetividad social, ya que los actores sociales inmersos en un contexto académico imitan o siguen conductas de integrantes de sus contextos más próximos.

Verheggen y Baerveldt (2007) “Las ideas compartidas no pueden ser el origen de la conducta sociocultural, porque estrictamente hablando ellas no existen de otra forma que no sea en los ojos del observador. Lo que nosotros en cambio debemos entender es cómo los sentimientos y acciones se orquestan y se coordinan de forma tal que las personas aparecen compartiendo el mismo repertorio” (p. 13).

De esta forma las conductas o pensamientos compartidos en la sociedad inician por una perspectiva individual y por medio de la observación del entorno, de esta manera aunque sean compartidas se inician de manera individual antes de una representación compartida.

La representación social constituye un campo simbólico dominante de la vida social, con base en la cual se instituyen diferentes procesos de organización social y de socialización, lo que configura sentidos subjetivos que se organizan de forma diferenciada en la subjetividad individual, a través de las relaciones entre las personas. La subjetividad diferenciada de los sujetos que comparten actividades mediadas por las representaciones sociales va a alimentar subjetivamente, y de diversas formas las prácticas sociales compartidas en ese espacio.

Dichas representaciones, son adoptadas en formas de creencias que se creen correctas o normalizadas, ideologías, etc. Niñas, niños, sujetos en general, arraigan dichos

pensamientos y conductas en sus propias subjetividades, en las formas de actuar en otros contextos, etc. En la escuela, por ejemplo, niñas y niños entran día a día con representaciones y experiencias atribuidas de actores de su familia, lo cual hacen parte de su acción, que quizá para ellos sean correctas y que a sus ojos todos los individuos practican. “Toda práctica social conecta pasado y futuro en su concreción presente, ya que siempre se mostrará una doble subjetividad: como reconstrucción del pasado (memoria) y como apropiación del futuro, dependiendo la constitución del sujeto de la articulación de ambas” (Zemelman, 1996, p. 116).

1.4.4 Sustrato pico-biológico: teorías evolutivas

Al descubrirse que la infancia es una etapa diferente a la adultez se reconoció que tanto el tratamiento educativo como sus métodos son diferentes, asimismo surgieron concepciones sobre sus orientaciones en la naturaleza humana y su desarrollo como punto de partida para la explicación de su evolución y permanencia en la sociedad. Locke y Rousseau se convierten en los precursores de puntos de vista cuyos ecos se pueden percibir todavía en la actualidad.

J. Locke (1632-1704) es el iniciador de las posiciones filosóficas conocidas con el nombre de empirismo, para este autor los niños y niñas nacen sin contenidos psicológicos ni espirituales: ni ideas innatas, ni tendencia innata a portarse de una u otra manera. Este autor ve la etapa del nacimiento como una página en blanco, una tabula rasa, ya en los momentos de crecimiento e interacción las experiencias que cada uno tenga, la estimulación o la educación serán los elementos que vayan llenando el psiquismo de contenido. El contexto cultural en donde estaban inmersos niños y niñas dio paso a la orientación conductista, ya que se consideraba la transmisión de conocimientos a partir de

la generación mayor, por ejemplo, madres y padres de familia, o por ende los espacios educativos.

J. J. Rousseau (1712-1778) primero e I. Kant (1724-1804) después, están en el origen de un punto de vista que defiende la existencia de determinadas características innatas del ser humano, ya se refieran a la bondad natural del niño y la existencia en él de un plan innato de desarrollo (Rousseau), ya se refieran a la existencia de categorías innatas de pensamiento, como las de tiempo y espacio (Kant). Se sostiene que niñas y niños nacen con una bondad natural y sentimientos innatos sobre lo que es correcto o incorrecto, ya que se considera la maduración (con sus diversos estadios) formas de desarrollo y características psicológicas.

El antecedente primordial sobre la evolución humana del cual se debe hablar es el referente de Charles Darwin (1809-1882), cuya teoría evolucionista en el origen de las especies da la primera concepción de la naturaleza humana. Formuló con base a la observación y estudios a fósiles de diferentes especies, su teoría de la selección natural y la supervivencia de los que mejor se adaptaran a las cambiantes circunstancias ambientales características de cada lugar. Se demostró que los sobrevivientes de cada especie (según las situaciones o contextos) fueron capaces de seguir viviendo con base a ser adaptativos y poder transmitir estas mismas características a sus descendientes.

A. Binet (1857-1911) en Francia y G.S Hall (1844-1924) en Estados Unidos. Sus enfoques fueron en muchos sentidos diferentes; así, Binet empleó fundamentalmente metodología experimental tanto en sus estudios sobre memoria, sobre inteligencia, sobre imaginación y creatividad, como en su análisis de las diferencias interindividuales, mientras que Hall hizo amplio uso de cuestionarios para explorar a grandes muestras de sujetos cuyas respuestas se sometían después a análisis estadísticos.

La obra de J. M. Baldwin (1861-1932) propone en su teoría evolutiva un mecanismo para la selección de habilidades de aprendizaje poniendo el énfasis en el hecho de que el comportamiento sostenido de una especie o grupo puede modelar la evolución de las especies con énfasis sobre la génesis y la evolución y en su propuesta de conceptos tales como esquemas cognitivos, reacciones circulares, asimilación, acomodación, etc.

La psicología evolutiva estadounidense aparece desde principios del siglo XX muy pegada a los hechos y a la observación de la conducta. Buena prueba de ello es el importante trabajo desarrollado por A. Gesell (1880- 1961), un investigador fundamentalmente interesado por el análisis detallado de los procesos de crecimiento y maduración, en una óptica ya inequívocamente evolutiva.

Después de Watson, el conductismo estadounidense tomó varias direcciones. La desarrollada por Hull (1884-1952), por ejemplo, puso el énfasis en la distinción entre los impulsos primarios (como el hambre y la sed) y los secundarios (el adulto que sacia y refresca) y en el hecho de que, para asegurarse la proximidad y el afecto de los adultos, los pequeños adquieren toda suerte de conductas que saben que les agradan (obediencia, paciencia, cortesía...). La desarrollada por Skinner (1904-1990), a su vez, puso el énfasis en las consecuencias agradables o desagradables que siguen a la producción de una determinada conducta (condicionamiento operante), entendiendo que las metas que se buscan se relacionan no sólo con la satisfacción de necesidades instintivas, sino también con la necesidad de aprobación, afecto, diversión, etc.

A pesar de las diversas teorías y mecanismos de los autores mencionados, comparten que los principios básicos del aprendizaje son independientes de la especie, la edad, el momento histórico o las circunstancias. Sin embargo, como se ha esquematizado anteriormente son indicadores que juegan un papel importante en la construcción de estos principios del aprendizaje, ya que como sociedades occidentales y especialmente como

sujetos participativos en la misma, contamos con rasgos cognitivos, biológicos, generacionales que influyen en la forma de construcción de dicho aprendizaje, desde las infancias y los contextos próximos se cuentan con un criterio propio o influyen en la forma de desarrollar los conocimientos o su dicha construcción.

Es importante mencionar que en el desarrollo individual del sujeto (niña/o) son indicadores históricos que pueden ir evolucionando según los rasgos específicos o de la sociedad/familia en que se desarrolla.

La denominación *psicología del desarrollo* se relaciona con la idea de crecimiento y madurez lentos y progresivos, sin prejuzgar metas o estados finales, los dos representantes más eximios de los planteamientos fueron S. Freud (1856-1939) y J. Piaget (1896-1980). En la teoría psicoanalítica, el bebé pierde su alma inocente e inmaculada, porque Freud se la llena de instintos, algunos de los cuales, en forma de pulsiones, están en el meollo de la génesis de la personalidad y constituyen el objeto de estudio de la teoría psicoanalítica: se trata de las pulsiones sexuales, de una energía (libido) que busca satisfacerse y que no se limita a los órganos genitales:

Frente al carácter desordenado, impetuoso y urgente de los deseos del ello, el entorno social del niño pequeño (y, muy particularmente, sus padres) impone toda una serie de costumbres, normas, creencias y valores que se desdoblarán del yo dentro del aparato psíquico dando lugar al súper-yo, que no es otra cosa que la conciencia social y moral interiorizada entre los 3 y los 6 años. La presencia del súper-yo alterará la función del yo, que ya no tendrá que mediar entre el ello y la realidad, sino entre el ello y la representación de la realidad contenida en el súper-yo: algunos deseos podrán satisfacerse —aunque sea en otro momento y con otras manifestaciones—, pero los que entren más en conflicto con el súper-yo tendrán que enterrarse en las profundidades del inconsciente, de donde pueden emerger años después en forma de trastornos psíquicos. **(Freud, 1923)**

En la teoría freudiana además de la concepción psicoanalítica se encuentran los estadios del desarrollo psicosexual como su otro más destacado elemento. La base de esta teoría es la consideración de que a medida que los niños crecen van apareciendo nuevas zonas erógenas, es decir, nuevas áreas corporales cuya estimulación provoca placer. Freud ve entonces el desarrollo psicológico como una sucesión de estadios que van a llevar de las manifestaciones iniciales del ello a través de una libido no genitalizado y aún apenas sujeta a las mediaciones del yo, hasta el logro de la sexualidad genital adulta sometida al control del súper-yo.

Los estadios del desarrollo psicosexual fueron enlistados según el crecimiento (por edades) de niñas y niños, en cada uno de ellos puede observarse una evolución ante las estimulaciones que se pueden presentar. El crecimiento de niñas y niños está sujeto a cambios y nuevas apariciones de sensaciones que producen satisfacción, felicidad, emociones que se consideran necesarias para cada nivel de madurez, desde los primeros años hasta la adolescencia.

Estadio oral (0-1 año): la actividad de succión no nutritiva es la primera manifestación de la libido y la primera conducta con matiz sexual. La aparición de los dientes va a permitir luego desarrollar una segunda vertiente de la actividad oral, en este caso con componentes sádicos.

Estadio anal (1-3 años): la energía libidinal se orientará luego hacia los esfínteres por los que se eliminan heces y orina, estando entonces el placer ligado a las funciones excretoras que pronto podrán también ser utilizadas sádicamente por el niño como una herramienta de agresión para expresar hostilidad.

Estadio fálico (3-6 años): la fuente de obtención del placer se desplaza ahora hacia los genitales y su manipulación. Aparecen además fantasías relacionadas con cualquier forma de actividad sexual con el progenitor del sexo opuesto (complejo de Edipo: el niño con la madre; complejo de Electra: la niña con el padre). La tensión que esta situación supone para el yo y la progresiva interiorización de las normas y valores sociales van a dar lugar a la formación del super-yo, conciencia que va a tratar de gobernar la vida psíquica.

Estadio de latencia (6-11 años): los impulsos se aplacan. El super-yo se desarrolla y amplía sus contenidos, que no sólo van a ser ya las limitaciones e imposiciones procedentes de los padres, sino que se van a extender también a las aprendidas en la escuela y en las relaciones con los compañeros.

Estadio genital (adolescencia): con los cambios biológicos de la pubertad, los impulsos reaparecen y la libido se reactiva. La sexualidad adquiere ahora la genitalización propia de la adultez y, superadas ya las fases exclusivamente autoeróticas, se orienta hacia la relación heterosexual que, de acuerdo con Freud, es característica de los adultos.

Figura 2, Estadios del desarrollo psicosexual, Tomado de Palacios, J. Desarrollo

Retomando esta última teoría, es necesario e importante el saber cómo dichos estadios forman parte de la evolución del sujeto, ya que muchas veces el tema del desarrollo personal y psicosexual se cree desvinculado del ámbito escolar, cuando nos da la pauta para conocer sobre la evolución y al mismo tiempo el saber que estos cambios pueden alterar el comportamiento futuro depende las etapas de evolución o estadios, ya que no es un tema meramente biológico, abarca el conocer educación sexual, la criticidad e incluso ideologías de género.

Teoría de J. Piaget.

Como Freud, Piaget elabora una teoría del desarrollo psicológico como una secuencia de estadios que llevan desde la inmadurez inicial del recién nacido al final de la adolescencia, donde se supone que, con el acceso a la adultez, se han terminado los grandes cambios evolutivos. Como Freud, Piaget cree que tanto los mecanismos subyacentes a esa secuencia de cambios, cuanto la secuencia misma, tienen una naturaleza universal en la especie humana porque se corresponden con características que forman parte del organismo con el que la especie nace, por más que su despliegue sea lento y sujeto a un cierto orden secuencial.

La obra de Piaget (1982), se centra en el desarrollo intelectual, siendo su objetivo fundamental tratar de describir y explicar cómo se produce el tránsito del ser biológico que es el bebé humano recién nacido al conocimiento abstracto y altamente organizado que encontramos en el adulto. Piaget parte del recién nacido para llegar al adulto a través de observaciones directas y originales experimentaciones sistemáticas. Para responder a su pregunta fundamental (la construcción del conocimiento adulto partiendo de la biología del

bebé), Piaget se embarcó en la elaboración de una epistemología genética, es decir, de una teoría evolutiva del conocimiento. En la teoría de Piaget la meta es la adaptación, es decir, conseguir dar respuesta adecuada a los problemas que en cada momento el individuo se va encontrando, como se mencionó, parte del nacimiento, pero desde ese transcurso su teoría espera la reacción según la edad, por ejemplo, el llanto del niño ante una situación como hambre o la necesidad del cambio del pañal, la reacción del dormir al escuchar alguna canción de cuna, elección de colores, responder a preguntas, tener la capacidad para observar fenómenos o saber qué cantidad de agua es necesaria en un vaso. A medida que la maduración va abriendo nuevas posibilidades para niñas y niños a medida que la exploración del entorno plantea nuevos retos, la persona en desarrollo se ve obligada a ir construyendo respuestas nuevas, consiguiendo así niveles de adaptación cada vez más elaborados.

Entre los muchos conceptos originales aportados por Piaget, los siguientes son algunos de los más básicos:

Esquema.

Un esquema es (Piaget, 2000) lo que, en una acción, es transponible, generalizable o diferenciable de una situación a la siguiente, o dicho de otra manera, a lo que hay de común en las diversas repeticiones o aplicaciones de la misma acción” (p. 8-9).

Es la unidad básica de la vida intelectual. Se trata al principio de acciones pautadas biológicamente (como succionar), con la maduración o el tiempo de vida se desarrolla (succionar para comer, succionar por el placer de succionar) y dando lugar a nuevas conductas que además se integran en acciones más complejas (coger un objeto, llevárselo a la boca, chuparlo, sacárselo, mirarlo, agitarlo...).

Los esquemas llegan luego a interiorizarse y a convertirse en acciones simbólicas al principio referidas a acciones concretas y luego a procesos de razonamiento; a partir de los

6-7 años, estos razonamientos adoptan la forma organizada, coherente y lógica llamada operaciones. “un esquema es la estructura o la organización de las acciones, tales como se transfieren o se generalizan con motivo de la repetición de una acción determinada en circunstancias iguales o análogas” (Piaget & Inhelder, 2000).

Asimilación.

Una vez dominado un esquema, la conducta se repetirá con el objeto sobre el que inicialmente se formó, pero también con todos aquellos que se dejen tratar de la misma manera, es decir, con aquellos que se dejen asimilar al esquema. "los datos presentes pueden asimilarse a los objetos no percibidos, meramente evocados, es decir, objetos que han tomado significados proporcionados por asimilaciones anteriores" (1981, p. 171).

Acomodación.

Restaurar el equilibrio, con lo que la conducta se diversifica y la adaptación mejora. Según explicó Piaget (1981), por la acomodación, el individuo modificará sus esquemas mentales ya existentes para de este modo poder incluir en su estructura cognitiva nuevos conceptos.

Estadio.

En cada momento del desarrollo, los esquemas de que el niño o la niña disponen guardan una cierta relación entre sí; todos ellos pertenecen a un mismo nivel de funcionamiento, a un mismo nivel de complejidad, todos forman una estructura. Cada uno de esos niveles de complejidad o niveles estructurales es un estadio.

Al hablar de estadios, como se ha mencionado anteriormente, suele ser una sucesión evolutiva por edades donde se va describiendo sucesos madurativos que suceden en cierto momento de la vida de niñas y niños, así como Freud desarrolló sus estadios psicosexuales donde señalaba nuevas sensaciones físicas en la infancia, Piaget señala una evolución ante

la parte intelectual en la infancia, siendo su principal objetivo el explicar cómo el desarrollo intelectual desde corta edad abre paso a la madurez y a la etapa adulta.

Estadio sensoriomotor (0-2 años): la inteligencia es aquí práctica y se relaciona con la resolución de problemas de acción (conseguir agitar el móvil que cuelga sobre la cuna, alcanzar un objeto que está sobre la colcha pero al que no se puede llegar directamente, encontrar una pelota que ha rodado bajo el sofá...).

Estadio preoperatorio (2-7 años): la inteligencia ya es simbólica, el lenguaje aparece y se enriquece a gran velocidad, la imaginación se desarrolla. Los retos a que hay que hacer frente ya no son sensoriomotores, sino lógicos; las respuestas apropiadas ya no serán acciones físicas, sino razonamientos. Pero la falta de articulación entre esos razonamientos, la tendencia al egocentrismo (adoptar el punto de vista propio como si fuera el único posible) o a la centración (fijarse en un rasgo del objeto ignorando otro, como cuando se ve la altura del líquido en un vaso sin considerar la anchura del vaso), hacen que esos razonamientos carezcan aún de lógica.

Estadio de las operaciones concretas (7-12 años): el pensamiento lógico aparece; al principio se razona lógicamente sólo sobre contenidos sencillos (desfases horizontales), pero poco a poco la lógica va imponiendo su soberanía sobre todas aquellas situaciones que el sujeto puede someter a verificación empírica, es decir, sobre situaciones de experimentación concreta.

Estadio de las operaciones formales (a partir de la adolescencia): el pensamiento lógico alcanza su máxima expresión, porque es capaz de aplicarse de forma coherente y sistemática sobre situaciones que exigen manejar hipótesis y someterlas luego a una verificación ordenada y exhaustiva, rechazando las que no se confirman y aceptando como parte de la realidad las que se confirman. La expresión máxima de este nivel es la forma de operar del científico que imagina hipótesis, las organiza, las comprueba, las verifica, sistematiza los resultados de sus hallazgos, etc.

Esquema 3, Estadios del desarrollo intelectual, Tomado de Palacios, J. Desarrollo

Psicológico y educación, Teoría Evolutiva I

La contribución de estos autores sobre la teoría evolutiva de niñas y niños participan en su construcción a la madurez de manera innata o provocada por los contextos sociales a esta corta edad, los estadios que presenta Freud y Piaget dan un panorama de construcción individual del sujeto, de forma interna (sexual e intelectual) que le permiten la permanencia y la madurez para su desarrollo.

Teorías evolutivas en la modernidad

En 1970 se da la ruptura y las teorías evolutivas se “modernizan” centrándose en la perspectiva del ciclo vital, que cuestiona tres de los postulados básicos de la psicología evolutiva que había predominado en las décadas anteriores en Europa y que se hizo también predominante en Estados Unidos a raíz de la «importación» allí de la obra de Piaget.

En primer lugar, se cuestiona que el desarrollo psicológico sea algo que sólo afecta a niños y adolescentes: también durante la adultez y la vejez ocurren importantes hechos evolutivos, con lo que el estudio del desarrollo tiene que salir de los primeros años de vida y extenderse a todo el ciclo vital, en manos de la perspectiva del ciclo vital, el desarrollo se ve como multidireccional, es decir, como orientado hacia metas diversas, no universales ni necesarias, y también como multidimensional, es decir, que no todas las dimensiones evolutivas cambian de la misma manera y lo hacen en la misma dirección (Palacios, et al. 2014).

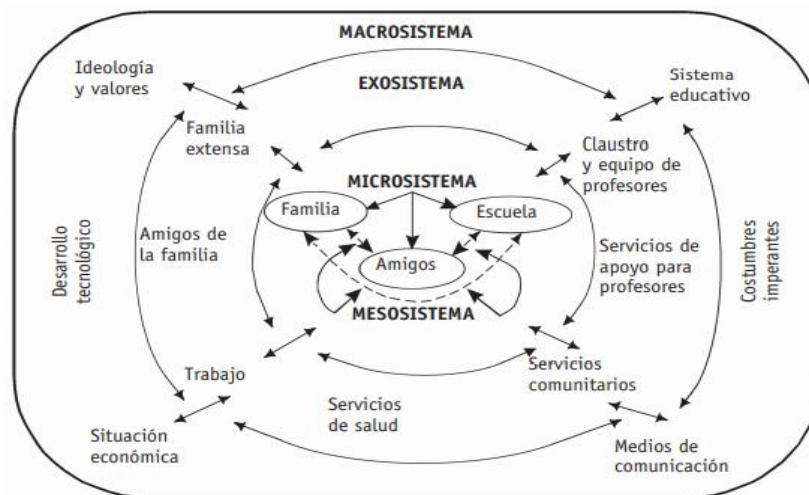
Entre las posturas anteriores y modernas se plantea que Freud y Piaget se centraban en que con la llegada de la maduración física y psicológica (marcadas en los estadios) se dejaban de producir cambios en el sujeto, mientras las teorías evolutivas basadas en el ciclo vital agregan influencias normativas relacionadas con la edad, es decir, dependientes de la maduración junto con la existencia de influencias normativas relacionadas con la cultura y la historia (influencias que definen, por ejemplo, qué es ser adulto, qué ocurre con la jubilación y su impacto, cuál es el estatus de los ancianos, etc.), así como la existencia de influencias no normativas (aquellas que afectan al desarrollo de una persona concreta, pero no al desarrollo de los demás).

La psicología evolutiva se hace, pues, mucho más diversa tanto en cuanto a las edades, como en cuanto a los contenidos (Baltes, et al. 1998).

Erikson en 1980, menciona que el ciclo vital humano se caracteriza por dos polos: en el primer año, entre la confianza básica o la desconfianza básica en los demás; en el segundo y tercer año, entre la autonomía y la vergüenza o la duda; entre los 3 y los 6 años, la tensión es entre la iniciativa y la culpa; en la etapa 6-12 años, entre laboriosidad e inferioridad; en el resto de la segunda década de la vida, entre identidad y confusión de la identidad; en la etapa 20-40 años, la tensión es entre intimidad y aislamiento; en la etapa 40-65, entre productividad e inactividad; en la última parte del ciclo vital humano, entre integridad y desesperanza.

Existen diferentes teorías que marcan la evolución como un proceso consecutivo en el cual las características de los sujetos, su edad o el contexto se ven inmersos en su madurez, ya sean teorías tradicionales o modernas, señalan al sujeto como un ser cuyo desarrollo desde la infancia hasta la adultez es un cumulo de características intelectuales o físicas que lo adaptan al medio en el que se encuentra.

En 1970, hasta la aparición del enfoque ecológico en psicología evolutiva, (Bronfenbrenner, 1979) la consideración del ambiente, entorno o contexto había sido notablemente limitada, refiriéndose las más de las veces a variables contextuales tales como la clase social o el lugar de residencia, el tipo de estímulos disponibles o de relaciones a las que la persona en desarrollo tenía acceso. En el modelo ecológico, el contexto pasa a concebirse como una sucesión de esferas interdependientes de influencia que ejercen su acción combinada y conjunta sobre el desarrollo (p.34).



Esquema 4, Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, Tomado de Palacios, J. Desarrollo

Psicológico y educación, Teoría Evolutiva I

Cada contexto inmediato de los sujetos en los que se viven experiencias significativas se conoce como microsistema, donde niñas y niños pasan mucho tiempo y cambian significados sobre el entorno o ellos mismos, estos contextos no suelen ser independientes, como, por ejemplo, casa o escuela, los actores que aquí participan de alguna forma se vinculan creando significativos influyentes (exosistema). Por último, macrosistema, es el conjunto de características que definen los rasgos básicos del microsistema, el meso sistema y el exosistema en un tiempo y un lugar determinados; el macrosistema se relaciona con contenidos tan diversos y relacionados entre sí como las normas y leyes imperantes, las costumbres y normas morales, el grado de desarrollo tecnológico y la situación económica; en sus aspectos más generales, el macrosistema remite a la cultura y sus variaciones.

La psicología evolutiva contemporánea presenta en su interior una enorme diversidad de enfoques, de contenidos y de metodologías, Vygotsky por ejemplo, se sitúa en las proximidades de los planteamientos de Wallon (1942) a lo largo del desarrollo, distintos contenidos van adquiriendo preponderancia sucesiva; así, según Vygotsky (1934),

en la primera infancia la función dominante es la percepción, mientras que en los años preescolares es la memoria y en las antípodas de las concepciones modularistas (para Vygotsky, las conexiones interfuncionales constituyen el aspecto central de todo el proceso de desarrollo). La modernidad señala que existe un pluralismo ya que el horizonte del desarrollo es diverso, ningún sujeto es igual al de generaciones anteriores, o a pesar de tener la misma edad, cada sujeto vive contextos y experiencias diferentes, a pesar de estar en contextos similares las experiencias vividas son tomadas como perspectivas diferentes gracias a su maduración, conciencia y la forma de ser que el individuo está construyendo.

El hablar de las diversas teorías evolutivas que han existido en todo este tiempo se me hace interesante ya que marca un recorrido muy interesante ante las concepciones madurativas de los sujetos (niñas y niños principalmente), cada característica, ya sea física, mental o sexual componen al sujeto y lo ayudan a su desarrollo en cada etapa de la vida. El considerar la evolución como parte importante para mí sistematización de la experiencia es con base a las variadas edades de niñas y niños en preescolar, ya que el nivel de madurez puede vincularse con estadios o teorías refutadas por los autores mencionados, así mismo su desarrollo personal, físico y sexual se ven inmersos fuera y dentro del ámbito escolar, fuera de él, en su contexto próximo que es la familia, y dentro del ámbito escolar con la construcción de su aprendizaje.

De este modo las teorías evolutivas explican de una amplia manera las consideraciones para tener en cuenta como docentes para ayudar en la construcción satisfactoria del conocimiento y en el acompañamiento en el desarrollo de niñas y niños, vinculado a esto se puede retomar el manejo de las actitudes y comportamientos a estas edades.

Comportamiento y actitudes

Todo comportamiento es, sin duda, un proceso físico. Pero no todo proceso físico es comportamiento. Lo son aquellos que significan una respuesta del ser vivo al ambiente en que vive. El comportamiento no es una serie de movimientos sin sentido regido por la legalidad física, ni unos contenidos de conciencia de los que la ciencia experimental tenga que prescindir, ni ambas cosas conjuntamente o por separado. El comportamiento es un proceso estrictamente físico, registrable y verificable, que consiste, precisamente, en ser la actividad por la que un ser vivo mantiene y desarrolla su vida en relación con su ambiente, respondiendo a él y modificándolo.

En la primera mitad del siglo XVII, Descartes llegó a la conclusión de que “los cuerpos de los animales y los hombres actúan enteramente como máquinas, y se mueven de acuerdo con leyes meramente mecánicas” (citado en Huxley, p. 75, 1874). Posteriormente se empezó a explicar la teoría como la reacción a sucesos físicos, químicos o mecánicos.

En “El origen de las especies” (1859/1958), las ideas de Darwin sobre la evolución comenzaron a despertar serias dudas acerca de la visión mecanicista del comportamiento animal. Darwin observó que los animales comparten muchas características físicas, y fue uno de los primeros en ocuparse de la variación dentro de una misma especie, tanto en el comportamiento como en la apariencia física. Él creía que la selección artificial y la selección natural estaban íntimamente asociadas (Darwin, 1868), y delineó con gran sagacidad la teoría de la evolución sin tener ningún conocimiento de genética. En “El origen del hombre” (1871), llegó a la conclusión de que los rasgos del temperamento de los animales son heredados. También creía, como muchos otros científicos de su época, que los animales tienen sensaciones subjetivas y que pueden pensar. Escribió: “Las diferencias

entre la mente del hombre y la de los animales superiores, por grandes que sean, son por cierto de grado y no de clase” (1871).

El problema del comportamiento humano ha tenido diferentes soluciones a través de la historia, desde antes de que se iniciaran las investigaciones psicológicas, filósofos, antropólogos y teólogos desarrollaron constructos acerca del porqué del comportamiento de una persona en una determinada situación. Su estudio derivó explicaciones que se han clasificado por investigadores en diferentes tipos de comportamiento y en teorías para poder dar una razón de ser.

Según Cobo (2003) las actitudes y los comportamientos humanos pueden dividirse en teorías para poder comprender los elementos comunes de cada una de ellas y distinguir los distintos modelos y formas del comportamiento:

Teorías cognoscitivas

Teorías psicoanalíticas

Teorías conductistas

Teoría Social

Las teorías cognoscitivas afirman que las necesidades internas del individuo provocan un comportamiento y actitudes determinados, el individuo es el actor, el hacedor, el que construye su propio mundo de necesidades y desarrolla consecuentemente sus actitudes y comportamientos para satisfacer sus deseos.

McGregor (1960) propone la teoría de la motivación que fundamenta que actitudes y comportamientos son motivados por las necesidades de cada ser humano, las cuales se van transformando de acuerdo con la situación espacio-tiempo que se enfrente. En este modelo las necesidades humanas son ordenadas ascendentemente de la siguiente manera: En el nivel más bajo se encuentran las necesidades vitales, salud, alimentación, abrigo y

sexo, luego vienen las necesidades de estabilidad como protección a las amenazas del entorno, la búsqueda de estabilidad o el aseguramiento de la satisfacción de las necesidades vitales cuando este incapacitado para trabajar; Después están las necesidades sociales que son el reconocimiento, la aceptación, el amor, la amistad y el afecto que el ser humano encuentra en los distintos grupos a los cuales pertenece. La siguiente es la necesidad del ego que son las relacionadas consigo mismo, como auto confianza, autoconocimiento o autoestima y las relacionadas con la reputación social, como posición social o respeto de los demás.



Pirámide de la motivación humana, McGregor (1960)

En el nivel más alto de la jerarquía de necesidades encontramos las de autorrealización que involucra el deseo que tenemos cada uno de nosotros de ser cada vez más de lo que somos y el deseo de maximizar nuestro potencial intelectual y cultural.

Por su parte Abraham Maslow Construyó su teoría de la auto actualización reconociendo que todo ser humano tiene dos tipos de necesidades: las primarias que corrigen deficiencias y las secundarias que persiguen el nivel más alto de existencia del ser

humano; La teoría presenta en cinco niveles la jerarquía de las necesidades: 1. necesidades físicas básicas, 2. necesidades de protección y seguridad, 3. necesidades de pertenencia y sociales, 4. necesidades de estima y estatus y 5. necesidades de actualización de sí mismo.

Finalmente, Carl Rogers (1951) añade a los factores psicológicos observables, experiencias humanas únicas como son: el amor, el odio, la alegría, la tristeza, el sentido de vida, la responsabilidad, el orgullo y el miedo, entre otras. La principal idea sobre la que se edifica esta teoría es la de que todos los seres humanos necesitamos encontrar nuestro «yo» real para aceptarnos y valorarnos por lo que somos. La búsqueda del Yo y el cumplimiento de las necesidades son centradas en el individuo y teniendo como principal objetivo la satisfacción personal.

Por su parte las teorías psicoanalíticas fundamentan que la historia pasada de los individuos marcan la forma de ser y actuar generando nuevas necesidades ante los contextos presentes, sin olvidar que de igual manera depende la etapa de desarrollo en la que los sujetos se encuentren.

Para Melanie Klein (1932), el comportamiento humano es el resultado de la definición del conflicto primario entre las buenas y las malas experiencias tempranas entre el niño y el pecho de su madre o su sustituto. El pasado del niño se considera da las referencias para la estructura (de forma inconsciente) sobre las conductas y los sentimientos.

De manera contraria la teoría conductista utilizó el método científico (campo de la medicina) para estudiar el comportamiento con animales como una forma de aprender más sobre los seres humanos; estas teorías presentan la conducta como una consecuencia externa al individuo.

Pávlov (1904) en su teoría del condicionamiento clásico sostiene que el sujeto aprende a responder a un estímulo externo asociado con un estímulo incondicionado. En su teoría se cuentan con tres fases:

1. Existe un estímulo incondicionado que de manera automática provoca una acción en el organismo del sujeto
2. Se presenta un estímulo condicionado que provoca una acción parecida en el organismo (acción-reacción)
3. Respuesta condicionada ante el estímulo condicionado

Para Pávlov todas las personas están condicionadas por muchos aspectos del entorno, y es común que las organizaciones utilicen el condicionamiento clásico para promover actitudes y conductas deseadas por la empresa.

E. Thorndike y B. F. Skinner (1938) en su teoría del condicionamiento operante mencionan que el aprendizaje se ve reforzado por elementos (recompensa-castigo) que estimulan la participación y la acción del sujeto. El término de asociación representaba el efecto que se manifestaba al realizar la tarea seguida por una experiencia satisfactoria o no satisfactoria; el sujeto reacciona según lo obtenido o intenta hasta obtener un resultado satisfactorio. Skinner, partidario de la teoría agregó como el comportamiento se ve afectado desde el entorno si existe alguna consecuencia; refuerzos. Los refuerzos pueden ser positivos o negativos e incrementan la probabilidad de que ocurra o no una conducta. Los refuerzos también pueden ser primarios o secundarios. Los primarios satisfacen necesidades vitales: hambre, sed, etc. y los secundarios son aprendidos, llegan a convertirse en refuerzos a través de su asociación con refuerzos primarios. Existen tres formas de administrar refuerzos: en forma continua, en forma intermitente o por intervalos de tiempo. (Papalia, 987).

Clifton Williams define dicho comportamiento como “el estudio del comportamiento individual y grupal dentro de los sistemas organizacionales, mediante el análisis de sus contingencias y la comprensión de sus procesos, utilizando conocimientos derivados de la sociología, la psicología, la economía y la antropología. Estos conocimientos se integran sistemáticamente y contribuyen a la efectividad y del desarrollo humano y organizacional para su continuidad y supervivencia.” (Williams, 1984, p, 43).

Dichas teorías resaltan un aprendizaje ya sea a partir del medio o de las experiencias vividas del sujeto; dando paso a la teoría de aprendizaje social de Albert Bandura (1961) la cual se fundamenta en la idea de que los seres humanos imitamos conductas y comportamientos, que ocurren en situaciones específicas, de ciertas personas que por algún motivo admiramos. Observando o mirando a otras personas, o escuchando las experiencias vividas por otros, nosotros aprendemos conductas y comportamientos, los cuales serán repetidos mientras produzcan efectos positivos o satisfagan las necesidades. Siguiendo la sociología de Durkheim (1911) el ámbito del poder puede transmitirse de manera transgeneracional, esto estudia cómo el mundo representacional de individuos de una generación puede influir en el mundo representacional de individuos de generaciones siguientes, cómo son estos fenómenos de la transmisión y cómo son los procesos por medio de los cuales se ponen en marcha. Se estudia cómo se repiten de una generación a otra las esencias de la vida psíquica de los antepasados, los modelos de vínculos, los patrones relacionales, las patologías parentales y la formación de otras patologías que a veces solo podrán comprenderse con la reconstrucción de fragmentos de la historia del pasado del paciente a través de la transferencia. Habitualmente, estas transmisiones afectan a dos, tres o más generaciones. Esto altera las experiencias propias de los sujetos (niñas y niños) otorgando un poder a la transmisión de generaciones anteriores (padre, madre, abuelos), lo

que resta poder y criticidad al sujeto que está experimentando o en búsqueda de la construcción del conocimiento.

Bandura identificó cuatro pasos en el proceso del aprendizaje social: 1) percibir el comportamiento del modelo en una situación específica; 2) recordar el comportamiento del modelo cuando se presente una situación similar; 3) estar motivado para actuar igual al recuerdo y 4) convertir en acción el recuerdo. (Papalia, 1987)

El aprendizaje se construye por medio de situaciones, por medio del yo, y de las interacciones; como se menciona por medio de los autores dicha construcción se da por etapas y la habilidad de los sujetos ante los conocimientos innatos o adquiridos en los contextos próximos.

1.4.4 La Inteligencia, conceptualización

El término inteligencia proviene del latín *intelligentia*, que a su vez deriva de *inteligere*. Esta es una palabra compuesta por otros dos términos: *intus* (“entre”) y *legere* (“escoger”). Por lo tanto, el origen etimológico del concepto de inteligencia hace referencia a quien sabe elegir: la inteligencia posibilita la selección de las alternativas más convenientes para la resolución de un problema. De acuerdo a lo descrito en la etimología, un individuo es inteligente cuando es capaz de escoger la mejor opción entre las posibilidades que se presentan a su alcance para resolver un problema. Las inteligencias según Ebbinghaus, (1885) pueden clasificarse en distintos grupos según sus características: la inteligencia psicológica (vinculada a la capacidad cognitiva, de aprendizaje y relación), la inteligencia biológica (la capacidad de adaptación a nuevas situaciones) y la inteligencia operativa. La definición que se ha utilizado a partir de inicios del siglo XX marca a la inteligencia como nivel o la capacidad cognitiva, la función intelectual simple, la nota esencial del ser humano, el principio espiritual y un ente inmaterial, de acuerdo con esto

suelen utilizarse términos como: razón, intelecto, entendimiento, pensamiento, juicio o conocimiento.

Las definiciones más comunes han puesto énfasis en la inteligencia como capacidad para pensar y para desarrollar el pensamiento abstracto, como capacidad de aprendizaje, como manipulación, procesamiento, representación de símbolos, como capacidad para adaptarse a situaciones nuevas, o para solucionar problemas (Mayer, citado del libro de O'Connor, 1999, p 25).

A lo largo de los años han existido diversas definiciones para la inteligencia, haciendo referencia a ésta como una habilidad innata o una adquisición por medio del desarrollo individual y social ante los contextos vividos. La inteligencia suele concebirse como un potencial biológico que como sujetos utilizamos y planificamos para la resolución de problemas y dirigir nuestra forma de actuar en ambientes formales o informales.

Según Hebb (1949) la inteligencia es el potencial de un organismo animal para aprender y adaptarse a su ambiente, ya que él como pionero en la biopsicología formó su teoría con base en estudios sobre animales, entre ellos el chimpancé, exponiéndolo a situaciones y ambientes diversos, con el objetivo de dar una explicación a como los seres vivos son capaces de resolver diversos obstáculos utilizando la mente.

Para Vygotsky (1979) la inteligencia es un producto histórico cultural, que puede modificarse a través de la actividad, y en particular por la actividad mediada por el lenguaje. Como ya se dijo si bien la inteligencia es heredada, también puede desarrollarse.

La inteligencia según Jean Piaget.

Piaget, (1950) define la inteligencia como explicación biológica mediante la acción sujeto-medio; proponiendo que el sujeto actúa cuando experimenta una necesidad, o sea, cuando se quiebra el equilibrio entre el organismo y el medio. “El objeto de estudio de la

epistemología genética es determinar cómo es el proceso de incremento de los conocimientos”, es decir, cómo cambia el conocimiento de un estado hasta otro. “La epistemología genética trata de la formación y el significado del conocimiento y de los medios por los cuales la mente humana avanza desde un nivel inferior de saber a otro estimado más alto. No incumbe a los psicólogos decidir qué conocimiento es superior o inferior, sino más bien explicar cómo se produce la transición de uno a otro” (Piaget, 1982, p.28.). Piaget plantea que la Adaptación es un proceso mediante el cual, el sujeto aprende a enfrentar los elementos del entorno y relacionarse consigo mismo, es decir, la interacción del contexto con el organismo. Se presentan dos procesos: asimilación y acomodación, el primero corresponde a las reacciones del ser vivo frente al ambiente con una respuesta aprendida mediante su intervención con el mismo. Por otra parte, la acomodación, acontece cada vez que se origina un cambio en la conducta del individuo, cuyo índice es el resultado de la interacción con el contexto. Cuando un ente no puede asimilar un nuevo objeto en las condiciones que ya son parte de sus esquemas, entonces debe acomodarse a él, de modo que, para Piaget, concibe el desarrollo como una construcción permanente, a partir de las reacciones que el sujeto tiene con el entorno, lo que va más allá de asociaciones simples entre estímulos y respuestas. Desde el terreno de la epistemología genética, Piaget enriquece de varias maneras la oposición sujeto-objeto. Admitiendo que la característica del conocimiento científico consiste en acceder a cierta objetividad (sea mediante métodos deductivos, lógico formales, o mediante procedimientos experimentales), Piaget señala que dicha objetividad no excluye, en absoluto, la necesidad de la actividad del sujeto del conocimiento (Piaget, 1979)

El desarrollo de la inteligencia se manifiesta en fases o en etapas superlativas de unas con otras; esto es un proceso creciente de las estructuras, desde un nivel de menor jerarquía cognitiva a otras de mayor rango operativo, siendo estas las siguientes:

1. La Etapa de la Inteligencia Sensorio – Motriz (0 – 2 años).
2. La Etapa Preoperacional (2 – 7 años).
3. La Etapa de las operaciones concretas (7años – 11 años).
4. La Etapa de las Operaciones Formales (11- a 15 años)

Al considerar el origen y la transformación del conocimiento como objeto de estudio, la teoría de la epistemología genética se define como una teoría constructivista. La construcción del conocimiento es un proceso que tiene lugar en el interior del sujeto, en este sentido es una tarea individual pero que requiere la presencia de los otros.

La inteligencia se ha considerado como podemos observar un mecanismo innato y a la vez aprendido sobre los contextos en los que se forma parte, el desarrollo del sujeto desde su nacimiento permite verificar el cómo la inteligencia de igual forma se va desarrollando y adaptando a cada situación o contexto, de tal forma se percibe que la inteligencia va más allá del ámbito personal.

Las inteligencias múltiples de Howard Gardner

Howard Gardner (1995) define la inteligencia como potencial biosociológico de procesamiento de información que permite resolver problemas y crear productos en una comunidad o cultura determinada. Gardner propone la inteligencia individual a partir de la experiencia, problemas o contextos, así mismo su visión dejó ver que la acción cognitiva va más allá de lo personal, lo que llamó Inteligencias Múltiples:

Inteligencia lingüística. Se refiere a la adecuada construcción de las oraciones, la utilización de las palabras de acuerdo con sus significados y sonidos, al igual que la utilización del lenguaje de conformidad con sus diversos usos.

Inteligencia musical. Se refiere al uso adecuado del ritmo, melodía y tono en la construcción y apreciación musical.

Inteligencia lógico-matemática. Referida a la facilidad para manejar cadenas de razonamiento e identificar patrones de funcionamiento en la resolución de problemas.

Inteligencia cenestésico-corporal. Señala la capacidad para manejar el cuerpo en la realización de movimientos en función del espacio físico y para manejar objetos con destreza.

Inteligencia espacial. Referida a la habilidad para manejar los espacios, planos, mapas, y a la capacidad para visualizar objetos desde perspectivas diferentes.

Inteligencia intrapersonal. Señala la capacidad que tiene una persona para conocer su mundo interno, es decir, sus propias y más íntimas emociones y sentimientos, así como sus propias fortalezas y debilidades.

Inteligencia interpersonal. Muestra la habilidad para reconocer las emociones y sentimientos derivados de las relaciones entre las personas y sus grupos.

Inteligencia naturalística. Se refiere la habilidad para discriminar y clasificar los organismos vivos existentes en la naturaleza.

Además de estas inteligencias, Gardner (2000) se encuentra investigando dos probables nuevas inteligencias, es decir, aún son planteamientos hipotéticos: La inteligencia moral y la existencial.

Inteligencia moral. Referida a las capacidades presentes en algunas personas para discernir entre el bien y el mal, preocupadas por el respeto a la vida y a la convivencia humana.

Inteligencia existencial. Señala la sensibilidad por la existencia del ser humano, se muestra inquieto por reflexiones sobre la trascendencia humana.

Gardner postula que cada una de las inteligencias expresa en su interior la creatividad misma, y por tanto debe estudiarse y comprenderse de manera integral. Para Gardner (1995), “Individuo creativo es la persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado original, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto” (p.56)

Teoría de la inteligencia exitosa de Sternberg

A lo largo del tiempo y de las instituciones escolares, se ha decidido cuantificar y medir la inteligencia por medio de diversas herramientas y métodos, lo que da una concepción y percepción del sujeto ante los aprendizajes vistos dentro del aula de clases. Sternberg (1999) propuso una teoría o modelo alternativo que sirve como medida de la inteligencia en el contexto escolar y como una técnica de estudio para el desarrollo de la inteligencia.



Tabla 1 , Teoría de la inteligencia exitosa (SIT)

Para Sternberg (1985) los métodos tradicionales de evaluación de la inteligencia se clasifican en un método estructural, centrándose en las diferencias y variaciones entre los individuos y asumiendo que la ejecución de una tarea depende de una serie de habilidades olvidando la parte experiencial de la inteligencia y las interacciones entre el individuo, el contexto y la práctica. A partir de esto, formuló un modelo alternativo donde la inteligencia exitosa se define a partir de:

La habilidad para conseguir objetivos dentro de un contexto sociocultural y según parámetros personales.

El aprovechamiento de las fortalezas y la compensación de debilidades personales.

La adaptación, modificación y selección de los entornos.

La combinación de habilidades analíticas, creativas y prácticas.

Los procesos de inteligencia según Sternberg se utilizan de diferente manera en distintos tipos de tareas y situaciones dependiendo el problema, sus características, o el contexto, dando paso a tres tipos de inteligencia: Analítica, creativa y práctica. Cuando aplicamos nuestro conocimiento y razonamiento a la resolución de problemas familiares y abstractos refieren a procesos de la inteligencia analítica, cuando se usan para formular ideas y resolver problemas que son nuevos para el sujeto se refiere a la inteligencia creativa, y finalmente cuando se utilizan para aplicar ideas y análisis de manera efectiva en la vida cotidiana, refieren a la inteligencia práctica.

La inteligencia se ha tomado como un proceso abstracto donde se da la capacidad de conocer, construir y aprender mediante la experiencia, resolución de problemas y conocimiento por medio de la adaptación. A lo largo del tiempo, la inteligencia se ha tomado como una categoría medible ante las cuestiones en ámbitos escolares, estableciendo

una relación entre el conocimiento, retención y éxito escolar; la educación y sus actores miden la inteligencia por distintas herramientas cuantitativas como test de conocimientos o rendimiento dando como resultado lo que ellos llaman éxito escolar. El hablar de inteligencia nos remite a un conjunto de cualidades que se consideran habilidades necesarias en los seres humanos para su “éxito” en el aspecto educativo y fuera de él, las diversas concepciones de la inteligencia nos dan un panorama de lo que se ha considerado como el potencial de los individuos, sus cualidades innatas o aprendidas, etc. Después de todo el recorrido en las teorías revisadas me di cuenta de que actualmente el termino inteligencia puede usarse como medio de acreditación o desacreditación en los sujetos, una forma de calificar los conocimientos y forma de considerar a las personas, como, listas, o deficientes. El hablar de inteligencia me pareció pertinente ya que en mi experiencia como docente de preescolar, tuve la oportunidad de revisar planes y programas donde el fin principal es la inteligencia necesaria para el grado siguiente; la inteligencia comienza a verse como una forma cualitativa de etiqueta para las niñas y niños a pesar de la corta edad, considero que la inteligencia tiene como punto de partida el razonamiento, la conciencia, creatividad y la forma de actuar ante las situaciones o actividades que se presentan, no como la correcta memorización de números, letras, colores o información. Estoy de acuerdo en que la inteligencia es un proceso madurativo que se fortalece mediante los diversos niveles educativos, no obstante, para mí, la inteligencia no radica en el éxito o en las buenas calificaciones en el ámbito escolar.

1.5 Educación

“El educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto que educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa.” (Paulo Freire, 1992).

La educación es un proceso donde se considera la transmisión de un conjunto de conocimientos, valores, costumbres, comportamientos, actitudes y formas de actuar que el ser humano debe adquirir y emplear a lo largo de toda su vida, además diversas formas de ver el mundo que nos rodea; todo ello para poder desenvolvernó de manera activa y participativa en sociedad. La frase de Freire me recuerda que la educación no es un acto mecánico o que pueda definirse como estático, la educación es cambiante como la sociedad misma, la educación no puede ser considerada como un acto de transmisión sobre alguien que sabe a alguien que se considera ignorante, la educación es abierta, la educación es un diálogo que da más frutos cuando se comparten los conocimientos que cada uno tiene, de forma conjunta puede llegarse a un conocimiento más grande, nadie educa a nadie, entre todos los individuos en conjunto se forma la educación.

Según Kant, "la finalidad de la educación consiste en desarrollar en cada individuo toda la perfección que cabe dentro de sus posibilidades". ¿Y qué es lo que hay que entender por "perfección"? Se trata, como se ha dicho muchas veces, del desarrollo armónico de todas las facultades humanas. Llevar hasta él más alto nivel que pueda alcanzarse la suma de posibilidades que hay en nosotros, realizarlas con toda la plenitud que cabe en nuestros medios, sin que se perjudiquen las unas a las otras.

La educación para Durkheim (1975) es un proceso de transmisión cultural de una generación a otra, de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes; es un proceso social tanto por su origen como por sus funciones. La acción de educar, enseñar, desarrollar las facultades intelectuales y morales y dirigir la inclinación del educando (p.106).

La educación presupone una visión del mundo y de la vida, una concepción de la mente, del conocimiento y de una forma de pensar; una concepción de futuro y una manera de satisfacer las necesidades humanas. Necesidad de vivir y estar seguro, de pertenecer, de conocerse y de crear y producir. Todas las herramientas, para entender el mundo, vivir,

pertenecer, descubrirse y crear, las proporciona la cultura. Educar es formar sujetos y no objetos, tiene el propósito de completar la condición humana del hombre, no tal y como la naturaleza la ha iniciado, la ha dado a luz; sino como la cultura desea que sea.

El hombre es naturaleza y cultura al mismo tiempo: lenguaje, cognición, y formas de pensar y ver el mundo. El mundo del hombre es la cultura. El hombre está determinado por la cultura que es su medio. El medio del hombre es la cultura que le impone límites. De acuerdo con Bruner (1997): Nuestra evolución como especie nos ha especializado en ciertas formas características de conocer, pensar, sentir y percibir estas constricciones se toman como una herencia de nuestra evolución como especie, parte de nuestra dotación “innata”. Las implicaciones educativas que se derivan de esta afirmación son masivas y sutiles a la vez. Porque si la pedagogía capacita a los seres humanos para que vayan más allá de sus disposiciones innatas, debe transmitir la “caja de herramientas” de la cultura... Esta es una limitación. Otra limitación incluye las constricciones impuestas por los sistemas simbólicos accesibles a las mentes humanas en general... impuestos por la cultura (pp. 35-36).

1.5.1 Educación Formal

Se le conoce como educación formal a la construcción y transmisión de aprendizajes en espacios escolares públicos y privados en sus distintos niveles educativos; preescolar, nivel primaria, secundaria, bachillerato y universidad (Educación básica, media superior y superior). Los cuales se guían por mallas curriculares, establecidas por directrices gubernamentales. Son estos establecimientos, quienes entregan una educación formativa, a nivel intelectual en base de conocimientos prácticos, los cuales permitirán a la persona, insertarse en la sociedad como uno más de ella.

La educación formal incluye aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo en centros de educación o formación, con carácter estructurado (según un programa

con objetivos, metodología, bibliografía, etc.) Se trata pues de un tipo de educación regulada (por los diferentes reglamentos internos dentro del proyecto educativo de cada colegio), intencional (porque tienen como intención principal la de educar y dar conocimientos a los alumnos), y planificado (porque antes de comenzar cada curso, el colegio regula y planifica toda la acción educativa que va a ser transmitida en el mismo).

Actualmente la educación se rige por el Artículo 3ero de la constitución mexicana donde se señala que la educación impartida tiene el deber de desarrollar todas las facultades del ser humano y fomentar el amor a la patria, además de ser un derecho laico y gratuito a cualquier mexicana y mexicano. A partir de estas instituciones donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje se toman en cuenta para el desarrollo personal y del conocimiento los medios curriculares, las prácticas docentes y los recursos didácticos (dependiendo el nivel educativo), como se ha mencionado este documento se centrará en el nivel preescolar.

La educación formal desde mi punto de vista es la realmente aceptada y conocida; ya que otorga un cierto reconocimiento ante la sociedad, ya que se parte de una institución académica y se da por los niveles que ya conocemos, esto la hace el tipo de educación aceptada por la sociedad que visibiliza como ciudadanos, pero realmente, los contenidos aquí enseñados no dan toda la formación, ya que se necesitan conocimientos que brinda la interacción en otros contextos.

1.5.2 Educación Informal

La educación informal es un proceso de aprendizaje espontáneo que se realiza fuera del marco de la educación formal, es un proceso de aprendizaje fuera del sistema del Estado. Este tipo de aprendizaje es únicamente experiencial, donde lo aprendido es de forma individual y por medio de las interacciones en cualquier contexto; los aprendizajes

no son los contenidos establecidos en el curriculum, se considera la forma de vida fuera del contexto escolar.

La característica que define la educación no formal es que representa una alternativa o un complemento a la educación formal de las personas dentro del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. Con frecuencia, se plantea como una forma de garantizar el derecho a la educación para todos. Atiende a todos los grupos de edad, aunque no está necesariamente estructurada como una trayectoria continua. La educación no formal incluye programas que pueden contribuir a la alfabetización de jóvenes y adultos, a la educación de los niños no escolarizados, así como programas destinados a impartir habilidades básicas para la vida, destrezas ocupacionales o programas orientados al desarrollo social o cultural (CINE, 2011).

La educación informal es la contra parte que completa los aprendizajes, como mencioné anteriormente, la educación meramente institucional no brinda todos los conocimientos para ser un sujeto y un buen ciudadano como se espera socialmente, la educación en otros contextos ayuda a formar nuestra criticidad y puntos de vista ante diversas situaciones, incluso aprendizajes que se dan en un ambiente formal, pero realmente estas formas de aprendizaje se ven invisibilizadas ya que se cree que no son aportes que ayuden al futuro de los sujetos.

1.6 Pedagogía

Etimológicamente, la palabra pedagogía deriva del griego Paidós que significa niño y agein que significa guiar, conducir. El término "pedagogía" se origina en la antigua Grecia, al igual que todas las ciencias primero se realizó la acción educativa y después nació la pedagogía para tratar de recopilar datos sobre el hecho educativo, clasificarlos, estudiarlos, sistematizarlos y concluir una serie de principios normativos.

El vocablo pedagogía también puede ser definido como el estudio o la ciencia de las formas y los métodos de enseñanza (Hornby, 1989). Y de igual modo, a dicho término se lo puede concebir como “...un uso de la racionalidad científica para efectos de orientar la formación de los individuos en una sociedad” (Carvajal, 2006).

La pedagogía es considerada la ciencia donde el objeto de su estudio es la educación, con el fin de conocerla, analizarla y perfeccionar sus acciones hacia la formación de los estudiantes en la sociedad, donde los sujetos reconocen su realidad como parte del mundo y se reconocen en su papel de instructor y transformador de este.

Para Durkheim (1892) la pedagogía es una teoría-práctica, una forma de reflexionar sobre educación, estas reflexiones toman forma de teorías, que son combinaciones de ideas, cuyo objeto es dirigir la acción, considera necesaria a la Pedagogía porque orienta, pero no se puede confundir con la ciencia. Es por ello por lo que postula que se debe ir elaborando una Ciencia de la Educación, la que trataría de describir, analizar, interpretar y explicar, hechos del pasado o presente, en el cual investiga sus causas o efectos. Este autor niega que la pedagogía sea arte, sin embargo, menciona que la educación es arte, de forma que cada actor se expresa de manera estética ante sus actividades. “La Pedagogía «es la reacción sistemática de [la ciencia especulativa de la educación] sobre [la actividad educativa en sí misma], la obra de reflexión que busca, en los resultados de la psicología y la sociología, principios para la conducta o para la reforma de la educación” (Durkheim, 1979).

La pedagogía de igual forma no se encasilla con una definición exacta o solo como ciencia, existen otras definiciones de la pedagogía como técnica o incluso como arte ya que por su campo de estudio abarca procedimientos y formas de llevar el estudio.

La pedagogía puede, perfectamente y sin ningún problema ser considerada una técnica, pues son los parámetros y normas que delimitan el arte de educar.

La pedagogía como ciencia cumple con las características principales de la ciencia, es decir, tiene un objeto propio de investigación, se ciñe a un conjunto de principios reguladores, constituye un sistema y usa métodos científicos como la observación y experimentación.

1.6.1 Pedagogía Tradicional

La pedagogía tradicional comienza a gestarse en el siglo XVIII con el surgimiento de la escuela como institución y alcanza su apogeo con el advenimiento de la pedagogía como ciencia en el siglo XIX, los contenidos de enseñanza constituyen los conocimientos y valores acumulados por la humanidad y transmitidos por el maestro como verdades absolutas desvinculadas del contexto social e histórico en el que vive el alumno. El método de enseñanza es eminentemente expositivo, la evaluación del aprendizaje es reproductiva, centrada en la calificación del resultado, la relación profesor-alumno es autoritaria, se fundamenta en la concepción del alumno como receptor de información, como objeto del conocimiento.

Este modelo de enseñanza moldea el diseño y la ejecución del proceso enseñanza-aprendizaje, de esta manera, al alumno que viene a clases se lo considera como una pizarra en blanco donde se registra el saber tal cual como es transmitido por el docente (Sanjurjo, 1994a). Así mismo, que el estudiante aprende, habitualmente, en un sólo ambiente de aprendizaje, esto es, el salón de clases (Díaz Barriga, 2003; Ordóñez, 2004)

Así mismo, en el salón de clases, los planes y programas contemplan el contenido, solo con el saber que (la teoría) sin tomar en cuenta el cómo (la práctica). Los ejercicios que el estudiante emplea para practicar la teoría enseñada por su profesor, usualmente, son didácticos y provienen de libros (Ordóñez, 2006).

El docente se considera la única persona que posee el conocimiento, mantiene el papel activo en el salón de clases, es el transmisor del conocimiento mientras que el alumno es considerado el depósito de conocimientos, mantiene el papel pasivo en el aprendizaje, el centro del conocimiento es el docente no el estudiante.

Según Freire (1962), en este tipo de educación, el maestro es el sujeto de la educación y el educando es el receptor que recibe todos los contenidos de la sabiduría. La tarea del maestro es llenar a los educandos con los contenidos de sus conocimientos. En esta concepción bancaria de la educación, el buen educador es el que mejor vaya llenando los recipientes en los depósitos de los estudiantes. Los estudiantes de la educación tradicional son pasivos; reciben muchos conocimientos, los cuales son guardados y archivados. El dueño de la información es el educador, que es quien sabe, pues los educandos son los que no saben. Esta educación forma agentes de los opresores, se educa para una vida bajo control, aceptación, trabajo, este tipo de educación la concibe como educación bancaria ya que no permite la conciencia de la realidad y la liberación de los educandos. Esta educación sirve a la clase dominante y deja a los oprimidos en la oscuridad.

Hernández Rojas (1998) menciona que la educación tradicional es partidaria de la enseñanza directa y rígida, predeterminada por un currículo inflexible y centrado en el profesor, comparte con Freire la idea que este tipo de educación es deshumanizada ya que en esa realidad un sujeto se considera más que otro y ejerce violencia sobre él quitándole la humanidad, el poder de decisión y de acción.

1.6.2 Pedagogía crítica

La pedagogía crítica rechaza la idea de que el conocimiento es neutral y argumenta que la enseñanza es un acto inherentemente político, ya sea que el maestro lo reconozca o no. El

objetivo de la pedagogía crítica es la emancipación de la opresión a través del despertar de la conciencia crítica, basada en el término concienciación. Cuando se logra, la conciencia crítica alienta a los individuos a efectuar el cambio en su mundo a través de la crítica social y la acción política.

La Pedagogía Crítica pone el centro en el estudiante, buscando que transforme su entorno inclusive yendo más allá de lo que conoce de manera cercana: "la pedagogía se considera una forma de práctica social que surge de las condiciones: históricas, contextos sociales y relaciones culturales. Se arraiga en una visión ética y política para tratar de llegar a los estudiantes más allá del mundo que conocen". (Cruzzi, 2019)

Para Paulo Freire (1969) es una concepción nueva de la vida social concibiendo la educación como una práctica para la libertad. Su pedagogía busca la libertad para los opresores y oprimidos en busca de su propia dependencia y concientizar a las masas para que conozcan su realidad y busquen los cambios necesarios para su progreso. Se da importancia al humanismo educativo y se lucha por defender los valores dignos del hombre, asimismo se busca potenciar las fuerzas dinámicas de creatividad y progreso de los educandos, creando conciencia en ellos sobre la realidad de su situación social y económica. Con el método de Paulo Freire se busca transformar la realidad social por el camino de la alfabetización, en un mundo de pobreza e injusticia que necesita la socialización para transformar la sociedad, aprender a leer y escribir para concientizar a los sujetos sobre su realidad en la que están inmersos, posteriormente otra herramienta a utilizar ante su pedagogía es el diálogo. El carácter crítico y liberador del diálogo (Freire, 1994) supone, al mismo tiempo, más que un simple llamado a la reflexión como ejercicio intelectual, una movilización a la acción, al compromiso de los dialogantes con la transformación, ya sea individual, grupal o social; de modo que el fomento de una cultura reflexiva y crítica a través del diálogo no se agota en las producciones reflexivas, sino que

supone trascender el espacio de encuentro y realizar acciones que impacten en la vida cotidiana. De lo contrario, la experiencia del diálogo, a pesar de que nos confronta con disímiles realidades y nos conduce a cuestionar la propia, se torna un acto estéril.

“El diálogo como encuentro de los hombres para la pronunciación del mundo es una condición fundamental para su verdadera humanización” (Freire, 1968, p.98)

Freire al igual que varios pedagogos buscaban la liberación del proceso de enseñanza-aprendizaje como de los sujetos en la educación, ser sujetos activos, no pasivos para que la construcción del conocimiento dejara de ser transmisión y memorización, que los educandos fueran el centro del aprendizaje.

En términos de Giroux (2000) es la irreverencia y vibración de nuevas perspectivas y posturas críticas al sistema y a los procesos de aula, como se pueden dar nuevas transgresiones en las que se desafían los límites propios del conocimiento, en este sentido este mismo autor plantea que la pedagogía crítica busca: 1. Desarrollar condiciones en las que los estudiantes puedan leer y escribir dentro y en contra de los códigos culturales existentes, y. 2. Crear espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad. De esta forma, la práctica pedagógica, según (Giroux, 2003), es una construcción mediada por la subjetividad, la experiencia y el conocimiento disciplinar, en donde influyen los intereses políticos y culturales, identificados de la misma manera por Freire (2005) donde el educando debe ser reconocido como sujeto histórico-cultural desmitificando al maestro como sujeto educador.

Las posturas sobre el educando marcan un ser pensante y crítico fuera y dentro del aula, donde su perspectiva y pensamientos se ven como el arma liberadora ante las relaciones dominantes y de poder.

Juan Amós Comenio (1592-1671) en su obra *Didáctica magna* aborda dos cuestiones cruciales: la generalidad y la generalización, a través de las cuales asegura que

debe enseñarse de todo a todos, pues el objetivo del aprendizaje no consiste en obtener un saber profundo y perfecto de todas las disciplinas, sino en apropiarse de los fundamentos y el fin de cada una de ellas. Propone animar en el alumno el cultivo de sus sentidos, para terminar más tarde en el cultivo de la voluntad, pues el alumno desarrolla, así, sus propias facultades y llega a formarse una personalidad original. Criticaba también, por impropio, convertir al educando en una bestia de carga forzándolo a llevar auestas un fardo de mercancías ajenas; en lugar de ello, decía, es mejor cuidarlo como un árbol para que rinda sus propios frutos.

Comenio (1653) señalaba que la educación debía de ser universal, enseñar todo a todos, ya que no solo los sujetos se deben considerar espectadores del mundo si no actores los cuales debemos aprender a observar, razonar y actuar.

Asumir la pedagogía crítica en el contexto de la educación es pensar en un nuevo paradigma del ejercicio profesional del maestro, es pensar en una forma de vida académica en la que el punto central del proceso de formación considera esencialmente para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan determinadas actividades y ejercicios académicos (Ramírez, 2008, p. 109)

Dichos planteamientos otorgan nuevas perspectivas ante la concepción de estudiantes y docentes en los procesos sociales y educativos. Una pedagogía que niegue la subjetividad no es pedagogía, porque negaría al sujeto como constructor de representaciones significativas culturales, sociales e individuales. Un elemento fundamental en la comprensión de la subjetividad como constructo del aprendizaje, pasa por el ámbito de las concepciones, creencias, representaciones, entendiendo la pedagogía como una disciplina reconstructiva, que pretende transformar un saber prácticamente en su saber qué explícito, fruto de la reflexión (Mockus, 1993).

Los profesores “han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales de aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza” (Giroux, 2001, p. 65)

Hablar de educación y pedagogía es complejo, ningún docente, especialista, teórico, tiene la respuesta exacta de cómo educar, de qué medios y métodos son los indicados para los individuos y mucho menos el cómo actuar dentro del aula. La pedagogía como forma de guía y conducción es la base para conocer la educación, desde mi perspectiva me encuentro en la postura donde la educación debe ser crítica, ya que como se ha visto por mucho tiempo e incluso en algunas instituciones aún, la educación se ve como un método de dominación, donde el poder radica en el docente, ya sea para los contenidos y en la forma de actuar. No solo debemos crear un conocimiento, debemos ayudar mediante la guía y acompañamiento a formar un sujeto, un sujeto libre y feliz, curioso por aprender sobre el mundo que lo rodea. Siempre he pensado que no podemos moldear a ningún sujeto, puesto que no somos objetos, cada sujeto es diferente, cada sujeto tiene inquietudes e intereses diversos, el proceso de enseñanza-aprendizaje no debe ser igual para todos, nadie aprende de la misma forma. El escribir este apartado me invita a seguir preparándome para en algún futuro ser parte de una educación nueva, una educación libre, donde mi labor como docente radique en mi postura ante la pedagogía que, para mí, es correcta, ya que consiste en crear conocimiento de una forma conjunta, libre, divertida y, sobre todo, crítica, donde la educación pueda verse como una forma para ser independiente.

1.7 Curriculum

Aún a finales del siglo XIX, no se concebía el término “Curriculum”, no obstante, en la teoría educativa se revisaban las relaciones entre la sociedad y la educación, a partir

de la evolución y la modernidad la educación formal debía hacer frente a las demandas del estado teniendo una especificidad ante su tarea.

La Reforma del Sistema Educativo concibe el currículum como una especificación de las intencionalidades educativas y del plan de acción para conseguir las.

Mientras S. Antúnez (1992) menciona que el currículum: Es el conjunto de conocimientos que hay que transmitir al alumnado, pues los conocimientos son algo permanente y esencial que la escuela debe transmitir mediante disciplinas (historia, geografía, arte, etc.).

Zais (1976) señala que el término “currículum” es usado ordinariamente por los especialistas de dos maneras: 1) para indicar un “plan” para la educación de los alumnos/as; y 2) para identificar un campo de estudios; y añade: “El currículum como un plan para la educación es calificado como un Currículum o el Currículum... Pero como campo de estudio, al igual que muchos campos especializados, es definido tanto por el aspecto concreto del que versa (su estructura semántica), como por los procedimientos de investigación y práctica que utiliza (estructura sintáctica)” (Zais, 1976)

Gimeno Sacristán (1920) dice que: "El curriculum es una planeación hecha por las escuelas con objetivos de aprendizaje según las capacidades de los alumnos con el fin de lograr un nivel educativo" es decir, se necesita tener una visión histórica amplia acerca de éste como objeto de estudio y puede ser cambiado y transformado según los intereses humanos.

Actualmente el curriculum se continúa viendo superficialmente como una herramienta pedagógica utilizada por el docente para la enseñanza en el salón de clases, herramienta que ayuda a medir los aprendizajes a partir de los contenidos y actividades seleccionados.

El término currículo designa el marco general de planificación, actuación y evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje; su objetivo principal es facilitar la integración y coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actividades que se llevan a cabo. Comprende la fijación de unos fines y objetivos, la selección de unos contenidos, la opción por una metodología y el establecimiento de unos criterios de evaluación.

(Martín Peris, 2008)

Por esta razón es importante señalar que también, se determina a partir de tres ejes básicos: 1. Finalidades y objetivos. La formulación de los contenidos implica la toma de factores sociales, culturales, científicos, económicos, es decir, todas las dimensiones que configuran una comunidad humana; 2. A quién va dirigido el currículum. 3. Conceptualización de la educación. Sentido, funciones y procesos que delimiten el marco en el cual el currículum se concreta en la actividad educativa. (Antúnez,1992)

Es significativo mencionar los componentes del currículum, los cuales han de referirse a: 1. Lo qué hay que enseñar. Contenidos como hechos, conceptos, habilidades, actitudes y valores; así como los objetivos que constan de procesos de crecimiento personal respaldados mediante la enseñanza; 2. Cuándo hay que enseñar. Es decir, ciertos criterios de ordenación y secuenciación; qué contenidos se tratan primero, cuales a continuación, y qué contenidos engloban a otros; 3. Cómo hay que enseñar. Ya que se sabe qué y cuándo enseñar habrá que vincularse a cómo hacerlo para facilitar y lograr totalmente los objetivos. 4. Evaluación. Qué, cómo y cuándo que hay que evaluar.

La evaluación mediante el curriculum (planes y programas escolares) es un medio de verificación ante los contenidos en el aula, medible por un enfoque cuantitativo hacia los estudiantes, el diseño, su implementación y la evaluación complementan el ambiente escolar y la tarea docente. Sin embargo, el carácter educativo y la sociedad señala que las y

los estudiantes como sujetos son diversos, por lo tanto, su contexto juega un papel importante ante los aprendizajes.

Personalmente los medios utilizados en el aula y fuera de ella, como organización de los contenidos, en este caso el curriculum, ha sido visto y utilizado como un medio de sistematización y regulación entre la educación y la sociedad, es decir, los docentes y los actores educativos toman por establecido dichas formas de organización para considerar lo que es correcto y lo que no, se considera el “deber ser” para formar un ciudadano correcto y exitoso.

Esto significa que además de ser de carácter educativo, el currículo tiene influencias externas; como la misma cultura, la ideología, la política, el sistema económico y, sobre todo, la ideología de quienes ostentan el poder tanto político como económico. Es una manera de homogeneizar lo que es diferente. Para llevarlo a cabo es necesaria la participación de alguien que sea capaz de vincular el currículo con el receptor, es decir, el estudiante, y ése es el profesor o profesora que tiene la función de transmitir los conocimientos en la práctica docente cotidiana. El curriculum forma una parte muy importante en la estructura y organización de contenidos y actividades fuera y dentro del aula, aunque algunas consideraciones señalen que el docente está sujeto a lo que se dicta en ellos, la práctica en el aula es diferente, los contenidos y prácticas dependen de la vocación y de las formas de actuar de los profesores, es decir, cada docente conoce a sus estudiantes, sus necesidades, y las formas de acercamiento hacia ellos, lo cual les da las bases para poder actuar de forma diferente y lograr un buen aprendizaje. Desde mi perspectiva estas acciones docentes necesitan el curriculum de forma complementaria, es decir, no debe ser el centro de atención en las prácticas pedagógicas, ya que desde mi experiencia he podido notar que, se toman mucho en cuenta las características de evaluación que en el curriculum se mencionan.

Para terminar este apartado considero interesante comentar, como se mencionó en el párrafo anterior, que en la práctica cotidiana, dentro y fuera del aula, nos vemos inmersos en las prácticas sociales sobre el curriculum, ya que en el vienen mecanismos sobre cómo actuar en esta sociedad que ya tiene un ritmo y una forma de ser, el curriculum no solo se establece en el aula, ya que en cada organización social hay estructuras y reglas que se deben seguir para conseguir los objetivos establecidos.

Currículum Formal

Es el plan o programas donde se encuentran los lineamientos, normas y materiales de estudio mediante la planificación de los objetivos, de los contenidos y las formas administrativas con las cuales se sustenta la institución y las prácticas en el aula. Se considera que es un plan de estudios que muestra los procesos pedagógicos formales mediante las operaciones sostenidas de forma legal, económica y educativa: debe tener los objetivos generales y específicos, así como la secuencia de los contenidos, experiencias de aprendizaje, estrategias, modalidades y distribución de los tiempos junto con los propósitos.

Como su nombre lo dice, y desde mi experiencia tanto académica como docente, el curriculum formal es el documento, planes y programas establecidos ante el cuerpo estudiantil que marca la forma de operaciones dentro del aula, donde se señalan los aprendizajes esperados, los contenidos, la forma de trabajo y la organización sin tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes, forma de trabajo de los docentes y los recursos de los estudiantes e incluso de la institución. Claro está, que es una herramienta importante, ya que suele ser una base para los contenidos y los aprendizajes que se plantean según el nivel escolar, pero no es la única forma de llevar a cabo la tarea docente en el aula, y no debe ser la única forma aceptable de trabajo, ya que incluso se puede relacionar como una forma de poder y reproducción.

El currículo formal (Perrenoud, 1990) es aquel que puede encontrarse en un documento que explicita de forma organizada en el tiempo los objetivos de enseñanza o aprendizaje, los contenidos, los principios y procesos metodológicos y/o los principios y procesos de evaluación. Tiene un valor de estandarización y unificación de la actividad de los docentes, que pueden tener formas muy distintas de interpretar el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que puede resultar en una disparidad inaceptable para una institución en la actuación pedagógica de sus docentes.

Curriculum Real

Es la traducción del currículo formal llevado a la práctica en las instituciones escolares, actúa como mediador entre docentes y alumnos, es una forma de adaptación a la naturaleza de clase y las necesidades que se observan en los estudiantes.

“El currículo real puede definirse como la puesta en práctica del currículo formal con las consecuencias que traiga consigo su aplicación y que lógicamente requerirán en su momento de una adaptación entre el plan curricular y la realidad en el aula”. (Sacristán, G. 1998).

El curriculum real puede ser el mero equilibrio entre el curriculum formal y el curriculum oculto, ya que son las prácticas realmente vividas por el docente o los estudiantes dentro y fuera del aula, los profesores pueden hacer los cambios necesarios para mejorar los aprendizajes y contenidos establecidos; tomando en cuenta las necesidades y formas de trabajo de sus estudiantes, son las prácticas “libres” que a pesar de tener una sistematización formal, puede ser adaptable a las situaciones del aula.

Curriculum Oculto

Se deriva de las prácticas institucionales y no de los planes de estudio, son las enseñanzas no explícitas que lleva la interacción del docente con los alumnos para prepararlos para la vida y no solo en lo académico.

Sacristán (1998) menciona que su función radica en la producción y reproducción de conductas no contempladas en el curriculum formal.

Torres (1991) define el curriculum oculto como aquellos aprendizajes que los estudiantes aprenden y que los profesores no tienen intención de enseñar.

Considero que los conocimientos académicos no son los únicos indispensables para la formación de los sujetos, la preparación para la vida radica igualmente en conocimientos distintos que impliquen desenvolverse fuera del ámbito escolar, el curriculum oculto para mí es importante ya que enseñar no debe ser un acto mecánico para controlar a los estudiantes, las prácticas fuera de las enseñanzas formales o establecidas ayudan a formar la criticidad de los sujetos e incluso aprendizajes autónomos.

1.7.1 Curriculum en preescolar

Para Castillo (2002), el curriculum en preescolar es la expresión de las necesidades y aspiraciones que una colectividad espera satisfacer y alcanzar a través de la educación. También es el instrumento que posibilita la ordenación, organización y facilitación del proceso educativo.

El currículum escolar influye en la formación y en el desarrollo tanto educativo como individual del sujeto, en preescolar, que es el primer acercamiento formal a la educación tiene como deber organizar y cumplir con las demandas del nivel educativo y de los estudiantes:

1. Lo individual. Necesidades, requerimientos, aspiraciones, motivaciones, etc., de cada (uno)... además, son básicas las orientación y facilitación del proceso evolutivo, madurativo, de desarrollo.

2. Lo social. Que en cada momento histórico concreta las necesidades y aspiraciones de cada comunidad y definen los criterios de selección cultural que se concretarán en el contenido de la educación.

Sus objetivos son:

Generar y consolidar hábitos y actitudes de relaciones, de colaboración y participación para ser capaz de situarse imaginativamente en la perspectiva o posición del otro.

Posibilitar comportamientos de respeto en sus relaciones para ser capaces de unirse y cooperar.

Promover el autoconocimiento de su persona de una forma que le permita autovalorarse positivamente en pro del autoestima de cada alumno.

Según la SEP (2002), los objetivos centrales del curriculum en nivel preescolar son: Promover el desarrollo cognitivo y social, la creatividad, lograr un equilibrio afectivo y sentar las bases para continuar con la educación primaria. El nivel de Educación Preescolar en México se norma a través del Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica (SEP, 2011), dicho documento surge a partir de la necesidad de elevar la calidad educativa, atender la demanda de los servicios de educación, así como hacerlo con equidad, de esta forma la articulación se concreta con un “currículo integrado, coherente, pertinente, nacional en su concepción y flexible en su desarrollo” (SEP; 2011, p. 4). De esta forma, un currículo con estas características da pie a que los docentes en formación, en este caso, interactúen con el mismo, atiendan las necesidades detectadas en los grupos de práctica docente y abran la posibilidad a la innovación.

En este nivel escolar puede observarse un currículum “un poco más abierto” que, en los demás niveles, ya que se considera un espacio donde el docente puede elegir con más libertad las estrategias a utilizar, su currículum se centra en desarrollar competencias para que los alumnos logren desenvolverse en la sociedad actual, encontrando funcionalidad a cada uno de los aprendizajes. Se trata de relacionar los contenidos directamente con la realidad educativa de cada uno de los contextos escolares en donde actúa la educación. El currículum debe llevarse a cabo mediante la acción educativa concebida como unidad de integración y desarrollo de experiencias. Además, tiene que ser generada y vinculada con los intereses del niño. Como son cumplir con las finalidades, proporcionar vivencias, facilitar el aprendizaje de los contenidos, contribuir a la personalidad del niño, y ambientar al niño en el contexto que rodea. Para hacer esto posible, existen modalidades de acción educativa, las cuales son, según Castillo (1992):

El juego que garantiza la actividad del niño motiva y es placentero, además es flexible lo que permite adaptarlo a los objetivos y sujetos; y posibilita integrar los tipos de trabajo, aprendizaje.

La personalidad pues a través de él explora y experimenta su realidad y entorno, imita, crea, imagina y desenvuelve la función simbólica.

El clima es el que provee un efecto motivador, incitador, facilitador o inhibidor de conductas sobre el niño.

El currículum como instrumento en preescolar, a partir de lo revisado, para mí representa la forma de abordar las necesidades que se esperan lograr desde la organización de actividades en el aula, en él se encuentran demandas que a su vez se creen las más útiles para niñas y niños en esta primera educación. En él, se ve y se narra la forma principal en la que se espera la formación de los estudiantes, ya sea en el siguiente nivel educativo y como sujetos sociales. Al mismo tiempo, suele dar las bases sobre los contenidos necesarios para

cada grado, sus propósitos, los aprendizajes esperados ante los contenidos y el desarrollo individual como sujetos.

Las modalidades de acción que se presentaron son las centrales en la labor docente de preescolar, desde mi perspectiva lo que hace posible lograr la buena comunicación, la exitosa realización de las actividades y la construcción del aprendizaje en conjunto, en niñas y niños de esta etapa es el juego; ya que el clima que provee el docente para la apertura y el fácil acceso de comprensión de temas y contenidos es motivar por medio de una actividad interesante y entretenida para los estudiantes. El juego es una forma flexible de poder adaptar los propósitos del docente y poder plasmar de una forma sencilla los intereses y las capacidades de niñas y niños, lo que a la vez da como resultado el conocimiento personal a partir de la interacción niños- profesor, niñas-niños, etc.

Capítulo 2

Políticas educativas en el preescolar “Mi pequeño Carrusel”

En este capítulo y en sus diferentes secciones se pretende dar a conocer la estructura y el funcionamiento del preescolar en donde laboré como docente, ya que el contextualizar da las bases para conocer un poco más sobre la forma de educación, sus métodos, sus prácticas, objetivos, y su aportación en el sector educativo. Se describe de forma breve las políticas educativas de diversa índole utilizadas en el preescolar, donde intervienen autoridades del sector escolar y fuera de él.

2.1 Planes y programas 2011

Fue el primer material oficial con el que se basó el preescolar para la creación de planes y programas; este documento realizado en 2011 por la Secretaría de Educación Pública tiene el objetivo de contribuir en el desarrollo de niñas y niños en nivel básico y prepararlos para la vida por medio de competencias; su principal característica es la orientación hacia un desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en la democracia con el marco de una educación integral y humanista que establece el artículo tercero.

Sus principios pedagógicos se basan en centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, ya que cada sujeto cuenta con conocimientos, creencias y experiencias que lo ayudan en la construcción de nuevos aprendizajes; así mismo se espera generar ambientes de aprendizaje que ayuden a crear aprendizajes de manera colaborativa poniendo énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de estándares curriculares y los aprendizajes esperados.

HABILIDADES DIGITALES	ESTÁNDARES CURRICULARES ¹	1 ^{er} PERIODO ESCOLAR			2 ^o PERIODO ESCOLAR			3 ^{er} PERIODO ESCOLAR			4 ^o PERIODO ESCOLAR			
	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria			
		1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	
	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III			
				Segunda Lengua: Inglés ²	Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III ²			
	PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III			
	EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)	
		Desarrollo físico y salud						Geografía ³			Tecnología I, II y III			
								La Entidad donde Vivo			Geografía de México y del Mundo		Historia I y II	
											Historia ³		Asignatura Estatal	
	DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴						Formación Cívica y Ética I y II			
					Educación Física ⁴						Tutoría			
		Expresión y apreciación artísticas									Educación Artística ⁴			
						Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)								

Tabla 2, Mapa Curricular de Educación Básica 2011, recuperado de Planes y Programas 2011

Los distintos campos curriculares que se establecen, regulan y articulan los espacios curriculares, ya que tienen un carácter interactivo entre ellos, una línea de seguimiento para las competencias escolares y para la vida, terminando por el acto de evaluación que radica en calificar y cuantificar el progreso sobre los niveles educativos.

De forma general, se muestran de una forma específica los medios y los fines que se buscan utilizar mediante la educación desde un enfoque humanista e integral, me parece que esos fines persisten a pesar de los diversos documentos utilizados como guías para los planes y programas, desde mi punto de vista fue un buen documento para partir en la creación de planes y programas en mi lugar de trabajo.

2.2 Aprendizajes clave para la educación integral

Este material creado en 2017 por la Secretaría de Educación Pública es el instrumento principal ante los planes, programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación en la educación básica que tiene como objetivo la concreción de los planteamientos pedagógicos que propone el Modelo Educativo, así como la reorganización de políticas educativas. Dicho documento contiene la sistematización de los contenidos, desarrollo de habilidades, orientaciones y reflexiones haciendo énfasis en la articulación de los tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria. Los diferentes apartados muestran los fines de la educación, los retos de la educación ante la evolución de la sociedad y los fines que se persiguen.

2.2.1 Antecedentes

A partir de diciembre de 2012, con la Reforma Educativa, se inició una transformación en las políticas del sector educativo, donde a nivel constitucional se reforzó la obligación para que cada estudiante se forme de manera integral y logre los aprendizajes necesarios para su proyecto de vida. Como parte de la Reforma se tomó especial atención a la Ley General de Educación y comenzó a revisarse el Modelo Educativo vigente. Posteriormente a todas las observaciones y estudios sobre la educación formal en México, las diversas reuniones y foros de consulta, en Julio de 2016, la Secretaría de Educación Pública presentó una propuesta para actualizar el Modelo Educativo, comenzando con tres documentos principales:

-Carta sobre los Fines de la Educación en el Siglo XXI. Donde se expone el tipo de mexicanas y mexicanos que se desean formar a partir del Modelo Educativo.

-Modelo Educativo 2016. Se explica la forma en la que se propone articular el sistema educativo para el logro de aprendizajes en niñas, niños y jóvenes.

-Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016. Se expone un planteamiento curricular para la educación básica junto con los contenidos educativos y principios pedagógicos.

La consulta y estudio de estos tres documentos permitió la articulación de componentes para el desarrollo integral de los estudiantes; su formación académica, el desarrollo personal y social poniendo énfasis en las habilidades socioemocionales y la autonomía curricular, formando el documento de Aprendizajes Clave para una Educación Integral.

Objetivo

El objetivo primordial del documento junto con la Reforma Educativa es el cumplir con la educación laica y gratuita, que sea de calidad, con equidad e incluyente, donde el Estado pueda garantizar el acceso a niñas, niños y jóvenes. Así mismo pretende lograr la incorporación de las y los estudiantes a la sociedad, sentando las bases para que cada mexicana y mexicano alcance su máximo potencial.

Organización

Apartados	
1	Inicio
2	Fines de la Educación Obligatoria
3	Caracterización de la Educación Básica
4	Fundamentos de la organización curricular
5	Programa de Estudio de Educación Preescolar
6	Bibliografía

Tabla 3 “Organización de Aprendizajes Clave”, elaboración propia

2.3 Nueva Escuela Mexicana

A partir del Acuerdo Educativo Nacional en 2018, y su consulta ante la labor docente y los contenidos escolares, se decidió implementar varios cambios en las políticas educativas, entre ellos reconocer a los docentes como los principales agentes de transformación social, indicando que los principios básicos de la educación pública son la integridad, la equidad y la excelencia.

De acuerdo con el secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán, la Nueva Escuela Mexicana es la implementación de una “educación profundamente humanista, científica y tecnológica”. Su objetivo es el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, así como el fomento del respeto de los derechos, de las libertades y de una cultura de paz y solidaridad internacional. Para conseguirlo promoverá valores como la honestidad y empleará todos los recursos necesarios para la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En su plan y programa de estudios se incluyen conocimientos y capacidades relacionados con la perspectiva de género, las ciencias, las humanidades, el civismo, la tecnología, las lenguas indígenas, el deporte, la educación sexual y el cuidado del medio ambiente.

2.3.1 Nueva Escuela Mexicana en Preescolar

Las nuevas acciones dentro y fuera del aula en preescolar radican en la implementación de varias estrategias donde participan niñas, niños, madres y padres de familia y los docentes en el área escolar. La Nueva Escuela Mexicana tiene como prioridad que las niñas y niños desarrollen habilidades y las competencias necesarias para un máximo logro de los

aprendizajes, manteniendo como base las humanidades, la convivencia familiar y los valores.

Principios

La Nueva Escuela Mexicana se funda en una nueva filosofía educativa, en nuevos objetivos y métodos: su filosofía es el cambio social, su objetivo principal es ampliar los fines educativos, ir más allá de lo cognitivo, formar al alumno en todos sus aspectos, es decir, en lo cognitivo, en lo emocional, en lo físico, en lo moral, en lo estético y en lo cívico. Por esta razón hablamos de que la Nueva Escuela Mexicana es esencialmente humanística (Niebla, 2019).

Esta renovación de la enseñanza reside en varios cambios sobre los planes de estudio. En primer lugar, los planes de estudio de educación básica deben reflejar los propósitos humanistas de la Nueva Escuela Mexicana; en segundo, tener una flexibilidad que hoy no tienen a fin de permitir la puesta en práctica de modelos curriculares alternativos (que puedan ser experimentados desde una escuela hasta un estado completo); en tercer lugar, deben recoger en su interior elementos sustantivos de las culturas étnicas; en cuarto lugar, deben otorgar una posición central, destacada, a la educación emocional-moral y cívica de los alumnos si aspiramos, como hemos dicho, a formar en la escuela a buenos ciudadanos y a fortalecer la democracia. La calidad educativa cambia la perspectiva tradicionalista sobre considerar el éxito únicamente de forma cuantitativa, con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana el éxito radica en los aprendizajes obtenidos y el desarrollo individual de niñas y niños de forma activa, en un medio de confianza y seguridad.

Primeros pasos

- Ubicar a las Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) al centro del quehacer de la escuela.
- No dejar a nadie atrás y a nadie afuera del máximo logro de aprendizajes.
- Equidad, inclusión y excelencia en nuestra escuela.
- Vivir la honestidad, generosidad, empatía, colaboración, libertad y confianza en los planteles escolares. Fortalecer la educación cívica en todos los grados.
- Fortalecer la convivencia familiar, a fin de que las madres y padres participen activa y positivamente en la formación integral de nuestros estudiantes.
- Promover el arte y la actividad física como herramientas potentes para el desarrollo emocional, físico e intelectual de los estudiantes.
- Impulsar la educación plurilingüe e intercultural.

(SEP 2019)

La Nueva Escuela Mexicana propone una nueva educación fundada en la equidad, Para que todos los alumnos aprendan (esto, obviamente, es un ideal a lograr) es necesario poner en práctica nuevas formas de enseñar, formas que busquen personalizar la enseñanza y el aprendizaje y que atiendan las diferencias entre el alumnado. Para poner en práctica esta pedagogía diferenciada es necesario conocer los rasgos físicos, mentales, familiares de cada alumno. El punto de partida de la enseñanza debe ser un diagnóstico individual de cada alumno en el inicio del ciclo escolar. Pero la equidad supone la inclusión. Todos los alumnos que hasta ahora han sido excluidos de la educación de calidad, deberán ser incluidos. La equidad exige, además, igualdad de condiciones en el ingreso a la escuela, de ahí el enorme valor que adquiere la introducción dentro del artículo tercero de la educación

inicial (0-3 años) pues esta educación temprana contribuirá a disminuir las desigualdades que muchos alumnos muestran al entrar a la escuela.

Desde mi perspectiva, La Nueva Escuela Mexicana no es algo ajeno a lo que varios autores, pedagogos, docentes etc. han tratado de establecer en sus prácticas pedagógicas y en su labor docente. Este discurso de los valores, equidad, inclusión y sobre todo poner a niñas y niños como el centro del aprendizaje es algo que recuerdo mucho con la Didáctica magna de Comenio, la educación bancaria de Paulo Freire e incluso Montessori. Aunque varias propuestas ya se han incluso implementado, creo que es necesario que se haya homogeneizado para la educación básica en general, ya que creo que el aprendizaje y el desarrollo de competencias debe ser lo primordial en la educación.

Como última herramienta utilizada en el preescolar, creo que la implementación de la Nueva Escuela Mexicana trajo grandes ventajas, ya que, desde mi experiencia, se dio un acercamiento más exacto al alumno y a sus contextos próximos, de tal forma que desde el curriculum se estableció una relación más directa y horizontal entre padres de familia, docentes y estudiantes, para de esta manera poder contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje. Se buscaba ver al estudiante como sujeto social antes que estudiante, la preocupación final no consistía en los productos o en la evaluación de conocimientos, si no la contribución al desarrollo de niñas y niños como sujetos, no solo en el ámbito académico.

Su intención era buscar que la educación sea humanista, libre, creativa, es un trabajo que ha llevado varios años, modificaciones, actores, etc. y al estar plasmado en un documento que es prácticamente recién compartido, hace ver estos objetivos como “nuevos” pero creo que esto es una de las causas por las que se le toma un mayor interés.

Capítulo 3

Narrativas de la experiencia

Desde mi propia experiencia como docente de 1er y 2do grado en el preescolar “Mi Pequeño Carrusel”, ubicado en Cerro Del Peñón Núm. 421, Santiago de Querétaro, Qro. donde laboré en el ciclo 2019-2020, decidí construir el presente capítulo para narrar y describir mi labor. Con base a los apartados que de igual forma se muestran tengo el objetivo de dar a conocer parte del mecanismo y funcionamiento del preescolar y sus actividades desde mi propia intervención, incluyendo la forma de manejo sobre planes y programas, su construcción, las actividades, sesiones dentro y fuera del aula, trabajo colaborativo, etc. Así como la forma en la que fui atendiendo inquietudes, necesidades y demandas de niñas y niños, de la dirección escolar y el apoyo brindado a madres y padres de familia a partir de la práctica educativa.

3.1 Antecedentes

Mi experiencia como docente era nula antes de laborar en el preescolar, anteriormente tuve la oportunidad en algún momento de mi formación trabajar unas cuantas sesiones con estudiantes de nivel secundaria para impartir un taller como parte del proyecto integrador de la UPN. El ser docente no era mi objetivo al estudiar pedagogía, y mucho menos docente de preescolar, aunque varias clases eran vinculadas a la docencia, la formación y el curriculum, mi interés se centraba en la psicopedagogía y en la orientación.

3.2 Mi punto de partida

Antes de entrar a laborar al preescolar, me encontraba a punto de entrar a 5to. Semestre de la Licenciatura en Pedagogía, cuando la Lic. Araceli Campos, directora del preescolar “Mi Pequeño Carrusel” me contacta para hacer parte de su equipo de trabajo siendo yo docente a cargo de 1er. Grado. Aunque no fuera mi objetivo principal, se me hizo una gran oportunidad laboral e incluso algo que podía ayudar a mi formación como pedagoga, ya que la experiencia podía ayudarme en algún futuro y en la UPN; al mismo tiempo creció mi interés, ya que anteriormente yo cursé preescolar en las mismas instalaciones, incluso la Lic. Araceli fue mi maestra, lo cual significaba un vínculo emocional, por lo cual accedí, comenzando a asistir a los Consejos Técnicos antes del nuevo ciclo escolar 2019-2020.

3.3 Primeros acercamientos

El primer acercamiento con mi labor e incluso sobre el funcionamiento del preescolar se dio en los Consejos Técnicos, donde la finalidad era interactuar entre las docentes y llegar a un acuerdo sobre las nuevas medidas, actividades del curso, la sistematización de horarios, preparar alternativas ante dificultades externas, hablar sobre el modelo educativo y vincular los objetivos del preescolar con la Nueva Escuela Mexicana que estaba a punto de entrar en vigor.

Conforme nos preparábamos para recibir a las niñas y niños, yo tomaba conocimiento de los objetivos internos, del funcionamiento y de las labores que estarían a mi cargo, sobre los contenidos e incluso la forma de hablar y desempeñarme dentro y fuera del aula.

Acercamiento a la institución

Acercarme a la institución de forma laboral fue muy distinta a cuando iba ya sea a estudiar ahí, o en un presente cuando iba a eventos familiares, recoger a mis sobrinas y sobrinos,

etc. Yo ya conocía la institución, pero no de manera formal, es decir, conocía las aulas, los espacios, pero no la forma de manejo de cada una de ellas, los planes y programas y la forma de intervención. Como mencioné los primeros acercamientos consistieron en los CTE, pero también estar presente en los procesos de inscripciones y reinscripciones donde tuve la oportunidad de interactuar con algunas niñas y niños de los tres grupos.

Acercamiento a docentes

Somos en total 3 docentes, una maestra titular en cada grado, el acercamiento puedo decir que fue sencillo ya que desde el principio ellas me brindaron su apoyo en todo, ya sea en dudas que tuviera mediante mi desarrollo en el aula, formas para resolver conflictos, o problemas en general que se presentaran. Desde el principio me sentí en confianza, ya que el tipo de trabajo era colaborativo, es decir, conformábamos un equipo de trabajo, donde compartimos varias veces experiencias y métodos para crear nuevas alternativas en el aula.

Acercamiento a madres y padres de familia

Desde mi perspectiva y en primera instancia, me pareció el acercamiento más difícil que afronté, antes de la primera interacción yo tenía miedo, sobre lo que madres y padres pensarán sobre mí, sobre la primera impresión o si me iban a creer capaz de desempeñar la tarea docente correctamente ya que yo me sentía inexperta y creí que ellos así me verían. En el preescolar “Mi Pequeño Carrusel” se tiene la facilidad y el acceso a las instalaciones ya sea en juntas o en recoger a las niñas y niños cada día, lo que ayuda a la comunicación y al diálogo sobre problemas, necesidades detectadas, o avisos.

El primer día de clases, en el primer acercamiento solo fue la entrega de material y la presentación de forma rápida, lo cual impidió conocerlos un poco más a fondo, al pasar los días, los familiares me iban otorgando su confianza y eso abrió paso a una mejor comunicación; pero no fue hasta las reuniones para firma de boletas donde me sentía más

nerviosa, ya que sentía que era un ambiente más formal donde debería ser clara, ya que iba a estar sola frente a madres y padres, yo no tenía experiencia de cómo afrontar algo así, de cómo dirigirme hacia ellos o incluso como ser breve y concisa. La primera reunión fue llevada a cabo por la directora del plantel, conmigo presente para saber cómo actuar en la siguiente y que información debía brindar, eso me ayudó mucho en la siguiente reunión y aún más la accesibilidad y disposición de madres y padres de familia, por lo cual todo el ciclo escolar mantuvimos una relación muy respetuosa y cordial.

Acercamiento a niñas y niños

El primer acercamiento formal se dio el primer día de clases, yo como titular de primer grado tenía a mi cargo niñas y niños de 2-3 años, en total 10. Fue difícil el primer acercamiento ya que era el primer contacto con otro entorno que no fuera la familia, al observarlos a primera instancia sabía que cada uno era diferente, en ser y en pensar. Desde el primer día mi objetivo principal fue el de crear un ambiente tranquilo, de comodidad y de confianza donde ellos pudieran sentirse tranquilos e incluso divertirse.

La primera semana, diría que, no tocamos los temas que estaban en la planeación, aun niñas y niños tenían sus emociones muy presentes y seguían en el proceso de adaptación a un nuevo espacio, ya que las prácticas son muy diferentes y requieren de un horario establecido.

De igual forma, a partir de la segunda semana, me incorporaba 1 hora al día al grupo de 2do grado, siendo yo la maestra, ya que su titular era al mismo tiempo la maestra de inglés del preescolar, la Maestra Nancy, impartía la clase de inglés a los tres grupos, por lo cual intercambiábamos de grupo para que esto se llevara a cabo, lo que me permitió conocer a niñas y niños de 4-5 años de edad, diferentes en formas de ser, de comportarse, de interactuar y de aprender. Mi acercamiento formal era de 1 hora, no obstante, fuera del

aula, recreos o salidas, jugábamos, platicábamos, lo que ayudó a la confianza y su comodidad, lo que ayudaba a las labores docentes, no solo mías, también a mis compañeras de trabajo, ya que, al detectar un problema o suceso, todas teníamos conocimiento de niñas y niños y nos encargábamos personalmente de lo que sucediera, ya que entre maestras, niñas y niños nos conocíamos.

El conocimiento de las niñas y niños se fue logrando a lo largo del año escolar, en la medida de lo posible, yo observé su actuación y traté de convivir con ellos en diversos tipos de situaciones dentro y fuera del aula. Cuando el ambiente era más tranquilo, se dio la oportunidad de realizar varias series de actividades para explorar lo que saben y lo que podían hacer con relación a los campos formativos, y, en consecuencia, identificar los aspectos que requerían modificación o mayor trabajo sistemático en el aula, establecidos en el programa de preescolar (PEP, 2004).

Para mí era muy importante que niñas y niños percibieran que este nuevo ambiente les daría la oportunidad de descubrir, explorar y conocer cosas nuevas sobre ellos mismos, sobre su entorno y muchos nuevos conocimientos, de forma divertida claramente, poco a poco la dinámica se fue dando, cada niña y niños eran diferentes así que implicaba un reto buscar actividades que fueran de interés para todos y conjugar la diversión con el aprendizaje.

3.4 Trabajo en el aula

Mi trabajo en el aula se desplegaba después de la realización de los programas semanales, lo cual daba las bases sobre los contenidos a revisar en la semana; cada viernes mis compañeras docentes y yo, nos quedábamos después de las clases a revisar y planear los contenidos y actividades de la semana siguiente, cada una de las tres maestras teníamos los programas de los otros grupos, ya que como nos intercambiábamos 1 hora todos los

días, el tener los programas y contenidos de otros grupos facilitaba la intervención a la hora del cambio y seguir con las actividades cotidianas.

Las primeras semanas, mi trabajo en el aula se vio con problemas y desde mi punto de vista con falta de organización ya que no tenía experiencia alguna en la docencia, las primeras actividades llegué a sentir que las hacía sencillas, o de forma conductista, e incluso algunas no me parecieron las mejores ya que el tiempo era reducido para poder llevar a cabo las actividades. Gracias al apoyo de las demás docentes, fui mejorando las actividades, las planeaciones, la organización de los tiempos e incluso la comunicación con niñas y niños, poco a poco las actividades fueron más dinámicas, de su interés, lo cual ayudó mucho a su formación.

Además de las actividades planeadas por mi persona, contaba con la ayuda de los libros de texto, mismo que utilizábamos diariamente, al mismo tiempo utilizábamos actividades empastados con los contenidos que se revisaban en libros como juegos, actividades en el aula y fuera de ella, ya que por lo que yo observaba, en mis niñas y niños no era interesante el realizar las actividades de los libros, como el de matemáticas.

Mis programas semanales llevaban un orden sistemático en lo que se consideraba necesario, como los números, colores, motricidad, secuencias espaciales, etc. respetando los objetivos de los campos formativos que ayudaran a su formación de manera autónoma e integral.

Con base en la observación y en la interacción del aula, me di cuenta de que una gran ayuda para ellos y para mí, era implementar varias actividades que consistieran en salir al aire libre a jugar o explorar, o actividades que consistieran en crear, pintar, cantar o bailar, ya que era lo que más les llamaba la atención, poder moldear objetos a su gusto, explorar materiales nuevos y al mismo tiempo de jugar, aprender.

Atendiendo a la Nueva Escuela Mexicana, una de las peticiones era crear un “taller o curso” donde en él no se vieran contenidos escolares formales, si no contenidos donde ayudara a su formación como sujetos empáticos, conscientes y preocupados por la sociedad; la idea que desarrollé fue, que los días viernes, después de realizar una actividad ya planteada en el programa escolar, realizábamos actividades y juegos específicamente sobre el cuidado del entorno, la ecología, y el cuidado del medio ambiente. Dicho tema lo escogí desde un principio, ya que se me hizo importante que a esa edad tuvieran conciencia de su entorno, de los seres vivos que forman parte de él, para que cuidaran ya sea el agua, animales y preocuparse por la contaminación, siendo así parte de mi trabajo en el aula.

En segundo grado mi trabajo en el aula consistía en continuar con la actividad anterior, realizar páginas de libro de motricidad, dar retroalimentación de un tema que ellos habían revisado, o dar un tema nuevo. El trabajo en el aula de segundo era desde mi punto de vista más controlado, es decir, su comportamiento era muy diferente al igual que el ambiente, más organizado e incluso en un momento pensé que tenían miedo de actuar como ellos en serio querían. Al paso del tiempo, me di cuenta de que ellos actuaban diferente conmigo, actuaban más libres, se comportaban realmente como niños, pero al mismo tiempo realizaban las actividades, ya que yo les daba esa facilidad de expresarse mientras realizábamos un trabajo colaborativo.

Todo el conjunto de las actividades, tanto de 1ero y 2do, pretendía mejorar el vínculo con su entorno escolar y familiar, debían estar relacionadas específicamente con las competencias planteadas y sobre todo con el modelo pedagógico integral en el que se basa la institución.

3.5 Mi rol en preescolar

Principalmente mi rol era encargarme de guiar en actividades y contenidos a niñas y niños de 1er grado, (3 niñas y 7 niños). Estar al pendiente de la construcción de sus

aprendizajes, de su conducta, de su forma de actuar y comportarse entre ellos mismos y al mismo tiempo con sus compañeros de otros grados.

Como anteriormente mencioné, mi rol no se detiene a encargarme solo de mi grado, como trabajo colaborativo y de forma personal, me gustaba ver que niñas y niños en general estuvieran bien, con estabilidad, felices de asistir al preescolar, y si existía un problema poner de mi parte para que se solucionara o al menos no los afectara de gran manera.

Una semana al mes, aproximadamente, yo era la encargada de la guardia, ya que entre las 3 docentes nos encargábamos de eso, mis tareas consistían en abrir la puerta a la hora de entrada que es a las 9:00 am, realizar los cantos matutinos que se realizan como activación antes de entrar al salón, tocar la campana, la formación en el recreo y una segunda activación y finalmente abrir la puerta a la hora de la salida.

De igual forma, el equipo de docentes nos encargábamos de la construcción de los eventos en fechas especiales, actividades lúdicas, pastorelas, graduaciones, conmemoraciones, entre otras, desde las aportaciones de ideas, hasta construcción de escenarios y conducción de los eventos, ya que es una forma de interactuar de cerca con niñas y niños y madres o padres de familia; cuyo objetivo es ayudar a brindar un espacio seguro y de confianza para niños y niñas, un espacio de libertad, expresión y diversión, al mismo tiempo, tratar de desarrollar habilidades de interacción, comunicación, atención y de valores que les funcionaran más adelante en su vida académica y fuera de ella.

Cap. 4

Elección y sistematización de la problemática detectada

El objetivo del presente capítulo es contextualizar diversas situaciones y problemáticas observadas desde mi práctica como docente, ya que en un entorno estudiantil de nivel básico y con niñas y niños de corta edad, es muy probable detectar diversas situaciones que entorpecen o contribuyen a su desarrollo personal y a su formación académica. Posteriormente se describe específicamente la situación o problemática detectada que, desde mi experiencia, observación y participación puedo decir que sobresale en el preescolar, entre niñas y niños y cómo esto afecta o atribuye a la obtención de aprendizajes e interacción con docentes y entre los mismos estudiantes. Asimismo, se espera con este capítulo y sus apartados comenzar la reflexión acerca de las prácticas docentes, la importancia de la observación y la interacción con los estudiantes dentro y fuera del aula para detectar situaciones grandes o pequeñas sobre el desempeño en el aula y los problemas personales que influyan en el desarrollo de niñas y niños, y así poder contribuir desde nuestra posición.

4.1 Situaciones Detectadas

A través de mi práctica en el ciclo escolar 2019-2020, de la observación, de mi participación y la interacción que tuve con las niñas y niños de los 3 grados, pude notar claramente que hay una diversidad muy grande, ya que como sabemos cada niña y niño es diferente, y a partir de sus esquemas individuales (ideas, percepciones o conocimientos previos según su interacción en sus contextos próximos) acerca de sus experiencias, de sus niveles de interacción y su nivel cognitivo, tienen distintas necesidades e intereses, principalmente, la población que atendí radica en estudiantes de 1er y 2do año, que es con quien tuve mayor contacto.

Las situaciones y contextos externos de cada niña y niño son diferentes, lo que contribuye a su formación y a su manera de actuar, de igual forma influyen prácticas pedagógicas llevadas a cabo según cada docente, ya que nuestras formas de actuar son distintas a pesar de tener los mismos fines, tanto en la interacción, manera de control de la clase, tipo de lenguaje, nivel de voz, etc.

Algunas de las situaciones que detecté no solo involucran a niñas y niños, sino a docentes y padres de familia, como, por ejemplo;

- Madres y padres, y su falta de límites; lo que ocasiona una falta de disciplina y control en el aula
- Falta de motivación; Observé en varios niños, la falta de intención y de agrado a las actividades, los contenidos y prácticas dentro y fuera del aula
- Formas de llevar los contenidos por parte de los docentes; Ocasionalmente, algunos de los contenidos se retoman de manera rápida para cumplir con los objetivos que el currículo marca (más que nada en 3er grado), ya que desde mi punto de vista se tiene la presión de que niñas y niños pasarán a un grado superior
- La forma en la que las prácticas docentes contribuyen a la formación académica y personal de los estudiantes; la manera de acercamiento y de interacción contribuyen a la formación de estudiantes y en su forma de conducta entre ellos mismos, lo que permite una mejor construcción de aprendizajes.

Aunque existen muchas problemáticas en el ámbito escolar, es imposible en un documento enlistar y describir todas, más que nada, porque cada docente las percibe de una forma distinta según su experiencia; la lista anterior son algunas de ellas que desde mi observación y participación detecté, varias de las situaciones muchas veces no están bajo nuestro control, ya que el aula no es el único contexto en el que se aprende, en el que se

viven experiencias, y en el que se pasa la mayor cantidad de tiempo, lo cual dificulta a veces nuestra intervención para su solución, es por ello, que la elección de la problemática que se muestra en el siguiente apartado, radica principalmente en la labor docente y mi participación en la práctica educativa.

4.2 Elección de la situación o problemática

A pesar de las varias situaciones que pude observar, llegué a la conclusión de que abordar todas sería imposible, ya que, primeramente, es solo mi punto de vista a partir desde mi experiencia, en segundo lugar, pretendo tomar una situación que abra la reflexión para futuras prácticas docentes y que de esta forma se contribuya satisfactoriamente en el desarrollo de niñas y niños.

Es por ello, que considero necesario rescatar y describir las prácticas docentes observadas y llevadas a cabo desde mi labor, ya que es una forma de contribución a la construcción de subjetividades y de aprendizajes, tener la oportunidad de ser maestra titular de 1er grado y poder contrastarlo con mis clases en 2do grado, me dieron las bases para elegir una situación que creo puede ser compartida en otros espacios educativos y que hace falta la reflexión para futuras prácticas docentes. Así la problemática elegida es identificar cómo las prácticas docentes y pedagógicas contribuyen a la formación de identidades, de comportamientos, de interacción y asimismo como influyen en el desempeño escolar y en los aprendizajes de los alumnos.

4.2.1 Descripción de la situación

La elección se lleva a cabo desde la observación y poder notar que las niñas y niños actúan muy diferente a pesar de compartir contexto, como sabemos cada sujeto es distinto ya que no viven las mismas experiencias, aunque compartan espacios en común, por lo mismo las prácticas docentes, aunque así lo muestre el currículo, no deben ser homogéneas,

existen infinidad de formas de llevarlas a cabo y así contribuir satisfactoriamente en la construcción de aprendizajes. Al mismo tiempo mi interés se reforzó al poder compartir con mis compañeras docentes las experiencias sobre las actividades que cada una aplicaba en su salón de clases, los resultados y la forma de aceptación y participación de niñas y niños. En este aspecto se me hacía interesante las diferentes reacciones/respuestas entre las niñas y niños, y que las prácticas de una docente a otra cambiaran en varios aspectos, ya que entiendo que el tener un grupo de grado diverso es distinto y se necesitan diferentes formas de organización y se tienen distintas necesidades; “se ha demostrado que el diálogo entre pares y la formulación de preguntas y de posibles explicaciones entre quienes comparten niveles de desarrollo conceptual próximos, es un camino mucho más propicio para el aprendizaje significativo que el basado en la realización de tareas individuales a partir de instrucciones y conceptos expuestos” (Fierro, 1999). Este trabajo, llamado, “trabajo colegiado” permite construir por medio del diálogo mejores criterios y alternativas para analizar las problemáticas que se presenten (Antúnez, 1999). Desde mi perspectiva, el compartir las experiencias que cada una tiene con los estudiantes abre el campo de acción y las alternativas para la intervención didáctica, es un trabajo colaborativo que se pone en práctica de forma individual frente a grupo.

4.3 Punto de partida

Desde el primer día en 1er grado con las niñas y niños, pude observar que, a pesar de ser su primer acercamiento a la educación formal, ellas y ellos tenían una percepción sobre el contexto en el que estarían, de igual forma, en su reacción al entrar al aula pude observar que en ellos ya existía una identidad, comportamiento, etc. Habían niñas o niños que lloraban, quienes llegaban a platicar conmigo, quienes llegaban y tomaban asiento, los que llegaban a subirse a las mesas, a las sillas, e instantáneamente se observaban las

diferencias en formas de ser, otro punto inicial fue la transformación de esta conducta al momento que madres y padres de familia se fueron del salón; lo cual es claramente una gran influencia en las actitudes de las niñas y niños, la familia como contexto más cercano y donde es el único contexto que ellos conocían, moldean de cierta forma las conductas y cuando entran a un contexto nuevo, desde mi punto de vista, no saben cómo actuar, o incluso actúan de forma un poco más libre como no lo hacen con sus padres. Se suele hablar de dos dimensiones básicas en los estilos de educación familiar (López, 2005). Una primera sería la dimensión del afecto y comunicación; y, la segunda, sería la del control y la disciplina. Así pues, encontramos las siguientes opciones educativas por parte de estos importantes agentes del proceso de enseñanza/aprendizaje:

- El estilo democrático: caracterizado por presentar valores altos en las dimensiones afectiva y comunicativa, y, al mismo tiempo, en las dimensiones de exigencia y control.
- El estilo permisivo: caracterizado por altos niveles de comunicación y afecto; pero, con bajos niveles de exigencia y, por extensión, con escasa supervisión del cumplimiento de normas de comportamiento.
- El estilo autoritario: caracterizado porque los padres no suelen mostrar demasiado afecto a sus hijos y no se muestran interesados ni por sus necesidades ni por sus intereses. Por supuesto, no recurren a ningún tipo de diálogo ni comunicación.
- El estilo negligente: caracterizado por una menor implicación paterna en la relación educativa.

Es así como desde ese punto me interesaron las subjetividades a partir del contexto familiar, y con el paso del tiempo, gracias a la observación y la interacción pude reflexionar

y contribuir a algunos aspectos de la conducta respetando sus puntos de vista, sus intereses y su libertad de acción respetando los límites.

Otro punto de interés en esta situación es el contrastar la forma de comportamiento con otros grados, en este caso, de segundo. En el primer acercamiento que tuve con este grupo, fue el segundo día de clases, ya que el primero sentimos que serían muchos cambios para las niñas y niños de primero, y que la adaptación de forma rápida a otra maestra sería un poco complicado, así fue como al siguiente día, pude observar, en primera instancia que varias niñas y niños de segundo ya estaban adaptados a este ambiente, conocían las formas de trabajo, y la organización que debían tener en trabajos, en pedir permisos, en pararse por su lapicera, el pincel, etc. Me sorprendió realmente el entrar al salón y verlos callados, sentados y mi primera percepción es que estaban asustados, quizá por conocer una nueva maestra, pero rápidamente se acoplaron y comenzaron a ser ellos mismos.

Poco tiempo después, hablando de segundo grado, y por lo que ellos tuvieron la confianza de decirme, fue que en mis clases se sentían más libres, ya sea en platicar, en gritar, pararse de su lugar, e incluso poder bromear conmigo; personalmente mis clases ya sea en 1ero y 2do me gustaba impartirlas jugando, cantando, por medio de cuentos, en el patio, etc.

En mi grupo de 1ero, de igual forma era así, e incluso menos estricta, ya que tenía claro que eran niñas y niños más pequeños, que necesitaban el juego para su adaptación y que cierta forma de educación no les interesaría o no los ayudaría en su desempeño. A ellos les gustaba explorar, cantar, gritar, saltar, y eso lo implemente, en mis estrategias, ya que yo soy la que debía adaptarme a ellos y no al contrario. Por ello me interesó rescatar el tema del comportamiento, las subjetividades y su vinculación con el proceso de aprendizaje, porque sé que, en varias instituciones escolares, por no decir todas, además de que los estudiantes son muy diversos, su comportamiento y desempeño varía por las formas

de abordar las actividades y la forma de interacción ya sea entre ellos mismos y con los docentes.

4.3.1 Prácticas Educativas

Las prácticas llevadas a cabo en el aula a cargo de los docentes son parte de la jerarquía y la forma de organización, que desde mi punto de vista y retomando algunos autores como Apple, Pérez y Giroux (1990), afirman que la construcción de subjetividades se ve influenciado por la acción y forma de dominio del docente en el contexto escolar; ya sea por medio de la interacción, socialización, actividad pedagógica y lenguaje.

La subjetividad no se agota en lo racional ni en lo ideológico, sino que se despliega en el amplio universo de la cultura, entendida como “entramado de símbolos en virtud de los cuales los hombres dan significado a su propia existencia... dentro del cual pueden orientar sus relaciones recíprocas, en su relación con el mundo que los rodea y consigo mismos” (Geertz, 1987, p. 205). Desde su nacimiento “el cachorro humano se inscribe en distintas redes de significantes que lo preceden y lo significan, antes de que él mismo pueda atribuirles significado” (Sánchez, 2005, p. 158).

En el ámbito escolar, se transmite la cultura dominante, mediante la selección y organización de los contenidos, las relaciones sociales, el lenguaje, la distribución del tiempo y del espacio, el nivel de participación del alumnado, la evaluación, el establecimiento y el control de normas y las relaciones de poder que se presentan en el aula y en la institución. De tal modo, en la escuela, las niñas y los niños van asimilando los contenidos del currículo explícito y oculto e interiorizan los mensajes de los procesos de comunicación que se activan en ella y, al mismo tiempo, van configurando su cuerpo de ideas y representaciones subjetivas, conforme a las exigencias del statu quo percibido como

inevitable, natural y conveniente (Apple, 1995). En este intercambio social, se presenta la construcción intersubjetiva, de acuerdo con la cultura hegemónica.

1er Grado

Como se mencionó, en primer grado a pesar de ser el primer acercamiento formal y un nuevo ambiente de interacción, niñas y niños ya tienen cierta identidad formada a partir de la cultura familiar y la interacción en este contexto cercano, (madre, padre, hermanos, etc.), mis prácticas en el preescolar se fueron desarrollando a partir de la observación y el acercamiento a niñas y niños partiendo de necesidades.

Al paso del tiempo, mi intervención pedagógica, aunque se apegaba a los contenidos establecidos en el currículo, se centraba en la forma más práctica de construcción de conocimientos; como el juego, el canto, el baile, juegos en el patio, exploración y actividades por medio de la manipulación de materiales y el uso de pintura. El objetivo de mis prácticas eran el crear un ambiente de reflexión por medio de las actividades, donde niñas y niños tuvieran la libertad y el interés autónomo ante la construcción de los aprendizajes, respetando sus intereses y sus formas de aprendizaje, adaptando los contenidos al nivel cognitivo que cada uno posee. Las intervenciones, y el trato en el aula consistían en que niñas y niños quisieran aprender sin que sintieran que tuvieran límites o una jerarquía a cuál temerle, todo lo retomé como un trabajo colaborativo (Zona de construcción conjunta) para al mismo tiempo de construir aprendizajes, poder contribuir al desarrollo de los estudiantes como sujetos sociales. Podría decir que este tipo de organización y la interacción de forma horizontal, ayudó a la realización de actividades en el aula, al respeto de los límites en el salón de clases, a los valores y al aprendizaje significativo.

La población estudiantil interioriza, con mayor facilidad, los mecanismos, estrategias, normas y valores de interacción social que los contenidos académicos, lo que va configurando, poco a poco, representaciones, formas de conducta e identidades que tienen valor y utilidad, tanto en la escuela, como en la sociedad. De tal forma, se va “induciendo así una forma de ser, pensar y actuar, tanto más válida y sutil, cuanto más intenso sea el isomorfismo o similitud entre la vida social del aula y las relaciones sociales en el mundo del trabajo o en la vida pública” (Gimeno y Pérez, 1993, p. 22).

En primer grado, puedo decir, que es un poco más libre la elección de contenidos, su forma de organización y de abordaje, ya que son los aprendizajes que se consideran necesarios para el paso a segundo grado, no solo es la obtención del capital cultural (visto como la forma de construcción y el determinante de la forma en cómo se ve e interpreta el mundo, ya sea transmitido u otorgado por alguien más, es la acumulación de cultura, ya sea heredada o adquirida mediante algún tipo de socialización). El capital cultural puede tomar tres formas: bajo el estado objetivado, el estado institucionalizado y el estado incorporado. El estado objetivado se refiere a objetos con propiedades que ejercen por su sola posesión un efecto educativo en los agentes. El estado incorporado se refiere al trabajo realizado sobre el cuerpo, que se observa en hábitos, esquemas de percepción y gusto. El estado institucionalizado se refiere a los certificados que la escuela (y otras instituciones) otorgan como reconocimiento del desarrollo de un conjunto de habilidades escolares; el capital social es el conjunto de los recursos actuales o potenciales vinculados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de interconocimiento e interreconocimiento... destinadas a la institucionalización o la reproducción de relaciones sociales utilizables directamente, a corto o a largo plazo... (Bourdieu, 1980:83-85). Y esta transmisión, personalmente por la forma de manipulación ante estos contenidos es una forma más satisfactoria de aprendizaje, centrarse como docentes en la individualidad y el

desarrollo personal de los estudiantes hace que se sientan más acompañados e interesados en los temas y las actividades. Toda educación es conocimiento y a la vez reconocimiento entre sujetos. Éstos, educandos y educadores, como seres inacabados, tienen en la educación una ocasión para ir siéndolo. Educar conlleva un elogio a lo inacabado, reconoce en él su carácter motor, lo que instituye que no somos sin otro, y lo que hace que a lo largo de la vida se ponga en juego lo que podríamos llamar el anhelo y el esfuerzo de ser hombre. (Frigeiro, 1999, p. 37).

2do. Grado

Las prácticas educativas en este grado fueron un poco diversas, ya que contrastaban las prácticas de la docente titular y las mías, así como en 1er año, mi objetivo era que niñas y niños terminaran sus actividades pendientes y si era un tema de repaso, que pudieran entenderlo y manipularlo con ejemplos de uso en su vida cotidiana, mi campo de acción era reducido, ya que solo tenía una hora con ellos. A pesar de esta poca acción, pude notar las diferencias entre mis prácticas y la docente titular, ambas con el mismo objetivo de aprendizaje, pero distintos medios; yo quería que en ese tiempo se sintieran libres de expresarse, de comunicarse y de interactuar, y como las actividades ya estaban planeadas siempre traté de iniciar con un juego, con un cuento, canción o formas de introducir a la actividad del libro; cuando tenía el tiempo suficiente me gustaba salir al patio y hacer una pequeña actividad de cierre que complementara lo revisado en clase, para que así ellos se sintieran relajados, interesados por aprender y que comenzaran con calma y emoción las siguientes actividades con su maestra titular.

De forma general, podría decir, que las prácticas educativas que llevé a cabo en ambos grupos fueron propicias a la situación, ya que se cumplieron los objetivos principales; los cuales fueron desarrollar sus capacidades ante los nuevos aprendizajes,

elevar el interés a los nuevos saberes, implementar el trabajo colaborativo y contribuir a su formación como sujetos, es decir, que con las actividades se sintieran libres de llevarlas a cabo de una forma en que se sintieran cómodos y que pudieran aprender jugando; ya que como sabemos y se ha leído a lo largo del documento, la forma de un aprendizaje significativo y experiencial se deriva de la propia participación. Piaget (1946) vincula la importancia del juego con los estadios de desarrollo del niño a partir de la asimilación y acomodación para dar paso de una estructura cognitiva a otra. Esta acción autónoma hace que los niños actúen sobre su realidad y sobre los contenidos a aprender; sus esquemas de conocimiento se van desarrollando, creando nuevas zonas de desarrollo próximo, partiendo de sus conocimientos previos. La ZDP se define como la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea (Vygotski, 1979).

Hablar de las actividades en el aula ayuda a contextualizar mi forma de trabajo docente y como dichas actividades ayudaban al desarrollo individual y a las subjetividades de niñas y niños, ya que las diversas prácticas llevadas a cabo los ayudaron a su desempeño y a los aprendizajes esperados; las actividades en el aula se desarrollaron de forma autónoma, libre, de forma en la que niñas y niños no lo vieran como un trabajo o algo obligatorio, que a partir de estas actividades se generara el interés del que hacer propio y a la vez de forma colaborativa.

Los recreos

La convivencia es una forma de socialización donde niñas y niños pasan tiempo con sus iguales de otros grados, con las docentes, donde juegan, se divierten e incluso aprenden. El tiempo del patio constituye para muchos niños el periodo de juego compartido más intenso del día, donde conviven niños de diferentes edades e intereses, por medio del juego

y la comunicación (el lenguaje físico y verbal). En el proceso de la comunicación, las personas van estableciendo una relación intersubjetiva y van construyendo su identidad individual y social. En nuestra sociedad, el lenguaje regulado por los grupos hegemónicos transmite significados acordes con la ideología dominante. De acuerdo con Basil Bernstein (1994): Las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen y legitiman formas características de comunicación, que transmiten códigos dominantes y dominados, y esos códigos posicionan de forma diferenciada a los sujetos en el proceso de adquisición de los mismos.

El lenguaje no verbal que se manifiesta a través de los ojos, la mímica, las expresiones de la cara, el timbre y el tono de voz, es esencial para comunicar significados y precisar el verdadero sentido de las palabras.

Asimismo, los juegos suponen conflicto y a menudo malentendidos, discusiones –a veces con insultos o peleas físicas. La manera de resolver estas situaciones es “una de las muchas oportunidades educativas que nos brinda el hecho de jugar [...] Sin embargo, a pesar de que la mayor parte de las actividades del alumnado observadas en el patio escolar se desarrollan en situaciones de colaboración, negociación y distensión, el patio es percibido, por el profesorado, como un espacio de conflicto potencial [...] y es visto como una amenaza más que una oportunidad” (Marín, 2013: 93).

El hablar de los recreos ante la creación de subjetividades y su contribución en el aprendizaje se da de forma autónoma y colaborativa; desde mis propias observaciones y experiencia en la convivencia en recreos con las niñas y niños, puedo decir que este tiempo contribuye al desarrollo personal, ya que, niñas y niños ponen en práctica la exploración, el autodescubrimiento, la toma de decisiones, gestión de sus emociones, las formas de expresión, y una forma de contribución a la autoestima (esto desde la convivencia y la forma de participación con niñas y niños, ya que cada uno tiene un papel en el juego y

convivencia lo cual lo hace sentir importante). Grupalmente esta convivencia otorga competencias sobre el respeto a las normas y reglas en los juegos, el diálogo como mediador de situaciones o inconformidad y toma de roles sobre la responsabilidad y obligaciones.

Desde lo que pude observar en mi práctica profesional, estos espacios contribuyen mucho al desarrollo de niñas y niños, ya que, a estas edades, primordialmente, su mayor interés es el poder jugar y convivir con niñas y niños. Los recreos en el preescolar donde llevé a cabo mis labores profesionales constan de un tiempo de media hora, de 10:30 a 11:00 am aproximadamente, dependiendo de las actividades a realizar, si hay algún festejo o eventos especiales. La organización del recreo consta de que, a dicha hora, los estudiantes después de terminar la última actividad, se irán a lavar las manos para posteriormente desayunar en el salón, después lavarse los dientes, volver al salón y pedir permiso para ir al patio de juegos; niñas y niños de primero debido a las edades, tienen permitido comer a las 10:00 am, ya que se considera que hay que tener más cuidado con su comida, y, sobre todo, que son más tardos en comer. Nosotras como docentes debemos estar presentes a la hora de su comida, de igual forma acompañarlos o revisar que efectivamente realicen las tareas del lavado de manos o dientes, y estar presentes cuando niñas y niños estén en el patio, cuidar que no jueguen de forma peligrosa o agresiva, que respeten las reglas (no jugar con el agua, pisar o arrancar las plantas, etc.) Lo que pude observar en los diversos recreos, es que el jugar con niñas y niños multigrado es tener un aprendizaje y un comportamiento diferente ante los acuerdos en los juegos, su interacción es más libre, y su forma de desenvolvimiento igual. Personalmente me gustaba jugar con ellos, ya que ellos lo pedían al ver que yo terminaba de comer, el jugar con ellos me daba la oportunidad de formar lazos más cercanos, e incluso esto nos ayudaba dentro del aula a las actividades, a la atención y al diálogo, en el patio esta cercanía les ayudaba a la confianza, y al tener un acercamiento

cuando existía un conflicto o cuando incluso tenían un problema ajeno a la convivencia escolar. Piaget (1971) fundamenta investigaciones sobre el desarrollo moral en el estudio del desarrollo del concepto de normas dentro del juego. La forma de relacionarse y entender el punto de vista de los otros es un modo de norma social o juicio moral que se desarrolla en niñas y niños por medio de esta socialización.

Eventos

Las actividades extracurriculares, dan la oportunidad de visualizar el avance de niñas y niños, aportar a su desarrollo como sujetos y desde mis practicas docentes observar la forma de cómo cada vez más sus propias subjetividades se moldeaban según las experiencias que viven, las diferentes experiencias en el preescolar, ya sea individuales o con sus compañeras/os le daba la oportunidad de modificar sus pensamientos y por ende su forma de actuar. El sentido de estas actividades es visibilizar que cualquier situación contribuye a la formación de los estudiantes y al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El preescolar “Mi pequeño Carrusel” cuenta con actividades, como lo son: los días feriados, el festejo de cumpleaños, días de cuento, actividades con madres y padres de familia como las matrogimnacias, etc. Cada una de las actividades, es por y para los estudiantes, se espera que ellos participen activamente y de esta manera contribuir a su desarrollo personal y académico.

Los eventos sociales y culturales como lo son, las pastorelas, obras de teatro, días de cuento o matrogimnacias, son realizadas con el fin de que madres y padres de familia se involucren en las actividades de niñas y niños, para de esta forma reforzar el acompañamiento y la interacción. De igual forma el festejo de cumpleaños da la posibilidad de convivencia entre niñas y niños, de compartir; esto consiste en que la familia del estudiante que se festeja lleva la comida, el pastel, etc. para compartir entre todos los

estudiantes del preescolar, lo que da la oportunidad de una mayor interacción y convivencia, que no solo queda en el recreo, y que los estudiantes sientan un espacio seguro de aprendizaje y convivencia.

Trabajo con madres y padres de familia

Cuando se habla de educación infantil es necesario pensar en los actores o categorías que la conforman: infancia, escuela y familia. El modelo ecológico del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979, citado por Jaime Sarramona, 1980) sostiene que los niños y niñas se desarrollan en contextos interconectados, entendiéndose por ellos la familia y la escuela, y que éstos influyen sobre su desarrollo.

Rescatar el trabajo con madres y padres de familia también es parte de las prácticas educativas y es importante destacarlas, ya que, como docente de primer año, la interacción y el trabajo con ellos fue desde cero. Las acciones que se llevaron a cabo desde el principio del año escolar fueron de forma colaborativa, madres y padres estuvieron de acuerdo con mi forma de trabajar con niñas y niños, a los materiales, a las actividades, a las tareas y cuando existía algún conflicto usábamos el diálogo entre los padres, los niños y yo. Desde mi experiencia con ellos, y lo que tuve la oportunidad de hablar, la forma de trabajo y desempeño de sus hijos les agradó, ya que comentaban que fuera de las instalaciones se notaba el aprendizaje y cambio en algunas actitudes de niñas y niños, que tenían interés en sus tareas y que contaban habitualmente anécdotas/experiencias que se vivían día a día en el salón de clases. El trabajo era conjunto, ya que al necesitar ayuda o existir un problema los padres tenían la confianza de contármelo para así poder contribuir a su solución desde la convivencia en el aula.

El trabajo con padres de familia suele no ser sencillo a partir de la variedad de puntos de vista, y más que nada en preescolar o primaria, donde niñas y niños necesitan el acompañamiento de sus padres, principalmente en preescolar, ya que anteriormente el

único contacto era el de madre/padre e hija/o. La reflexión sobre este fenómeno permite entender que el diálogo es un pilar fundamental, los maestros y padres de familia se deben reconocer como aliados en el trabajo, ya que se persigue el mismo objetivo, que es el que niñas y niños se desarrollen de forma autónoma, libre y segura y que el proceso de enseñanza – aprendizaje sea beneficioso para el futuro.

Cap. 5

Recomendaciones y reflexiones finales

En cada capítulo del documento se ha pretendido contextualizar y analizar sobre la situación detectada desde mi práctica docente en el preescolar “Mi pequeño Carrusel”, con el fin de construir reflexiones en mi propia labor y hacia los lectores de este documento; pretendiendo que quien lo lea, ya sea docentes en labor, futuras (os) profesionales de la educación, madres o padres de familia, etc. comprendan que hay diversos factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que los diversos actores y los diferentes contextos contribuyen en la percepción de niñas y niños ante los contenidos, en su propio desarrollo, en sus subjetividades individuales y en la interacción con los otros, incluida la forma en la que dichos contenidos e interacción docente-alumno se desarrollan en el aula o fuera de ella.

Recordando la pregunta inicial con la cual decidí comenzar mi recuperación de experiencia, la cual es ¿A qué nivel participan las prácticas pedagógicas en la construcción de las subjetividades en niñas y niños de nivel preescolar? ¿Y cómo se ve reflejado esto en su aprendizaje? y con el desarrollo de los capítulos, puedo concluir de forma general que desde mi percepción y mi experiencia, las prácticas pedagógicas llevadas a cabo son muy importantes en la construcción de subjetividades y en el conocimiento, ya que la organización y estructura de las prácticas docentes y la forma de llevar el currículo en el aula, además de ser requisito para el “éxito escolar” median la forma de entendimiento de niñas y niños, por eso es importante observar y conocer a los estudiantes para reconocer la mejor forma de abordar los contenidos y equilibrarlo con el interés de niñas y niños para que se refleje exitosamente en un sano aprendizaje, sin embargo, el desarrollo personal y social de los estudiantes en el contexto de preescolar (interacción, juego, comunicación, diálogo, confianza, autonomía) para mí, son la base para un aprendizaje significativo y un

mejor desenvolvimiento en el entorno personal y social, ya que el objetivo no es solo formar estudiantes de forma mecánica, si no formar sujetos conscientes con interés y autonomía en el aprendizaje.

En este capítulo se pretende mostrar mis recomendaciones ante el campo laboral, a los docentes, futuros docentes, a las instituciones o quien tenga interés en las prácticas educativas y reflexiones personales a partir de mi experiencia profesional y contrastarla al mismo tiempo con mi experiencia como estudiante, describir el proceso profundizando en aspectos que se ven en la realidad, la importancia de la teoría y la práctica, aspectos personales y los aprendizajes obtenidos a partir de la experiencia y la construcción del documento.

5.1 Recomendaciones

El trabajo docente tiene muchos obstáculos ya que en la práctica nos encontramos con una gran diversidad, ya sea en la forma de trabajo en la institución, su metodología, en los estudiantes, con los padres de familia, y la multiplicidad en el mismo docente; como he podido observar como estudiante y como docente frente a grupo, sé que a pesar de esta diversidad, cada profesor y profesora, tiene sus métodos, sus principios e ideologías que orientan su trabajo y la forma en la que se desempeñan en la institución escolar, con base a esto, presento algunas sugerencias con el fin de ayudar y dar mi punto de vista para contribuir en las prácticas o futuras prácticas docentes.

A docentes en labor e instituciones educativas:

Mis recomendaciones a docentes frente a grupo e instituciones educativas, es el prestar atención a la diversidad de estudiantes, nivel y posibilidades de aprendizaje, ya que niñas y niños tienen formas de ser, pensar, actitudes y conductas diferentes, por sí mismos y

ante el aprendizaje, y compartir contextos y experiencias no posibilitan el hegemonizar la educación y la metodología.

Como sabemos, en la actualidad, el sistema y las comunidades educativas tienen el objetivo de ayudar a formar a los estudiantes con criticidad, valores, humanidad desde las prácticas escolares y los planes y programas, sin embargo sigue prevaleciendo en su mayoría la educación tradicional, la cual sigue persiguiendo el único objetivo de la obtención del aprendizaje por medio de las calificaciones numéricas y la memorización, dejando en segundo plano el desarrollo armónico de niñas y niños, lo cual considero el fin principal de la educación.

Así mismo me parece fundamental recordar que, aunque la relación padres-institución es muy importante, no hay que olvidar que el centro y el objetivo no es su propia felicidad ante el servicio que se brinda, sino que a partir del dialogo y comunicación sea posible mejorar esta relación y de esta manera crear un trabajo colaborativo donde niñas y niños desplieguen sus habilidades en todos los campos formativos y de forma individual.

Futuras (os), docentes:

A partir de mi experiencia como docente y en el transcurso de desarrollo del presente documento mis recomendaciones personales a quienes estén interesadas (os) en los contextos educativos y desempeñarse en este ámbito son las siguientes:

Realizar cada práctica con verdadera vocación, es decir, desde antes de involucrarse en el ámbito laboral, estar seguros de que la docencia y el ámbito educativo es su verdadero interés, ya que como disciplina humanista lo primordial es guiar y conducir a niñas y niños en el ámbito educativo pero no solo dentro del aula, si no acompañarlos en aspectos personales que se requieran, de igual forma, siempre seguir las prácticas y labores institucionales con los principios y valores que cada uno tenga, no dejarse llevar por

distintos profesores o por la misma institución y finalmente, recordar que la teoría y la práctica se complementan pero en el campo laboral se pueden presentar situaciones que no son aprendidas en el salón de clases de la universidad, tener en cuenta la diversidad de sujetos y encontrar la mejor solución según lo que cada uno requiera.

5.2 Reflexiones personales

A partir de mi experiencia profesional en el preescolar y en el proceso de construcción del presente documento como estudiante de universidad, puedo decir que hay varios aspectos los cuales como docentes y como estudiantes hay que tomar en cuenta a la hora de llevar a cabo la práctica en el campo, ya que el contraste teoría-práctica cambia dependiendo el contexto, los sujetos y las situaciones a la que nos enfrentemos.

En mi experiencia como docente y la cual contextualice en este documento, observé aprendí, compartí y reflexioné sobre diferentes situaciones con niñas y niños, la importancia del diálogo, confianza y comunicación a pesar de mantener una postura vertical en el aula, comprendí que no solo el éxito se alcanza al concluir los contenidos de planes y programas o cumplir con los objetivos del currículo, si no, el ayudar y guiar a niñas y niños a alcanzar su potencial en las debidas competencias y ayudar en su desarrollo personal.

Sobre la problemática analizada puedo decir que si, desde mi práctica docente y desde mi propia perspectiva, estoy de acuerdo en que los contenidos, las prácticas pedagógicas y metodológicas de los docentes y su interacción, participan en gran medida en la construcción de subjetividades en niñas y niños, en su comportamiento dentro y fuera del aula, en las interacciones con el propio docente y sus compañeros y especialmente en la construcción del aprendizaje. El punto de partida para esta construcción de conocimiento es el bienestar socioemocional de niñas y niños, ya que las emociones, la estabilidad y la propia tranquilidad posibilitan de una mejor manera el aprendizaje, ya que se proponen

alternativas que sean de sus intereses y potencien el desarrollo personal de cada niña y niño sin desatender el curriculum planteado, así como los planes y programas.

Tomar en cuenta las necesidades cognitivas y socioemocionales favorece el desempeño dentro y fuera del aula, de esta manera el trabajo docente se complementa implementando estrategias que favorezcan los campos de formación a través de actividades dinámicas e interesantes para niñas y niños.

Al desarrollar el presente escrito me pude percatar durante el proceso de escritura que hay varias situaciones y problemáticas en el campo escolar en el que como profesionales de la educación debemos prestar atención, ya que muchos de ellos no son detectados o tratados con la importancia que merecen, y cada uno de ellos contribuyen al aprendizaje y al desarrollo socioemocional de niñas y niños, que en la vida académica y personal pueden llegar a jugar un papel muy importante.

Como se abordó en los capítulos anteriores en torno a las subjetividades, Piaget (1950) expresa un énfasis en procesos cognitivos, mientras Vygotsky (1984), quien también da más peso a lo cognitivo, afirma la inseparabilidad del intelecto de las emociones. “En el proceso de vida social, las emociones entran en nuevas relaciones con otros elementos de la vida psíquica, nuevos sistemas aparecen, nuevos conjuntos de funciones psíquicas; unidades de un orden superior emergen, gobernadas por leyes especiales, dependencias mutuas, y formas especiales de conexión y movimiento” (p. 328). En torno a esto estoy de acuerdo en que separar el intelecto y las emociones es imposible, ya que como sujetos, como estudiante y en la experiencia como docente pude observar que nuestro funcionamiento se complementa y funciona a partir de nuestro sentir, ya que somos un todo logrado desde varios aspectos, sentimientos, pensamientos, acciones, intelecto, conciencia, etc. desde mi perspectiva, esta separación no es posible con base a la edad de los sujetos o el contexto, ya que he percibido que de igual forma las emociones posibilitan o dificultan el

trabajo académico en las labores docentes, y es más notorio en edades tempranas, donde se están auto descubriendo y conociendo nuevos actores y contextos, por ejemplo, en el preescolar con niñas y niños donde para ellos es más importante la felicidad, la diversión y el juego que el intelecto, que planes y programas.

Por ello el buscar actividades que les otorguen esta diversión e interés equilibran lo necesario para construir y fortalecer el aprendizaje, de forma que niñas y niños puedan tener el manejo necesario en sus emociones al momento del trabajo en el aula. Guiar y ayudar a este manejo de emociones mediante las actividades y la interacción docente-estudiante, ayuda a la comunicación, a la confianza e incluso motiva a niñas y niños a ser autónomos ante su acción dentro y fuera del aula.

Durante mi experiencia como docente aprendí mucho, en primer lugar, tuve la oportunidad de contrastar la teoría y la práctica, la diferencia que existe entre las clases de universidad y lo vivido en el campo laboral, su importancia y la forma en la cual se vinculan perfectamente los aprendizajes con las situaciones que se presentan. Ya que la realidad es distinta y los sujetos de igual forma, en este caso niñas y niños, cada uno con sus pensamientos, sentimientos, su forma de actuar y su diversidad, son aspectos que no encontramos en un libro de texto, en las clases, en la biblioteca de la universidad o en cada semestre cursado. Sin embargo, comprobé que nos otorga las bases para poder desempeñarnos en nuestra labor como docente, poder ejercer nuestras prácticas de forma humanista, contar con el apoyo de teorías y autores, y sobre todo desempeñarnos con interés y compromiso ante los alumnos, que son el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sobre las prácticas docentes, observé y reflexioné sobre la forma en la cual se organiza el ambiente escolar, las principales metas que el sistema considera como exitosas (buenas calificaciones, la terminación del currículo y la progresión de grados escolares) así

como los deberes del docente en el aula, obligaciones que suelen verse permeadas por las exigencias del sistema educativo en nivel básico. Como docentes tenemos la capacidad de elección ante las alternativas de formas de llevar las acciones fuera y dentro del aula, el nivel de interacción, etc. De esta forma yo vinculo la vocación con estas acciones, ya que muchas de las veces, las prácticas docentes pueden ser manejadas con el fin de cumplir los objetivos del sistema, en vez de los propios y buscar lo mejor para los estudiantes.

Finalmente, una de mis reflexiones más importantes se basa en el curriculum, la forma en la que se organiza y como se lleva a la práctica en los diversos contextos escolares. Sobre ello, ya que tuve la oportunidad de observar planes curriculares y programas, puedo decir que la educación se ve como un proceso homogéneo y realmente no puede serlo, ya que cada niña, niño, joven etc., no cuenta con los mismos recursos, niveles socioeconómicos, contextos, ubicación geográfica, etc.

Como docente pude percatarme de la diversidad que existe en una sola institución, en un solo grupo de estudiantes, lo cual no se toma en cuenta al momento de la creación de la currícula y lo cual dificulta la homogeneización de metas, aprendizajes esperados, etc. Aunado a esto se encuentran varios aspectos que desde mi perspectiva hacen falta profundizar, como son, las emociones, los valores, el bienestar mental de los estudiantes, e incluso aprendizajes que llevan al auto descubrimiento, educación sexual, etc. Ya que profundizar en temas diversos, da nuevas perspectivas y conocimientos que desde cortas edades pueden ser útiles y a lo largo del camino escolar, ser conocimientos progresivos, y esto desde mi punto de vista puede ser una educación integral que se preocupe por el bienestar personal y académico de niñas y niños.

Referencias

- (s.f.).
básica, S. d. (Septiembre de 2019). Modelo Educativo; Nueva Escuela Mexicana.
Carrillo, A. T. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista colombiana de educación* , 86-103.
CARVAJAL, A. C. (s.f.). El capital cultural y tipos de capital en la definición .
Céspedes, F. D. (2016). La teoría de la evolución de la inteligencia. *Crítica.cl*.
Chavéz, A. L. (2006). La construcción de subjetividades en el contexto escolar. *Educación*, 187-200.
Chávez, K. L. (Enero de 2008). Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Buenos Aires.
Cobo, C. E. (s.f.). El comportamiento humano .
Comenio, J. A. (1922). *Didáctica magna* . Madrid: Porrua .
Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Ediciones Sigueme.
Edgardo Perez, L. A. (2013). TEORÍAS CONTEMPORÁNEAS DE LA INTELIGENCIA. UNA REVISIÓN CRÍTICA DE LA LITERATURA. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 105-118.
Foucault, M. (1991). *El sujeto y el poder* . Bogotá: Carpe Diem.
Foucault, M. (1994). *Hermeneutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta .
Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido* . Buenos Aires : Siglo XXI.
Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad* . Buenos Aires: Siglo XXI editores.
Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Páidos.
Freire, P. y. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona : páidos.
Freud, S. (1923). *El yo y el ello* . Amorrortu Editores.
Galasi, M. F. (2011). Comportamiento, historia y evolución. *Fundamentos en humanidades*, 89-123.
García, R. (1997). *La epistemología genética y la ciencia contemporánea*. Barcelona : Gedisa.
Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro* . Buenos Aires : Páidos.
Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente*. México: Fondo de cultura económica .
Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos aires: Amorrortu ediciones.
Graciela, M. (Febrero de 2011). *Learning Portal* . Obtenido de <https://learningportal.iiiep.unesco.org/es/glossary/educaci%c3%b3n-no-formal>
Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial SRL.
Guzmán, M. F. (2010). Hacia un modelo pedagógico integral . *Educación en Ingeniería* , 21-26.
Hieoux, H. (1995). *Teoría y resistencia en la educación* . Mexico: Siglo Veintiuno.
Jaramillo, L. (2007). Concepciones de Infancia. *Zona próxima*, 108-123.
Jesús Palacios, A. M. (2014). *Desarrollo psicológico y educación* . Madrid: Alianza Editorial S.A.
León, A. (2007). ¿Qué es la educación? *Educere*, 595-604.
López, L. F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, 29-39.
Lukes, S. (1984). *Emile Durkheim, su vida y obra*. Madrid : Siglo Veintiuno.
Macias, M. A. (2002). Las Múltiples Inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, 27-38.

- Mc Laren, P. (1998). *La vida en las escuelas: Una introducción a las pedagogías críticas*. México : Morin.
- McLaren, P. (2001). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía* . Mexico: Siglo XXI.
- Ministerio de educación nacional. (2017). *Ministerio de educación, informe al congreso de la república*. Bogotá: Mineducación.
- Moreschi, A. A. (2013). La subjetividad a debate. *Sociológica (México)*.
- Moreschi, A. A. (2013). La subjetividad a debate. *Sociológica (México)*.
- Murugó, A. P. (s.f.). La importancia de los patios en las escuelas. *certidumbres e incertidumbres*.
- Niebla, G. G. (2019). La Nueva Escuela Mexicana. NEXOS.
- Onrubia, J. (1999). Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, & J. O. Mariana Miras, *Constructivismo en el aula* (págs. 101-124). Barcelona: Graó.
- Piaget, j. (1943). *Psicología y Pedagogía*. Crítica.
- Piaget, J. (1966). *Psicología del niño*. Ediciones Morata, S. L.
- Piaget, J. (1972). *El nacimiento de la inteligencia del niño* . Madrid: Aguilar.
- Piaget, J. (1982). *Psicología y epistemología*. Buenos Aires: Emecé.
- Pilloti, F. (Marzo de 2006). Serie políticas sociales- globalización y convención sobre los derechos del niño: El contexto de texto. Santiago dec hile.
- Quilez, M. P. (s.f.). El juego como estrategias de aprendizaje.
- Romero de Castillo, C. (2002). Reflexión del docente y Pedagogía crítica. *Laurus*, 92-104.
- Sanjurjo, L. (s.f.). Teorías y prácticas pedagógicas . *Aprendizaje significativo y enseñanza en nivel medio superior*, 19-48.
- Santos, B. d. (1998). De la mano de Alicia. En B. d. Santos, *De la mano de Alicia* (págs. 285-301). Ediciones Uniandes.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011, Educación Básica*. México : SEP.
- Skinner, F. (1958). *El comportamiento de los individuos* . Ney York.
- Torres, J. (1920). *El curriculum oculto*. Morata.
- Touriñan, J. M. (2017). Concepto de educación . *Redipe*.
- Vielma, E. V. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en. *Educere*, 30-37.

Apéndice A

“Planeación y programa semanal, preescolar mi pequeño carrusel”

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Modulación	Num. 0	Modulación	Num. 0	Taller (agua)
Cerca-lejos	Color Café	Cerca-lejos	Color café	*Expo
Linea	R.C.O	Linea	Físico	*Videos
Repaso Recortado	Técnica de iluminado resp. colores	Recortado	Lleno	*Act
	Lleno			*regar a
Pesado				*Act

FEBRERO 3-7				
No hay clases	• B o	Ritmos, can- tos y juegos	• Dictado	• Educación física
	• Libro Español	No 18	• Lectura	No 18
	• Libro Maduración	Clasificación por forma	• Libro Español	Clasificación por forma
		Agrupamiento		Agrupamiento
		Resta		Resta
		Ritmos, can- tos y juegos	• T +	Ritmos, can- tos y juegos
	• No 15	• Libro de maduración	• Lectura	No 15
	• Línea horizontal			• Línea horizontal-verti
	• Delgado			• Delgado

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Maduración / página (Libre) -Materiales libres (Indicaciones al reverso)	Actividad rítmica (cantar o moverse al ritmo de la música) https://www.youtube.com/watch?v=gapeZBtU78 Grabación Actividad de los números (repaso 10, 11, 12)	Grafo motricidad: Realizar las hojas de líneas horizontales (3)	Juego de activación (Indicaciones por medio del whats app) Actividad libre, repaso de los números hasta el 12, juego o actividad.	Actividad manual con los colores claros.
Letra I Grabación Mami poner una I en la hoja con plumón, el niño pegará textura en ella y pegará o dibujará una imagen que comience con I.	Colores claros: Pedir que hagan un dibujo en la libreta con los colores claros: -Verde claro -Naranja -rosa Poner ejemplos y que ellos señalen objetos con esos colores.	Letra I Grabación Mami poner 4 palabras en grande en la libreta y el niño localizará y encerrará las I que encuentre (1)	Colores claros: Mami y papi, Mostrar colores u objetos, los niños señalarán cuales son claros y los dibujarán en la libreta. -Verde claro -Naranja -rosa	
Mami dibujar diversas Figuras geométricas en la libreta, el niño iluminará de color azul claro los triángulos.	Líneas: Grabación Mostrar ejemplos de líneas horizontales: El niño dibujará en la libreta imágenes que tengan líneas horizontales.	Mami dibujar en la libreta dibujos con triángulos (casa, letreros por ejemplo) y que el niño ilumine dichas Figuras	Líneas Grabación Página 227 del libro	
Recortado: Buscar en libros o revistas Figuras geométricas (cuadrado, círculo o triángulo) el niño deberá recortarlas y pegarlas en la libreta.	Sensación térmica, Frio Defectar en casa objetos Frios y dibujarlos en la libreta	Recortado de Figuras: Mami dibujar varias Figuras geométricas, el niño iluminará con colores claros y pegará formando	Sensación Térmica: Actividad Libre Juego educativo sobre cosas Frias	

Apéndice B

Actividades realizadas durante el ciclo escolar



