

María Celina Chavarría G.
Marianela Pérez A.

El reto de la educación preescolar en una sociedad cambiante



Editorial de la Universidad de Costa Rica

Edición aprobada por la Comisión Editorial de la Universidad de Costa Rica
Primera edición: 1991 Primera reimpresión: 1995
Revisión filológica: Maritza Mena C.
Diagramación y corrección de pruebas: Ana Isabel Sáenz T.
Levantado de textos en artes finales: Franklin Mora
Diseño de portada: Sonia Calvo Ch.
Coordinación de producción: Jorge Cuadra R.
Jefe de la Editorial: Gilbert Carazo G.
Dirección Editorial y Difusión de la Investigación: Mario Murillo R.
Las fotografías fueron generosamente cedidas por la Prof. Lavinia Arguedas, Casa del Niño, Pavas, Costa Rica.

© Editorial de la Universidad de Costa Rica

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio Apdo. 75-2060 San José, Costa Rica, 1995

372.21 Ch512r

Chavarría González, María Celina.

El reto de la educación preescolar en una sociedad
cambiante / María Celina Chavarría G., Marianela
Pérez A. --1 ed. -- San José, C.R.: Editorial de la
Universidad de Costa Rica, 1991

Reimpresiones: 1995 ISBN9977 -67-156-7

1. Educación preescolar, educación inicial I. Marianela, Pérez

Abarca coautora. H Título

CCC/BUCR-249

Prohibida la reproducción total o parcial

Todos los derechos reservados

Hecho el depósito de ley

Lo único que sabe el niño es vivir su infancia. Conocerla corresponde al adulto. Pero, ¿qué es lo que va a predominar en este conocimiento, el punto de vista del Adulto o el del niño?

Henri Wallon. *La evolución psicológica del niño*. (México: Grijalbo, 1977, p. 13).



Asuntos prácticos: traspaso de harina

*A las maestras de preescolar, quienes
tanto esfuerzo ponen en los niños,
quienes con tanta
apertura nos recibieron
en sus centros.*

AGRADECIMIENTO

Como todo trabajo de esta índole el presente es, realmente, un producto social; imposible es hacer un reconocimiento a los múltiples apoyos recibidos. Sin embargo, una calurosa palabra de reconocimiento a las maestras y directoras que con tanta generosidad nos abrieron las puertas de sus clases.

A Virginia Sandoval, un cálido agradecimiento por su excelente trabajo de mecanografía del primer borrador. A las asistentes de investigación, las licenciadas Norma Brito, Sandra Chaves, Mana del Milagro Gómez, Hilda Pizarra, Eliette Soto y Carmen Venegas, un reconocimiento muy especial por su cuidadosa labor de investigación.

Queremos también dar muestras de gratitud a las colegas que han participado con sus valiosas ideas, en particular, la M.Ed. Sonia Abarca, Dra. María de los Ángeles Jiménez y Lic. Eleonora Badilla.

Finalmente, esta investigación se llevó a cabo gracias al apoyo del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional, la Vicerrectoría de Investigación, el Centro de Evaluación Académica y el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica.

PROLOGO

La presente investigación fue concebida para describir y analizar, en su conjunto, algunas tendencias de los sistemas costarricenses de atención al niño en edad preescolar, como contribución a las luchas por mejorar las condiciones de atención. Valga señalar que las directrices psicológicas y sociales cobran gran importancia para instrumentar estas luchas.

En este proceso de investigación se estudian y se analizan tres grandes temas:

a. La necesidad de que la educación preescolar tome conciencia de los "roles" cambiantes de la mujer en nuestras sociedades, y de este modo sirva realmente como instrumento de transformación humana y social.

b. La necesidad histórica de romper con estructuras predeterminadas de atención para buscar, activamente, soluciones creativas en este campo.

c. La necesidad de incorporar al niño y a sus padres en una educación problematizadora, es decir, que les permita tomar parte, colectivamente, de su vocación ontológica e histórica de humanizarse.

Surge la presente, de este modo, de una concepción de análisis histórico del carácter progresivo del desarrollo social que es, a la vez, conciencia de la responsabilidad del requerimiento histórico que nos compete asumir: un papel activo en este quehacer participando con conciencia alerta, corazón abierto y acción certera en esta labor.

Capítulo I

ANTECEDENTES

La herencia cultural, que es inconcebible sin la sociedad, proporciona contenido y forma a la existencia humana; indica caminos por los que el hombre puede cumplir su particular destino. Ya que este destino es interpretado en diferente forma de cultura a cultura, los seres humanos se necesitan uno a otro para darse cuenta, colectivamente, de las posibilidades de la humanidad. Los grandes valores humanos, tales como la fe, la justicia, la belleza y la verdad, son creados y apoyados por la comunidad. Dentro de ella tienen validez general como objetivos indisolublemente relacionados con talento humano. Tienen una naturaleza suprapersonal y supraindividual y no pueden, por lo tanto, ser comprendidos o explicados partiendo del individuo.

Mario Montessori, *La educación para el desarrollo humano*. (México: Diana, 1976).

Interrogantes

Se partió del análisis de que la educación preescolar debía servir una importante función como instrumento de transformación humana y social, al tomar conciencia de los "roles" cambiantes de la mujer en la sociedad actual y de la educación problematizadora como necesidad para el futuro.

Con esta perspectiva en mente, en 1981 se planteó una investigación que se abocara a brindar un panorama general de las respuestas del Estado costarricense ante el dilema de la mayor participación social de la mujer. Las preguntas se plantearon en torno a las siguientes interrogantes:

¿Qué sucede con nuestros hijos antes de ser éstos asumidos por la escuela?

¿Cómo se fortalece o violenta el concepto de la mujer trabajadora en su sentir como madre?

¿Qué sucede en las polémicas guarderías?

Para enfrentar estas interrogantes se utilizó un modelo sistémico.

Partimos de la firme creencia de que la educación de los niños es una tarea de inestimable importancia para la evolución social. También partimos del principio de que la mujer, al igual que el hombre, tiene el derecho de realizarse como persona; a la vez, no es para ninguno de los dos sexos necesariamente natural el trabajo dentro o fuera del hogar. Aunque a la mujer, por razones históricas, se le ha asignado el "rol" de crianza de los niños, las condiciones sociales han evolucionado lo suficiente como para que cuestionemos ese "rol", que obedece a una estereotipia fundamentada por razones que ya han variado.

Es pertinente mencionar aquí que consideramos como "educación" toda la experiencia del niño; es mediante la interacción con los adultos y con el medio que el niño aprende acerca del mundo y acerca de sí mismo. Por lo tanto, creemos artificial hablar del "cuidado del niño", por un lado, y de "educación preescolar" por otro. El considerarlos como actividades paralelas e independientes una de la otra solamente deja traslucir una conciencia enajenada con respecto a la realidad social. Es por eso que el tema se abordará conjuntamente.

El contexto histórico y social

Como parte de la investigación a nivel macro social, se analiza que la organización de los sistemas de guardería y educación de los niños en grupos, o sea, colectivamente, depende de modo importante de la oferta y demanda de fuerza de trabajo. Por otro lado, en las economías occidentales, depende también del tipo de régimen político (cf. Chavarría, 1983).

Se analiza también que la incorporación de la mujer en la fuerza de trabajo cumple con importantes funciones económicas; de depresión de salarios, a la vez que apoya la subsistencia familiar y amplía la capacidad de consumo de las familias. Indirectamente, con su trabajo, apoya además un mejoramiento de las condiciones de vida y de educación familiares, lo que resulta en beneficio para una economía cuando aumenta la composición orgánica del capital (cf. Diercxsens, 1979 (a), 1979 (b); Quevedo, 1976).

Como reflejo de estas funciones poco visibles del trabajo de la mujer y como un síntoma más de las características de país dependiente, en nuestras sociedades el trabajo de la mujer tiende a ser subvalorado. Asimismo, a pesar de indicaciones verbales en contra, también se subvalora la importancia del desarrollo temprano y armonioso del niño.

Estos aspectos quedan plasmados en los sistemas de atención del niño, como se corrobora en el análisis sistémico en que incurre la presente investigación.

Se analiza que la atención del niño debe considerarse como un aspecto de la colectivización de las condiciones generales del proceso social de producción (Lojkine, 1979), condiciones necesarias a la producción

contemporánea pero cuyos efectos, a largo plazo, no son medibles en función del mantenimiento inmediato de la fuerza de trabajo, por lo que su desarrollo se ve limitado desde su inserción misma en la estructura social.

Por otro lado, se cumple la importante función, en el seno de una democracia política, de protección de las clases marginales por parte del Estado, factor indispensable para mantener una estabilidad política no sostenida militarmente. Asimismo, cobra importancia la transmisión ideológica, función que también se cumple con la organización de los servicios sociales infantiles.

En el caso de Costa Rica, los antecedentes de la educación preescolar datan del período de Estado oligárquico liberal (1890-1938), período de consolidación de la burguesía agroexportadora. Sin embargo, son otros los niveles educativos que reciben atención en un intento por mejorar la productividad y por modernizar y centralizar las instituciones costarricenses (Monge Alfaro y Rivas Ríos, 1978).

No es sorprendente que no sea sino hasta 1929 que se establezca el primer jardín de infantes, bajo una filosofía Montessori. Este centro dirigido por Carmen Lyra, Lilia Ramos y Matilde Carranza, funciona como guardería para las familias que en condiciones paupérrimas se encontraban en la capital. Sin embargo, a pesar de su necesaria función social, encontró mucha oposición por su carácter revolucionario, es decir, orientado al cambio social.

Al surgir al poder los nuevos grupos empresariales representados por el Partido Liberación Nacional (1948), se hace necesario dar nuevos rumbos al papel del Estado costarricense (cf. Camacho, 1977,1978; Vega Carballo, 1979).

A partir de 1960, con el ingreso de Costa Rica en el MERCOMUN Centroamericano, conjugado con una tasa de crecimiento nacional favorable y claras políticas de expansión estatal, se da auge a los Centros de Nutrición que se habían fundado en 1953. Sin embargo, mientras se universaliza la primaria y se fortalece la secundaria, la educación preescolar continúa con una tasa de incremento más bien baja, de 4% a 5% anual (MEP, 1971, 1973,1974).

Los años setentas representan un salto cualitativo para la educación preescolar. Los jardines públicos experimentan una rápida expansión de su cobertura. A partir de 1975, durante la administración liberacionista de Oduber y bajo la influencia de la Asociación de Mujeres Costarricenses, se

inicia el importante programa de guarderías CINAI. Coincide este período con el fortalecimiento del Estado y con las luchas por el juego de fuerzas de electores (Solís y Esquivel, 1980).

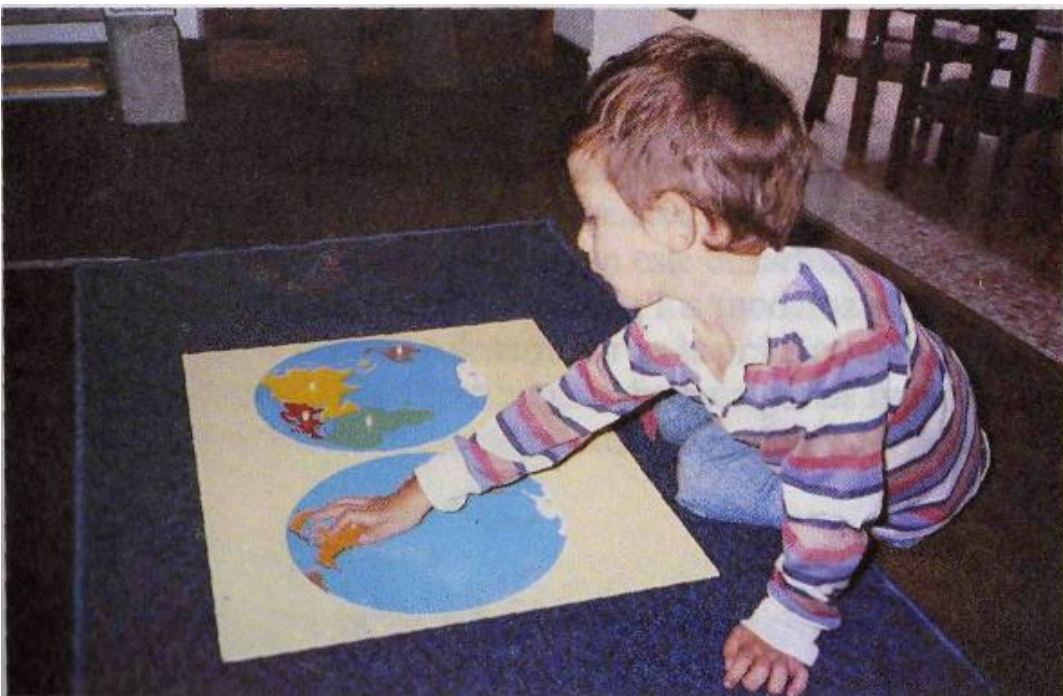
Como consecuencia de ese viraje del Estado y de la economía, actualmente cabe situar los servicios de atención del niño en edad preescolar ante una difícil encrucijada; por un lado, representan condiciones necesarias para mantener las condiciones de producción dentro del modelo de democracia política; por otro, representan un costo difícil de asumir, especialmente en un período recesivo como el presente. De esta manera, los presupuestos nacionales incrementalmente deficitarios, la transmisión de costos sociales a la clase media y el descenso general del poder adquisitivo de los salarios, reflejan estas contradicciones y exacerban el círculo vicioso en que se encuentra el Estado.

Capítulo II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y BASES EMPÍRICAS DE LA EDUCACIÓN TEMPRANA EN UN MARCO COLECTIVO

El individuo es únicamente potencialmente humano.
Es como si dijésemos, una promesa que únicamente la
sociedad puede cumplir.

Mario Montessori, *La educación para el desarrollo
humano*, (México: Diana, 1976, p. 56).



Encuentros con la configuración y disposición de las masas sólidas en nuestro globo terráqueo.

David Weikart propone que los distintos modelos de educación preescolar colectiva pueden categorizarse a lo largo de dos dimensiones: centrados en la actividad del maestro o en la actividad del niño. Mayer (1971) considera tres polos más bien: las interacciones maestro-niño, niño-materiales y entre los niños. Sin embargo, consideramos que su clasificación es menos clara conceptualmente, pues, por un lado, la relación entre el niño y los materiales siempre está mediatizada por el maestro; por otro lado, Mayer considera el énfasis en la relación maestro-niño puramente en su dimensión verbal.

En esta sección no se pretende detallar una teoría del desarrollo particular, sino solamente delimitar a grandes rasgos y justificar someramente los marcos de referencia o paradigma que consideramos más fructíferos y consistentes en cuanto al desarrollo del niño y al papel de la educación preescolar en este desarrollo. Presentaremos, primero, un marco general sobre los modelos educativo-asistenciales que se tienden a desarrollar en la práctica del cuidado y educación del preescolar, para luego esbozar algunos fundamentos e implicaciones educativas de diferentes modelos del desarrollo humano.

Modelos curriculares de educación y atención del preescolar

Weikart propone que los modelos pragmáticos sobre la educación infantil pueden categorizarse a lo largo de dos dimensiones: el grado de iniciación de respuesta constituye una dimensión; los actores en el proceso constituyen la otra. Estas dimensiones son importantes pues conllevan significados filosóficos sobre el papel del ser humano en la sociedad.

El ápice de cada uno de los tipos de programas está delimitado por la

manera en que los profesores y los niños participan en la experiencia. Por ejemplo, el "rol" del maestro puede consistir en iniciar las actividades. En ese caso, planifica las lecciones, organiza los proyectos, desarrolla las actividades, decide lo que se hará, influye directamente en lo que se va a hacer, guía la acción y dirige los esfuerzos de los niños. Por otro lado, el "rol" del profesor puede ser predominantemente el de "responder". En ese caso, responde a las necesidades y trata de facilitar las interacciones de los niños.

La otra dimensión del modelo de Weikart se refiere al "rol" que juega el niño. Cuando se concibe el "rol" del niño como iniciador, se permite que se comprometa en experiencias directas, usando todos sus sentidos; toma decisiones sobre sus actividades diarias. El niño tiene mayor libertad de movimiento y se contempla un equilibrio en las interacciones que establece, ya sea con otros niños, con su profesor o con su "medio ambiente".

El modelo que se basa fundamentalmente en la respuesta del niño propone una modalidad en la que el pequeño tiende a contestar verbalmente a las preguntas que le hagan. Se permite un menor movimiento dentro de la clase, ya que su "rol" predominante es prestar atención a las actividades que se le preparan y se le presentan. En general, el niño está trabajando dentro de un marco definido de comportamiento aceptable y progresando hacia metas específicas.

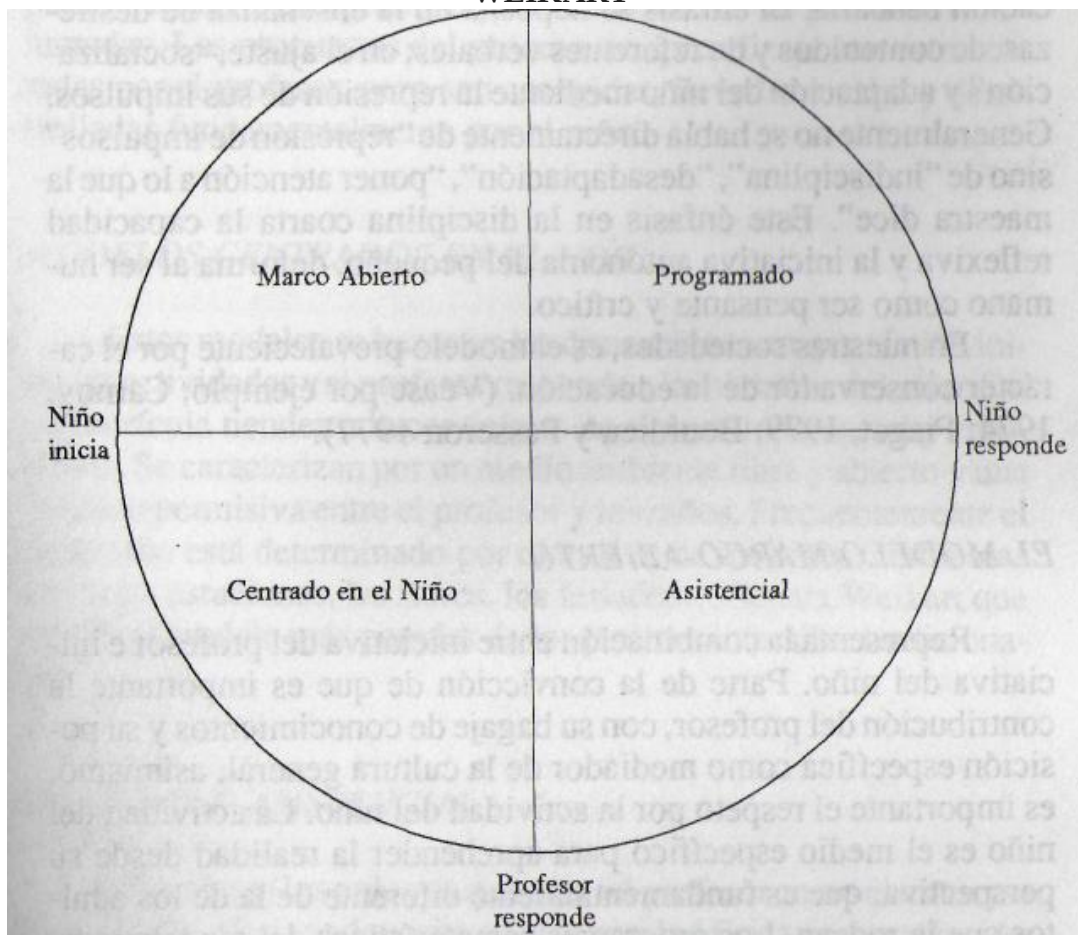
Weikart describe los cuatro tipos de programas derivados de la combinación de estas posibilidades, no sin antes hacer la salvedad de que pueden presentarse variaciones. Los modelos se presentan brevemente en la siguiente página.

EL MODELO PROGRAMADO

El modelo programado conjuga la iniciativa del profesor con la respuesta del niño. En principio, se orienta hacia metas educacionales explícitas, generalmente operacionalizadas. (Por ejemplo: "el niño puede señalar dónde es arriba, abajo, cerca, lejos"). Según Weikart, las metas de muchos de estos programas se refieren a equilibrar al pequeño con las habilidades necesarias para manejar las "de mandas" de la educación tradicional. El énfasis se coloca en el pensamiento convergente y en el

aprendizaje a través de la repetición.

GRÁFICO 2.1
TIPOGRAFÍA DE MODELOS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR SEGÚN
WEIKART



Fuente: Adaptado de propuestas de Weikart, 1971.

Weikart comenta que la clave de los programas en este modelo es que los currícula son "a prueba del profesor", es decir, tienen la ventaja de que es fácil promover estos programas en el campo general de la educación preescolar y no dependen estrictamente de la capacidad y creatividad de los profesores. Es decir, es de más fácil aplicación.

Usando la concepción de Freiré (1970), este es el tipo de educación bancaria. El énfasis se deposita en la enseñanza de destrezas, de contenidos y de referentes verbales; en el ajuste, "socialización" y adaptación del niño mediante la represión de sus impulsos. Generalmente no se habla directamente de "represión de impulsos" sino de "indisciplina", "desadaptación", "poner atención a lo que la maestra dice". Este énfasis en la disciplina coarta la capacidad reflexiva y la iniciativa autónoma del pequeño, deforma al ser

humano como ser pensante y crítico.

En nuestras sociedades, es el modelo prevaleciente por el carácter conservador de la educación. (Véase por ejemplo, Carnoy, 1974; Piaget, 1979; Bourdieu y Passeron 1977).

EL MODELO MARCO-ABIERTO

Representa la combinación entre iniciativa del profesor e iniciativa del niño. Parte de la convicción de que es importante la contribución del profesor, con su bagaje de conocimientos y su posición específica como mediador de la cultura general; asimismo, es importante el respeto por la actividad del niño. La actividad del niño es el medio específico para aprehender la realidad desde su perspectiva, que es fundamentalmente diferente de la de los adultos que le rodean. Los programas característicos del modelo marco-abierto se suscriben a principios teóricos generales, pero ponen el énfasis en el concepto de que el aprendizaje viene de la experiencia directa del niño. Los adultos sistemáticamente promueven el desarrollo de las capacidades del niño para que éste razone y reconozca la relación entre sus acciones y lo que sucede alrededor de él, pero omiten el entrenamiento específico y repetitivo de habilidades y destrezas, al concebir que surgen como consecuencia de una habilidad cognoscitiva básica en interacción con el ambiente social.

La teoría más popular en este modelo es la teoría Piagetiana, pero pueden citarse otras: Montessori, Wallon, Bruner. El marco de referencia teórico brinda las pautas generales de organización de las actividades y del "medio ambiente"; influye sobre la calidad y la textura de las actividades e interacciones, sobre la estructura del ambiente físico y de los materiales. La teoría también da al profesor el marco de referencia y perspectivas con respecto al desarrollo del niño. Estas perspectivas favorecen la actuación congruente por parte del profesor.

Este modelo auricular se orienta hacia la organización de la participación, el compromiso y la creatividad de las personas involucradas. Las propuestas del proceso de aprendizaje son estructuradas por el profesor, pero son escogidas, llevadas a cabo y desarrolladas fundamentalmente por el

niño.

MODELOS CENTRADOS EN EL NIÑO

Estos modelos se basan en las dimensiones en que el niño inicia las actividades y el profesor responde a la iniciativa del niño. Estas currícula tienden a hacer énfasis en el desarrollo social y emocional. Se caracterizan por un medio ambiente libre y abierto y una relación permisiva entre el profesor y los niños. Frecuentemente el contenido está determinado por el interés de los niños, con temas como las estaciones, las flores, los feriados... Señala Weikart que este es el modelo más popular de los jardines infantiles tradicionales.

EL MODELO ASISTENCIAL

Representa los polos en que tanto el profesor como el niño responden. El énfasis se deposita en la seguridad física y en la atención de las necesidades físicas del niño.

DIFERENCIAS EN LA TEXTURA DE LOS MODELOS GENERALES

Antes de pasar a contemplar las implicaciones de las diversas concepciones de desarrollo, cabe señalar que la textura y cualidades de estos modelos curriculares dependen de la comprensión teórica y práctica sobre el aprendizaje. Así mismo, depende del compromiso de los educadores con el desarrollo del niño. Vale la pena resaltar algunas diferencias al respecto. Al examinar la dimensión *maestro inicia*, se pueden trazar experiencias fundamentalmente diferentes dependiendo de la concepción de aprendizaje. Si el maestro considera que el aprendizaje depende del lenguaje, los programas serán muy verbales. La misma dimensión *maestro inicia* brindará experiencias diferentes si se considera que la relación afectuosa e interactiva con el niño es de mayor importancia. En el primero de los casos, el énfasis estaría en la verbalización y en el aprendizaje de "conceptos" mediante el aprendizaje de sus referentes simbólicos, es decir, de las palabras que se utilizan para los diferentes objetos y cualidades. En el segundo caso, el profesor no daría tanto énfasis a la definición y expresión verbal, sino más bien a una relación

dialéctica con los niños y los temas, los materiales y los problemas que orientarían el aprendizaje.

Asimismo, muy diferente será el programa según se interpreten las funciones de la actividad en el aprendizaje. Por ejemplo, la interacción con materiales puede verse como un proceso sensorial (sistema nervioso periférico) o como un proceso cognoscitivo organizado centralmente; en este último caso, el énfasis recae en la formación de conceptos significativos (v.g. Vigotsky, 1962; Bruner, 1966). Si la teoría considera la interacción del niño con los materiales fundamentalmente en sus dimensiones sensoriales y en la manipulación de objetos, el resultado auricular y las experiencias serán muy diferentes que en el segundo caso, en el que se considera necesaria la exploración de realidades concretas de manera organizada, secuencial y constructiva.

Para terminar, el compromiso de los educadores y del personal con el desarrollo y con la calidad de la experiencia para el niño, resultarán determinantes en la calidad del servicio de atención o educación.

Implicaciones de las teorías del desarrollo para la educación preescolar

Es imposible profundizar aquí sobre diferentes teorías del desarrollo del niño. Por otro lado, será limitante ceñirse a una sola teoría, por la naturaleza de la presente investigación. Se pretende, más bien, esbozar brevemente las condiciones en las que se inscriben algunos de los modelos más utilizados en la pedagogía preescolar y deslindar un ámbito teórico general que oriente la investigación. Algunos teóricos en el campo del desarrollo humano y la educación (Overton y Reese, 1973; Riegel, 1972; Suchodolsky, 1971) señalan que tres grandes corrientes caracterizan el pensamiento en estos ámbitos: las corrientes positivistas, las "romanticistas" y las interactivas. Se describen brevemente a continuación.

TEORÍAS EMPARENTADAS CON LA TRADICIÓN POSITIVISTA

La corriente positivista se desarrolla en el seno de la Revolución Industrial inglesa y norteamericana. Los conceptos de eficiencia, mecanicismo, dominio sobre la naturaleza, competencia, pragmatismo y utilitarismo de la relación hombre-máquina son la vanguardia de este movimiento. La eficiencia industrial y la pedagogía se sustentan en una corriente liberal, donde la competencia y el individualismo representan valores importantes.

Al meollo de esta posición se encuentra la idea de que el hombre es formado por el ambiente y por la educación, lo cual supone que se pueden separar las influencias "internas" de las "externas". Se fundamenta en las filosofías empiristas y sensualistas, promulgadas inicialmente por Hobbes (1588-1679) y Locke, pasando por Dewey y los neopositivistas y positivistas lógicos.

En el período comprendido entre las dos guerras mundiales, se tendía hacia una teoría objetivista: que propugnaba la necesaria subordinación y adaptación de los individuos a la situación imperante después de la Primera Guerra Mundial (cf. Suchodolsky, 1975). Este ofrecía la garantía de un disciplinado alineamiento de los educandos con miras a las tareas de la sociedad de posguerra. La visión ontológica es básicamente mecanicista. (Véase Overton y Reese, 1973)¹

Los objetivos pedagógicos de esta corriente devienen el de transmitir **contenidos y formas, "hábitos" y habilidades**, aspectos necesarios para el funcionamiento de la estructura social. Como no supone organizaciones internas en los educandos, el enfoque consiste en enseñar todos los contenidos y habilidades en forma sumativa, mediante repetición, imitación y refuerzo. Paralelamente, se desarrolla y se pone en boga la modalidad de identificación de deficiencias mediante el uso de "*tests*" "estandarizados", promedios normativos que no dan cuenta de diferentes líneas de desarrollo.

En términos de la educación preescolar, los conceptos recientes de estimulación y programación del currículo se afilian a esta posición. Como parte de la presente investigación, se publicó un artículo donde se examinan las premisas teóricas y la evidencia empírica que sustenta la corriente de

¹ Cabe señalar como paradoja interesante que paralelamente a esta visión utilitaria se está dando una de las revoluciones más importantes en la ciencia y en la teoría del conocimiento, revolución que cuestiona fuertemente las bases del mecanicismo.

estimulación temprana, generalmente emparentada con algunos de los lineamientos más populares para la educación preescolar (Chavarría, 1982). Nos referiremos aquí explícitamente sólo a los conceptos de "privación sensorial y cultural", al modelo de sociedad implícito y al carácter de la intervención.

La necesidad de "estimular" al niño

En el artículo citado, se examina la premisa fundamental de esta corriente, es decir: el ambiente del niño no provee *suficiente* estimulación sensorial para el desarrollo de sus capacidades. La evidencia que sustenta esta premisa se deriva de investigaciones con animales, las que demuestran que los ambientes en extremo inadecuados pueden causar retardos en el desarrollo físico, en las reacciones sociales y en la capacidad de respuesta de estos animales a los estímulos del medio. (Cfr., por ejemplo, Kretch *et al.*, 1962; Harlow y Harlow, 1962; Seligman, 1975).

En primer lugar, una dificultad seria de estos estudios es que se basan en condiciones de aislamiento y privación muy drásticas. Por ejemplo, aislamiento total de luz, movimiento y contacto social. En la mayoría de los casos este grado extremo de privación no se aplica a las condiciones en que se desarrollan los niños de las clases bajas de nuestras sociedades.

Esta corriente supone además, sin previa demostración, que los niños de nuestro campesinado rural y clases bajas urbanas provienen de ambientes de privación perceptual, sensorial, afectiva y de estimulación en general comparables a las de un orfanato de mala calidad. La observación informal indica que la generalización es inadecuada: ciertamente las condiciones de pobreza generan ambientes deficientes en sus condiciones de espacio físico y de educación, en sus aspectos académicos; sin embargo, es frecuente que no pueda apuntarse a la falta de una relación de cercanía afectiva entre padre, hijos, hermanos, y vecinos, ni a una falta de estímulos de desarrollo sensorial y motriz del niño.

El razonamiento implícito se refiere entonces a que los niños de clases inferiores reciben menos estímulos sensoriales o sociales. A este supuesto se le ha otorgado el "status" de premisa, pero no se han hecho esfuerzos por verificarlo. De hecho, otros estudios dentro de esa misma línea (Deutsch y

Deutsch, 1968) señalan claramente que las condiciones de vida en los "ghettos" urbanos no se caracterizan por falta de estímulos; todo lo contrario, el exceso es más característico. Ante esta discrepancia de los datos con la premisa, los mismos investigadores se han visto en la necesidad de invertir la explicación: han justificado que la raíz del problema puede residir en el exceso de estímulos. Esta inversión, sin embargo, no ha resultado en replanteamientos en el nivel de la justificación de la práctica social o de la teoría; es decir, se sigue hablando de "falta de estímulo" y enfrentando el problema como tal.

Cabe examinar, como ejemplo, el supuesto implícito en el concepto de la educación compensadora expresado en un Seminario de la UNICEF (1975):

Estudios recientes nos demuestran que los cinco primeros años de vida son cruciales en el desarrollo normal de los individuos, que el medio ambiente a través de los estímulos sensoriales, va a influir definitiva y poderosamente en el desarrollo de la personalidad y de la inteligencia. Inclusive hay quienes afirman que el 80% de la inteligencia se desarrolla en esta primer etapa de la vida... El crecimiento del niño en un medio carente de estímulos sensoriales en los primeros años de vida produce efectos negativos en su desarrollo normal... (p. 25, destacado nuestro).

Es más conveniente, claro está, hablar de los estímulos sensoriales que de experiencias socialmente estructuradas. Es decir, es más fácil referirse a la falta de estímulos sensomotrices y a las carencias familiares que asumir la responsabilidad por programas educativos que se fundamentan en el supuesto de que los niños tienen lápices, hojas, libros, buena luz, espacio, rompecabezas, juegos e papel y lápiz, padres que leen los periódicos y revistas, etc. Y es a as fácil hacer referencia a una ambigua carencia de estímulos, que asumir las dificultades de una maestra con 35 niños y pocos materiales en el aula.

Caemos en extremos tales, que siguiendo esta línea, diagnosticamos a los niños de origen indígena como deficientes en coordinación visomotora, mientras que son niños que pescan con lanza y cazan con cerbatana. En su investigación, Silesky (1981) se refiere a esta interpretación como una contradicción que refleja poca validez en nuestros métodos y que es tangencial

a las dificultades reales que enfrenta la comunidad indígena.

Debe señalarse, que la idea del desarrollo del 80% de la inteligencia en los cinco primeros años de vida es metodológicamente infundada: se basa en la correlación que se observa desde el quinto año de vida entre las pruebas de C.I. a esa edad y a edades posteriores, en la población total, y en condiciones *ceteris paribus*; o sea, es una estadística que capitaliza sobre el hecho de que la experiencia de la mayor parte de los niños no varía radicalmente de calidad entre su infancia y su edad adulta: la mayor parte de los niños no cambian radicalmente de clase social, por ejemplo.

El concepto de "deprivación cultural" ²

En un intento por probar que los niños de clase baja tienen una importante "deprivación cultural", se han realizado estudios que intentan determinar diferencias en prácticas de crianza entre madres de clases bajas con respecto a las de clases medias, con la idea de que a estas prácticas se les puedan atribuir las diferencias académicas de los hijos (cfr. Deutsch *et al.*, 1967; Hess y Shipman, 1965; Bereiter y Engelman, 1966; Hess, Block, Costello, *et al.*, 1971; Olim, 1970; Olim, Hess y Shipman, 1967). Es decir, que las madres y sus patrones de relación son los culpables de las deficiencias académicas de sus hijos.

Los estudios que intentan probar esta tesis de privación cultural adolecen de fallas metodológicas importantes que invalidan las conclusiones derivadas (cfr. Chavarría, *op. cit.*).

Sin embargo, tal vez la crítica más seria al concepto de "privación cultural" se refiere a su etnocentrismo cultural. El término mismo señala con claridad que el concepto se refiere a una *privación de la cultura clase-media* en una sociedad capitalista, bajo el entendimiento de que lo demás no es cultura, es decir, no se considera una subcultura diferente, sino déficit de cultura, privación cultural.

Esta explicación tiene la desventaja de que en lugar de explicar y promover una reflexión-acción en torno a esta observación, incita generalmente a la adjudicación de una etiqueta poco útil y a la aplicación de

² Se utiliza el término "deprivación" por su uso frecuente en las Ciencias Sociales; sin embargo, debe notarse que es una traducción inapropiada del inglés.

soluciones superficiales, basadas en un diagnóstico incompleto. De nuevo, el sistema educativo como tal no considera algunos factores implícitos en el contexto de la pobreza en la que vive un amplio sector de nuestras sociedades. Este sector se enfrenta constantemente a situaciones humillantes y de irrespeto personal ya que su carencia de poder (y de educación) no les permite desenvolverse "aceptablemente", de acuerdo con los valores, reglas y normas determinados por nuestra sociedad.

Por otro lado, si bien es cierto que muchos adultos y niños campesinos saben ordeñar, sembrar, y pescar, esto no es considerado como "cultura" si además de esto no pueden leer, escribir, realizar operaciones matemáticas, etc. Vemos entonces que el concepto de "deprivación cultural" ni siquiera comunica la idea de una distribución desigual de los recursos "culturales", artísticos y de información en una sociedad.

Igualdad de oportunidades

En este mismo modelo de privación cultural, se supone que la educación preescolar compensa la privación ambiental cultural y social que sufren los niños de clases desposeídas. Se supone que contribuye significativamente a brindar igualdad de educativas a los miembros de la sociedad; por lo tanto, igualdad de oportunidades de romper con el marco de la pobreza.

Bien señala Carnoy (1974) que existe una falsa idea de que la Igualdad de oportunidades educativas conlleva a una superación socioeconómica. Esta idea es una mistificación de la realidad; es decir, una tergiversación. Es concebible—y de hecho real—que individuos aisladamente mejoren su posición de clase. Pero es estructuralmente inconcebible que en nuestras sociedades todas las clases fluctúen hacia un nivel de equiparación real. Testigo de la falacia de este supuesto es el hecho de que las clases sociales en Estados Unidos no han variado sustancialmente en su composición a pesar de la mayor adquisición de niveles educativos por parte de toda la población (cf. Correa, 1975; Collins, 1971; Blau, 1967).

Perrenaud (1974) se refiere específicamente al problema de la educación compensadora en los Estados Unidos y en Europa. Concluye que el concepto de estimulación equiparadora sólo tiene sentido si existe una

voluntad política de aplicar un sistema educativo excelente en todas sus fases:

Ahora bien, no hay nada que autorice a dar por cierto esa voluntad política. Incluso en Europa son raros los países que manifiestan con constancia, en forma distinta a declaraciones de principio, su voluntad de modificar de manera apreciable la enseñanza primaria y preescolar en el sentido de neutralizar los 'handicaps' culturales. (...) Una verdadera democratización de la enseñanza iría en contra de los intereses de las clases superiores, ya sea su aislamiento en cuanto a la sucesión de generaciones, o amenazando su posición dominante en el sistema de producción, (pp. 43 y 53).

La concepción de educación

Los programas dirigidos hacia la estimulación y hacia el aprendizaje de destrezas y habilidades representan ejemplos de un modelo de carácter mecanicista, atomista. Se habla de estimulación en sus aspectos cuantitativos, como "más estimulación", utilizando un término que, en sí, expresa una concepción fisicalista del aprendizaje. No se sabe si "más estimulación" se refiere a "más voltios", "más tiempo", "más intensidad", "más volumen", pero de todas maneras se "suma" y se "resta". En relación con las destrezas y habilidades, se supone que todas deben ser enseñadas programáticamente, aisladamente, y no en el contexto general en que se desenvuelve el pequeño. Esta enseñanza sigue criterios de destrezas por edades que corresponden a promedios de una "norma" desarrollada generalmente en los Estados Unidos de Norteamérica; *en abstracción de las condiciones sociales e históricas concretas*. No considera líneas diferentes de desarrollo humano, es decir, diferentes personalidades y estilos de procesar la realidad y enfrentar la vida.

El niño es concebido como dividido en áreas de competencia (motriz, sensomotriz, afectiva, lenguaje, etc.) y a cada área y edad corresponden habilidades específicas de desarrollo... El modelo se interesa por el desarrollo integral del niño en la medida en que se asegura, en principio, que todas sus "áreas" reciban la estimulación en cantidad "suficiente" para su desarrollo correspondiente.

El enfoque es mecanicista en su concepción de la naturaleza del ser

humano: en última instancia el niño es concebido como un ente movido desde fuera, sumativo en sus partes, aditivo en su dimensión temporal, e "inmerso" en un contexto social, pero que se aísla de su contexto para efectos de estudio. Este concepto carece de una visión integradora del *ser social*.

Por último, el modelo comparte considerables perspectivas en el conductismo. Sin embargo, en su aplicación en el contexto preescolar latinoamericano desafortunadamente carece de la actitud de estudio y seguimiento de casos individuales y del cuidado metodológico que caracterizan al conductismo. Así mismo, se prescinde del análisis funcional de la conducta y de los determinantes contextuales para cada caso concreto. No es frecuente que se estudien los sujetos en sus datos concretos, ni que se tomen registros que sirvan para retroalimentar al profesional con respecto a la eficacia del tratamiento y a la dependencia funcional entre los logros observados y el tratamiento.

LA CORRIENTE MERCANTILISTA-ROMANTICISTA: LAS PROPIEDADES INNATAS

La segunda corriente conceptual que discutiremos aquí ha sido identificada como la corriente romántica o mercantilista (Riegel, 1972). Se desarrolla en el contexto del mercantilismo continental europeo y en las luchas que sostenía la burguesía incipiente para abrirse campo en los sistemas monárquicos europeos.

Los ideales románticos rescataban la bondad innata del hombre y sirvieron a estos sectores progresistas para enfrentar las corrientes que habían sujetado al hombre a la sociedad monárquica. Las ideas de Komensky (Comenius, 1592-1671) y de Rousseau (1712 -1778) propugnaban la libertad individual y la armonía con la naturaleza, sustituyendo la moral reinante de obediencia a Dios y al rey como modos de sujeción social anterior. De este modo, bajo la nueva luz del iluminismo, la formación del hombre debía realizarse bajo el influjo de las fuerzas autónomas y las propiedades innatas del espíritu humano; el hombre ya no era este ser pecaminoso en las manos de Dios sino un ser innatamente bueno. La filosofía de las fuerzas innatas representaba así una liberación moral relativa, que se conjugaba óptimamente con la liberación política llevada a cabo por la burguesía.

La observación de leyes naturales estáticas se combinaba en Rousseau con la defensa de la personalidad y de la vida emocional del hombre (Suchodolsky, 1975, p. 188). Una vez que la burguesía hubo asumido el poder, el acento es desplazado hacia la armonía con el orden adecuado de la "Naturaleza" y de la "razón", que termina siendo la razón de la sociedad.

Como influjo directo de la educación preescolar, esta línea es continuada por pensadores influyentes como Pestalozzi (1746-1827); después de los logros alcanzados en la educación primaria, por Froebel (1782-1852) y en algún sentido por Montessori (1870-1952). Froebel proponía un enfoque centrado en el niño, en su espíritu innato, para los "kindergarten", término propuesto por él para enfatizarlos aspectos de armonía con la naturaleza y de juego. Su perspectiva general es liberal y "*laissez-faire*".

Montessori, posiblemente por la naturaleza de su trabajo con los hijos de madres trabajadoras de clase obrera-industrial y por su formación, proponía un enfoque más orientado al aprendizaje dirigido, más atento a los efectos interactivos del medio, más acorde con la realidad social de las familias. Es decir, se acerca más a las corrientes interactivas y dialécticas (Merani, 1969). En esta línea, Montessori enfatizaba la formación de actitudes de responsabilidad social con las condiciones de existencia, basándose en conceptos del desarrollo del espíritu del niño en un marco de autonomía y en un ambiente social y físico estructurado.

Esta línea desemboca en el influyente trabajo de Piaget, con su orientación presentista y sus etapas; cada una con sus leyes internas pero con poca integración entre las etapas y entre éstas y el medio social. Es un enfoque ahistórico. Riegel (*op. cit.*) critica que la teoría Piagetiana desestima el "rol" de la estructura social en la formación de las etapas de desarrollo. En particular, critica la poca comprensión de los factores lingüísticos en el desarrollo cognoscitivo y del pensamiento del niño.

Además de lo anterior, Piaget ha sido interpretado, metodológicamente, desde una perspectiva empiricista, positivista, que lleva a un énfasis en las manipulaciones extremas de la experiencia sensorial del niño (cf. Kamii y Devries, 1972).

UNA ALTERNATIVA DE INTERACCIÓN

En el análisis de estas corrientes, tanto Riegel (1972) como Suchodolsky (1975) destacan sus aportes en el desarrollo científico y en la práctica educativa. Sin embargo, sugieren la necesidad de superar las dicotomías que han caracterizado la confrontación entre estas corrientes, dicotomías entre apriorismo y aprendizaje por el medio, entre individualismo y aprendizaje socialmente determinado, entre subjetivismo y objetivismo. *Tanto la ciencia y el conocimiento, como la sociedad en general, pueden avanzar solamente si los puntos de vista divergentes son integrados en niveles superiores y más abstractos*, arguye Riegel (1972, p. 135). Esta integración tendría sus fundamentos en tres conceptos relacionados entre sí.

Primero, el concepto del ser humano como ser social, como posibilidad de superación de la antinomia entre individuo y sociedad. Parte de la comprensión de que los procesos psicológicos emergen a la conciencia de dos tipos de interacciones recíprocas: por un lado, las contingencias socio-culturales e históricas, incluyendo la historia personal; por otro, las condiciones biológicas internas y externas, es decir, ecológicas. Estas interacciones modifican al individuo y son modificadas por él.

No se puede, por lo tanto, comprender al organismo en forma aislada de la totalidad de sus interacciones. Esto último representa el concepto de la integración indivisible de totalidades concretas.

Suchodolsky resalta las implicaciones pedagógicas de estas corrientes contradictorias entre individuo y sociedad:

La educación individualista que sólo se preocupa por el desarrollo individual' fundamentado en la acción de las fuerzas internas sin importarle el hecho de que cada hombre participa o habrá de participar en unas determinadas situaciones objetiva, social y culturalmente condicionadas, es evidentemente insuficiente y perjudicial. Esto es así, independientemente del hecho de que su concepto básico de la individualidad como algo autónomo y cerrado se base en las premisas de la filosofía espiritualista, de factores biológicos o de los psicológicos. Pues la educación sólo puede asumir su función cuando es capaz de formar al individuo para que pueda vivir y actuar acertadamente en ese mundo concreto. Por otro lado, la educación colectivista que se preocupa sólo por suministrar a la

sociedad unos esclavos obedientes y transforma al individuo en un instrumento ciego y pasivo al servicio de unos fines políticos no cumple con su función social primaria, y aunque en el mejor de los casos consiga un éxito efímero, vuelve estéril a la sociedad, alejándola de cualquier iniciativa y del criticismo". (Suchodolsky, 1975, p. 51).

El tercer tipo de consideraciones se apoyan en el carácter progresivo del desarrollo social. Esta es una idea interesante; implica, por un lado, la necesidad de un análisis histórico de las ciencias, del conocimiento y de las tendencias pedagógicas en sociedades concretas. Por otro, la idea misma de educación presupone que estamos en condiciones de prever en líneas generales la tendencia evolutiva de la sociedad. Implica que podemos y debemos

preparar a la nueva generación con miras a su participación responsable y fructífera en las transformaciones históricas, cuyo contenido consiste en la adquisición de un dominio cada vez mayor sobre las condiciones naturales y sociales de la existencia. (Suchodolsky, 1975, pp. 65-66).

Cabe resaltar que esto implica una mayor toma de conciencia y direccionalidad de los objetivos educacionales.

Para concluir esta introducción, pareció útil enmarcar las tareas de desarrollo importantes en la edad preescolar, que se incluyen a continuación.

Estadios generales del desarrollo del niño en edad preescolar

Ballón (1934, 1941, 1942, 1945, 1956) describe algunas de las fases correspondientes a la evolución del niño en edad preescolar. Se toma como directriz porque comprende bien las observaciones realizadas por Piaget sobre las etapas cognoscitivas del niño. A la vez, la concepción de Wallon es más amplia e integradora, tomando como ápice fundamental el desarrollo de la *personalidad*, en el sentido del ser total, físico y psíquico. Además, como

señalan Ruda y Lajoie (1981), Wallon enmarca los estadios del ser necesariamente en el interior de las condiciones de existencia que le son propias, y no separándolos artificialmente, como lo hace Piaget.

Estas condiciones concretas son de orden biológico y social. Sometido primero a la acción de los factores biológicos, el desarrollo infantil se toma progresivamente cada vez más dependiente de los factores sociales.

Por otro lado, es muy interesante la idea de Wallon de que las transiciones entre los estadios (es decir, entre conjuntos funcionales de actividades), se caracterizan por el conflicto y la crisis. De este modo, el conflicto y la crisis pueden ser comprendidos como signos de desarrollo y superación dialéctica (integración progresiva) de una etapa:

Tales conflictos puntualizan el crecimiento, tal como si el niño tuviera que escoger entre un tipo nuevo y otro viejo de actividad. (Wallon 1941, p. 13).

Es interesante también su observación de que los períodos alternan en su estilo: unos se orientan a la construcción del sujeto, otros hacia el establecimiento de relaciones y la adaptación.

Los estadios que describe Wallon para la edad preescolar son precedidos por la etapa de la vida intrauterina y el estadio de impulsividad motriz. Se esbozan a continuación.

EL ESTADIO EMOCIONAL

Abarca, *grosso modo*, del tercero al octavo mes. Se caracteriza por un importante despliegue de la comunicación emocional simbólica del niño con su medio social. El niño parece absorber emocionalmente las influencias de las figuras significativas. Se incrementa además, la diferenciación emocional.

En este estadio, tan determinante para la formación del yo, se perfila el carácter expresivo y se elabora todo un sistema de comunicación social, en interacción con sus cuidadores principales. Representa una verdadera simbiosis afectiva con los adultos. Es una etapa en que la actividad se centra en el niño, en la edificación del sujeto.

EL ESTADIO SENSORIO-MOTRIZ Y PROYECTIVO

Hacia el décimo mes, el niño está principalmente volcado hacia el mundo exterior. Wallon (1956) asemeja este estadio al despertar del reflejo que Pavlov denominó *reflejo de orientación o de investigación*. El niño responde a las impresiones que las cosas ejercen sobre él. Mediante la exploración sensorio-motriz, descubre sus cualidades y afina su sensibilidad.

La adquisición de la marcha y la elaboración e integración del lenguaje significa un importantísimo cambio en sus posibilidades de exploración y autonomía. El poder desplazarse de un lado a otro, con las manos libres para cargar y manejar objetos, lo mismo que el lenguaje, son adquisiciones que le brindan mayor amplitud de relaciones con todo lo que le rodea. Logra identificar más completa y voluntariamente los objetos, espacios y situaciones de la realidad en forma intuitiva, incluyendo ya el conocimiento intuitivo de su propio cuerpo. Wallon se refiere a la **inteligencia práctica o inteligencia de situaciones** en este período.

Wallon, a diferencia de Piaget, documenta que en el inicio de este estadio ya se ha adquirido la constancia de forma, color y magnitud, aun cuando algunos refinamientos deberán esperar el ejercicio que proviene del aprendizaje, lo que ha sido efectivamente verificado más recientemente (cf. Siegel y Brainerd, 1978). El aprendizaje es fundamental y necesario para la transición al plano de las categorías, es decir, a un orden relativamente independiente de cada realidad particular.

ESTADIO DEL PERSONALISMO

Hacia la mitad del segundo año o los inicios del tercero, comienza un estadio que tiene por objeto la autonomía y el enriquecimiento del yo. *Esta edad ha sido señalada por psicólogos de diferentes escuelas como de un profundo trabajo afectivo y moral*, nos señala Wallon (1974, p. 187). Es, de nuevo, una fase donde el niño se orienta hacia sí mismo, a la conciencia de sí en la interacción con los otros. Quiere afirmarse como un ser diferente, lo que lo lanza en una serie de conflictos. La primera fase de este período es, según Wallon (1956), de oposición: *se hace habitual una actitud de rechazo, como si la única preocupación del niño fuera la de proteger la autonomía* (p. 37). El

posesivo "mío" establece sus derechos o pretensiones. El "no" es el vocablo más utilizado, frecuentemente sin otro motivo que el de probar su independencia. Esta crisis es necesaria, señala Wallon, para consolidar el sentido de sí mismo (cf. 1974, p. 185 ss.).

Luego le sucede otra fase más positiva, "en la cual el yo tiende a hacerse valer y a recibir aprobación". Wallon la ubica como una fase de "mírenme". Su apellido, su nombre, su edad, su domicilio cobran significado en la conformación de su identidad. La imitación de personajes cobra importancia.

Es la etapa del sincretismo del pensar y testimonia un mayor esfuerzo por dar coherencia a las representaciones. Las operaciones del pensamiento del niño podrían considerarse, según Wallon, como del tipo narrativo: *no conoce otras relaciones entre las cosas o los acontecimientos que su sucesión en la imagen que se forma de ellos o en la narración. Sus palabras de vinculación preferidas son "y después", "cuando", "entonces" .Pero las circunstancias se añaden unas a otras de acuerdo con la ocasión fortuita, el deseo o la inspiración del momento...* (Wallon, 1974, p. 179).

Las soluciones dadas al problema de causalidad son explicaciones ingenuas de lo real, basadas en el material de analogías que tiene el niño de su experiencia usual. Pueden ser del tipo de, animismo, voluntarismo, magismo, la simple afirmación de identidad ("la luna existe porque es la luna"), el artificialismo³, la causalidad mecánica. El progreso en el concepto de causalidad está fundamentalmente ligado al desarrollo de la función de la categoría en la próxima etapa.

En cuanto al concepto de número, que los grupos de "dos" y "tres" y "muchos" son reconocidos mucho antes que los otros. Tiempo después, el niño repetirá las series regulares pero ignora el paso del número ordinal y concreto al cardinal, como categoría. Sin embargo, al principio, intuiciones particulares, mediante el ejercicio concreto, constituyen la condición indispensable para las operaciones más simples y a la base para la comprensión y utilización del número como categoría. A la vez es importante señalar que esta es la época de los ejercicios funcionales puros, en los que el niño es totalmente acaparado por sus ocupaciones del momento.

De ahí el aspecto contradictorio del niño alternativamente absorbido

por lo que hace, al punto de parecer extraño, insensible a lo que le rodea, luego cautivado por cualquier incidente y sin ningún recuerdo aparente del instante que antecedió, (Wallon, 1974, p 75).

El apego a las personas es una necesidad inevitable para el niño en esta etapa de su formación.

EL ESTADIO CATEGORIAL

De aproximadamente los seis a los once años, la acción y la curiosidad del niño se vuelcan hacia el mundo exterior. El sincretismo podrá resolverse mediante las diferenciaciones necesarias. Los diferentes rasgos de los objetos o de las situaciones, en lugar de confundirse entre sí, son progresivamente identificados y clasificados, posibilitando comparaciones, distinciones sistemáticas y coherentes mediante el pensamiento categorial. La atención, el esfuerzo y la discriminación se apoyan en el lenguaje interno. Ruda y Lajoie (1981) resumen que

la orientación de la actividad funcional dominante es la del conocimiento objetivo de lo real (...) los rasgos o resultados (de la personalidad) son la adquisición de la capacidad de atención selectiva, la apropiación intensiva del saber transmitido por el medio ambiente y la escuela, la formación de aptitudes e intereses (1981, p. 103).

Para terminar, señalamos la crítica que dirige Wallon al sistema educativo, que no toma en cuenta que la atención y el esfuerzo del niño comienzan y son inicialmente dirigidos por sus propios intereses:

Las exigencias de la escuela, a veces tan mal fundamentadas, muestran los difíciles progresos de focalización (disciplinada) en el niño. Con cuánta dificultad adquiere la capacidad de sustraerse de lo que está haciendo para dedicarse a otra tarea y para consagrarse a ella exclusivamente, sin mezclarla con elementos extraños. El niño, con mucha lentitud, va dejando de ser refractario a las tareas impuestas.

³ La aplicación de procedimientos empleados por el hombre en la explicación de los fenómenos naturales

*No debemos ilusionarnos cuando despiertan los recursos del niño que parecen mostrarlo dispuesto a aprovechar los más pequeños incidentes que surgen en su derredor. Entonces se presenta una dispersión auténtica... Sólo la ocasión decide sus reacciones... **Las condiciones actuales del trabajo escolar sólo rara vez dan la oportunidad de ejercer una receptividad indefinidamente abierta y verificar la medida en que puede ser dirigida.** (Wallon, 1974, p. 84).*

Resalta así la noción, también señala por Bruner (1966) de la importancia de la experiencia personal; de la autogestión y autonomía en la constitución de condiciones favorables al desarrollo de aprendizaje más concreto, que a su vez sirvan para el conocimiento práctico y concreto de sí mismo.

¿Es nociva la separación del niño?

Esta es una de las interrogantes importantes que se formulan tanto las madres como las entidades gubernamentales: ¿es nociva la separación del niño de su madre a edades tempranas?

Los resultados publicados por Spitz, (1945) y Bowlby (1951, 1969) indicaban los posibles efectos nocivos de la separación prolongada de la madre, especialmente en términos de la formación de vínculos y de la seguridad emocional del niño.

Sin embargo, antes de resolver esta interrogante, es importante aclarar que lo que interesa ahora es indagar sobre posibilidades de que la separación no sea una experiencia dañina para el niño. Evidentemente, es predecible que la experiencia de los niños y las madres trabajadoras será negativa, dependiendo de la adversidad de una serie de factores, entre ellos: la calidad del cuidado sustituto, la calidad del vínculo del niño con la madre, el padre y otros familiares; la presión sobre la familia inmediata, etc.

Debemos también citar la satisfacción de la madre con su situación vital, como factor importante, como lo demuestra Hoffman en relación con los efectos del empleo materno sobre los hijos (Thompson, 1980; Hoffman y Hoffman, 1973). En Estados Unidos los efectos positivos del empleo de la madre están relacionados con la satisfacción laboral de la madre (Gove y

Zeiss, 1987; Baruck y Barnett, 1987, Staines *et al.* 1978) y la estabilidad en el cuidado del niño (Goldberg y Easterbrooks, 1988). Una serie de estudios citados por Hoffman y Hoffman demuestran que si la madre considera que su trabajo es personalmente relevante y satisfactorio, los hijos desarrollan un concepto positivo y satisfactorio de sí mismos y de sus madres. Se sienten más orgullosos, más seguros.

Presentamos brevemente algunos estudios que han indagado sobre los efectos de la separación.

Como ejemplo de los estudios de este tipo, podemos citar el de Saunders (1973), quien comparó a niños de 3 y 24 meses de edad, criados en sus hogares o en una guardería. Ambos grupos mostraron una consciencia inteligente y apropiada con respecto a los miembros de la familia y adultos desconocidos. La asistencia a la guardería no parece haber afectado la calidad del vínculo primario con la madre, indicado por la conducta exploratoria del niño. Más bien, se encontró una leve superioridad en este grupo en las escalas de desarrollo mental de Bayley. No se encontraron diferencias en patrones de sueño, alimentación o indicadores de trastornos emocionales.

Schwartz, Krolick y Strickland (1973) estudiaron los efectos de asistir a una guardería sobre la adaptación de los niños a una situación novedosa. Se aparearon niños que habían estado en la guardería desde la infancia con niños que se habían incorporado más tarde, cuando tenían tres o cuatro años. La situación novedosa fue un local nuevo para la guardería; los niños fueron observados durante su primer día en este nuevo centro. Además, cinco semanas después, se hicieron evaluaciones del afecto, tensión e interacción social de los niños. Se demostró una actuación superior por parte del grupo que había estado en guarderías desde pequeño, refutándose la hipótesis de que esta experiencia temprana habría resultado en inseguridad emocional.

Schwartz, Strickland y Krolich (1974) también observaron, durante ocho meses, a 19 niños de tres y cuatro años que habían estado en guarderías desde su infancia. Los compararon con un grupo de niños que no habían tenido ninguna experiencia de este tipo. Como únicas diferencias, encontraron que los niños con experiencia de guardería habían mostrado más actividad motora, más agresividad y menor cooperación con los adultos (a diferencia del estudio previo de 1973). Los autores analizan los resultados en el contexto de otras investigaciones y sugieren que la experiencia preescolar temprana no

afecta el ajuste con los congéneres, o es ventajosa en ese aspecto, pero podría atrasar la adquisición de valores culturales adultos. Sin embargo, los hallazgos no son totalmente decisivos: Ronso (1973) informa que los niños con experiencia en guardería iniciaban más contactos con los adultos que los niños criados en sus hogares; la evidencia es, por lo tanto, contradictoria.

No se han encontrado diferencias en la reacción de protesta a la separación de la madre entre niños que asistían a guarderías y aquellos criados en sus hogares. La reacción de protesta se ha tomado como un indicador de la cercanía o vínculo con la madre. Por ejemplo, se estudiaron niños desde los 3 1/2 meses de edad, cada dos meses, hasta que cumplieron un poco más de un año (Kearsley, Zelazo, Kagan y Hartman, 1975). Coinciden estos resultados con los de Elardo (1975) para niños de 6 a 20 meses de edad, y con los de Cornelius y Wadsworth-Denny (1975) con respecto a conductas indicadoras de dependencia en niños de cuatro y cinco años. En este último estudio, se encontró que las niñas criadas en sus hogares tenían mayor dependencia que las que asistían a guarderías. También mostraban mayor dependencia que los niños. Esta diferencia era inexistente entre los niños de ambos sexos que asistían a la guardería, por lo que los resultados son favorables en el sentido de indicar menos conductas estereotipadas. Utilizando una Guía de Ajuste Social de bristol, Chasen (1974) tampoco encontró que los patrones maternos de empleo previo a la experiencia de guarderías hubieran afectado diferencialmente a niños que se encontraban en kindergarten.

En los nuevos estudios revisados por Hoffman (1989) se corrobora lo anterior. Se encuentran pocas diferencias en el desempeño y desarrollo socioemocional de los hijos de madres que trabajan y aquellas que no lo hacen. Cuando se encuentran diferencias, estas favorecen al grupo de madres trabajadoras. Sus hijos tienen menos estereotipos sobre los "roles" asignados a las personas según el sexo; es decir, sobre tareas y características "masculinas" y "femeninas" (Zaslow, 1987). Son más independientes también. Por otro lado, casi todas las diferencias en desarrollo cognoscitivo y social favorecen a las *hijas de* madres trabajadoras; en la mayoría de medidas cognoscitivas y de ajuste también favorecen a los hijos, aunque no en todas las medidas. Esto, con excepción de aquellas madres que trabajan más de 40 horas semanales (Owen y Cox 1988; Weinraub, Jaeger y Hoffman 1988; Gottfried *et al.* 1988; Zaslow 1987 citados por Hoffman).

En relación con programas de desarrollo de buena calidad, Mills (1975) estudió los efectos de uno de estos sobre una población de alto riesgo. Los comparó con niños de esa misma población criados en sus casas, quienes recibían una serie de suplementos médicos. También realizó una comparación con niños de clase media. Los niños que habían asistido a la guardería mostraron ventajas en las escalas de desarrollo, en comparación con aquellos que sólo habían recibido suplementos médicos y nutricionales. Las relaciones con sus madres eran semejantes a las de la población de clase media. Estos resultados coinciden con los de Doyle (1975) para una población de niños pequeños de clase media.

Estas, sin embargo, no son experiencias a largo plazo. En este sentido, la experiencia de niños criados en *Kibbutzim* parece ser positiva en muchos sentidos (Rabin, 1965; Beit-Hallahmi, Nevo y Rabin, 1979). Esto nos lleva, empero, a otra serie de consideraciones.

Las experiencias en *Kibbutzim* muestran importantes diferencias cualitativas con las condiciones que enfrentan nuestras madres trabajadoras: en aquellas, la madre trabajadora mantiene un vínculo cercano con su pequeño, visitándolo varias veces al día; segundo, la "metapelet" (madre-maestra sustituía) es una persona estable, comprometida con el desarrollo y bienestar de los niños; tercero, hay todo un apoyo de la comunidad y un patrón de vida en grupo que resulta ser muy diferente a la condición de nuestras "comunidades" urbanas. Evidentemente son condiciones más favorables que las que encuentran nuestras madres trabajadoras.

En su reciente revisión de la literatura, Clarke-Stewart (1989) llega a conclusiones similares sobre los efectos del cuidado infantil en niños menores de 3 años. Entre otras cosas, propone que la forma en que se ha evaluado el vínculo entre el bebé y la madre es metodológicamente infundada: carece de validez conceptual, pues la situación del bebé ante extraños no significa lo mismo, psicológicamente, para un bebé que está acostumbrado a ser dejado con extraños mientras la madre trabaja.

En forma similar, la menor obediencia de los niños hacia los adultos, y los índices de pleitos con sus congéneres son resultados que se han observado en algunos estudios pero no en otros (Gottfried, Gottfried y Bathurst, 1988; Howes, 1988; Kagan Kearsley y Zelazo, 1978; Vaughn *et al*, 1985; todos citados por Clarke-Stewart, 1989). Clarke-Stewart sugiere que estos

comportamientos no pueden interpretarse como medidas de desajuste; por el contrario, parece reflejar una mayor independencia. Clarke-Stewart cita múltiples estudios en que los niños que han estado en opciones no-familiares de cuidado resultan mejor que aquellos que han sido criados por sus madres, en una serie de medidas: logro, confianza en sí mismos, sociabilidad, habilidades sociales, desarrollo del lenguaje, persistencia, solución de problemas. Entre estos citan más de una docena de estudios.

Puede ser interesante, como ejemplo, resaltar la observación de que los niños en cuidado colectivo desarrollan conceptos más diferenciados de moralidad. Por ejemplo, Siegal y Storey (1985) encuentran que los niños expuestos a guarderías consideraban que las transgresiones morales (golpear o robar), eran más graves que las sociales (guardar los juguetes). Los niños que no habían estado en guarderías consideraron ambos tipos de transgresiones como igualmente nocivas.

Por otro lado, Clarke-Stewart resume, realistamente, que los pocos efectos negativos observados pueden deberse a que 40 horas de trabajo semanal son difíciles para las madres: en un estudio de Owen y Cox (1988) las madres que trabajaban más de 40 horas semanales estaban menos satisfechas y más ansiosas; las madres más ansiosas eran menos sensibles y no interactuaban recíprocamente con sus niños.

En una revisión de la literatura más reciente, Stipek y McCroskey recuerdan que en los Estados Unidos, en 1986, más de un 70% de las madres de niños en primaria estaban incorporadas a la fuerza de trabajo; más de 55% de aquellas que tenían hijos menores de 6 años. Uno de cada tres matrimonios terminaba en divorcio, y los nacimientos de madres solas representaban 20% de los niños que nacían. Por otro lado, señalan una tendencia que no deja de ser grave: en 1985, uno de cada tres salarios por trabajo a tiempo completo no alcanzaba para mantener a una familia de cuatro miembros sobre el nivel de la pobreza. Es decir, el trabajo de la mujer es una realidad socialmente mayoritaria y familiarmente necesaria.

Estas tasas incrementan para madres de niños pequeños, de manera que en 1987, en Estados Unidos un 53% de las madres casadas con hijos de menos de un año de edad estaban incorporadas a la fuerza de trabajo.

En las investigaciones realizadas en los Estados Unidos, las madres trabajadoras muestran preocupación sobre su falta de tiempo, sobre si su

trabajo daña a los niños o sobre la imposibilidad de encontrar sustitutos adecuados y estables para el cuidado del niño. En estas circunstancias (Baruch y Barnett 1987, Birnbaum 1975, Emmons *et al.* 1987) los datos muestran que la colaboración del padre en las responsabilidades de crianza incrementa el beneficio del trabajo sobre el bienestar de la madre (Kessler y McRae, 1982). El empleo materno se convierte en una fuente de tensión cuando no hay padre u otro apoyo adulto, cuando hay varios hijos en edad preescolar.

Cuando hay padre, se ha encontrado que el bienestar y desarrollo intelectual de los hijos parece estar relacionado con el grado en que éste se involucra en los quehaceres con los hijos (Hoffman, 1989).

Es interesante la anotación de Hoffman de que el empleo materno se convierte en una dificultad para aquellos padres con ideologías estereotipadas (machistas) sobre "roles" y patrones sexuales (Kessler y McRae, 1982), prevalecientes en las casas obreras y agrícolas de Estados Unidos aun cuando la mayoría de estas madres trabajan fuera del hogar. Los padres en las familias en que la madre trabaja muestran resentimientos de tener que participar en actividades de cuidado del niño (Baruch y Barnett, 1987; Emmons *et al.* 1987; Gilbert, 1985).

Por otro lado, en cuanto a la intervención madre-niño, Hoffman (1989) señala que las madres trabajadoras *compensan* su ausencia incrementando la interacción directa con el niño en horas no laborales y en fines de semana. Algunos estudios también muestran una mejor interacción.

Que la experiencia de los niños en guardería puede ser nociva es incontestable. De ahí la importancia en la calidad de la atención para el niño. Las madres que trabajan tiempo completo también manifiestan preocupación por el poco tiempo que pueden dedicar a sus hijos y expresan nostalgia por no poder seguir de cerca y disfrutar los pequeños desarrollos y juegos de sus hijos (cfr. Thompson, 1980; Hoffman y Hoffman, 1973). Esto es más acentuado entre más pequeño sea el niño, más larga la jornada de trabajo de la madre y menor el valor intrínseco del trabajo para ella, factor que generalmente está relacionado con la clase social. Cuando la madre tiene que trabajar más por necesidad que por el valor del trabajo, mayor tiende a ser su preocupación. A esto se agrega el que son éstas las madres que cuentan con poco apoyo general: frecuentemente no pueden contratar empleadas domésticas, ni contar con el transporte rápido que significa un carro; por lo general son madres

solas. Tenemos por lo tanto, una situación objetivamente difícil para *la madre*, evidentemente para el niño. En síntesis, cuando las condiciones generales son nocivas, todo se hace difícil y dañino para la madre y el niño. A eso debemos agregar la experiencia del padre, si lo hay (¡y del **no-padre** si no!).

Scarr y Weinberg (1986) argumentan que cuando se trata de modelos de atención de alta calidad, se ha demostrado que iniciar el cuidado infantil desde edades tempranas no es dañino, por el contrario. Señalan que la evidencia sobre estas interrogantes es clara: los hijos de las madres trabajadoras se desarrollan tan bien intelectual, social y emocionalmente como aquellos cuyas madres están en la casa a tiempo completo. Además, en Estados Unidos las madres que trabajan fuera de sus hogares se deprimen menos, están más contentas con su vida y se sienten más capaces en todo sentido que las mujeres que están en sus hogares a tiempo completos. Evidentemente, **el factor crucial que incide sobre el desarrollo infantil no es el empleo de la madre, es decir, el hecho de que la madre sea mujer que trabaja, sino más bien, la calidad del cuidado del niño y de los factores circundantes de la madre** (Scarr y Weinberg, 1986, p. 144).

En Suecia, siguiendo consideraciones como las anteriores, se han tomado medidas para que *ambos* padres puedan hacer contratos laborales por medio tiempo cada uno, con una remuneración extraordinaria, durante el primer año de vida de sus hijos. Es por esta serie de consideraciones que pensadores como Bronfenbrenner (1974a, 1974b, 1977,1979), Nimmicht(1977) y Nimmicht y Johnson (1977) han abogado no sólo por excelencia en los servicios de atención del pequeño, sino también por una serie de apoyos que aminoren los costos de un trabajo a tiempo completo cuando los niños están pequeños (por ejemplo, flexibilidad en las jornadas de trabajo, subsidios a los padres que se acojan a trabajo parcial, guarderías cercanas a los lugares de trabajo para permitir visitas a los pequeños, etc.).

Estas son, obviamente, opciones sociales más o menos costosas a corto plazo, pero evidencian una firme orientación de protección de la población. Debe examinarse el valor que representa para una sociedad, el darle prioridad a aspectos tales como la educación preescolar, el desarrollo infantil y el trabajo de la mujer. Los resultados de estas acciones pueden apreciarse solamente a mediano plazo.

Capítulo III

ESTRATEGIA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Es antinatural tratar al niño fragmentariamente. En cada edad, él constituye un conjunto original que no se puede disociar. En la sucesión de las edades, es el mismo y único ser en el curso de su metamorfosis. Hecho de contrastes y conflictos, su unidad es tal por ser *capaz* de modificarse con la ampliación y la novedad.

H. Wallon, *La evolución psicológica del niño*, (México: Grijalbo, 1977.)



Apropiación personal de los códigos y fundamentos de la escritura (Método Montessori)

Fundamentos generales

Se realizó una investigación globalizadora, utilizando un modelo sistémico, con el fin de describir y analizar diferentes aspectos de la atención del niño en edad preescolar. En términos generales, la investigación se basa en la premisa de que es necesario adecuar la educación preescolar a una serie de lineamientos filosóficos y epistemológicos! El modelo general es descrito en Chavarría (1983,1985), por lo que aquí solo se retoman los aspectos particulares de la evaluación de procesos en los centros infantiles.

Las preguntas que guían este aspecto del análisis se refieren a lo que ocurre en la práctica *cotidiana* en los centros infantiles.

Una de las dificultades tradicionales con la evaluación de la experiencia preescolar ha residido en que el enfoque se ha dirigido hacia resultados que de alguna manera pueden ser medidos. A la vez, por razones histórico-sociales (ver Levine, 1976), los instrumentos de medición más impresionantes, más desarrollados y más estandarizados, han sido las pruebas de C.I. y de logro o aprestamiento escolar, cuyo mayor logro es poder etiquetar a una persona como incapaz, brillante o como poco importante (Hymes, 1974, p. 121).

En el presente enfoque, por el contrario, se evalúan los resultados a través de las prácticas cotidianas y de los significantes de éstas para las personas involucradas.

En este análisis se toma al niño como foco, luego a la madre. Interesa describir los eventos significativos para ellos. Por ejemplo, para llegar al centro infantil, alguien lleva al niño en carro, en bus, o a pie; durante las horas de permanencia en el centro tiene una serie de interacciones con otros adultos, niños, y objetos. Puede tener la oportunidad de organizar sus ocupaciones o por el contrario le serán organizadas. En algunos casos, otros adultos conversarán con él, a veces sólo lo regañarán. Puede pasar inadvertido y que

la única interacción que reciba sea una comunicación de que haga algo o deje de hacerlo. Puede que haya aprendido a conversar con otros compañeros, pero puede que no sepa cómo establecer una relación con ellos. Algún material o actividad le podrá llamar la atención, pero también puede que no sea así. A lo mejor se dedicará a dejar pasar el tiempo, tal vez a molestar y a crearse alguna mala fama particular. Observará a otros niños pelearse y las actitudes de la maestra al respecto. Verá si sus compañeros se demuestran afecto y consideración; notará también los gestos de desagrado. Notará cómo la maestra trata a sus subalternos. Aprenderá cuáles son las dimensiones con que uno puede quedar bien con los adultos, "ser bueno", halagador, pintar lindo, etc. Notará si ser espontáneo y expresar su energía personal lo hace quedar mal...

Mientras tanto, ¿qué ha ido sucediendo con su madre? (Tomemos a la madre como ejemplo: generalmente es la que se considera directamente responsable de la atención minuciosa al niño). Puede que haya tenido un largo día de trabajo. Si no tiene empleada, llegará a la casa pensando en hacer la comida... Puede que le tenga paciencia al niño, pero puede que no. Todos esos intercambios definen el espacio de lo posible tanto para la madre como para los adultos y los niños del centro infantil.

Se desarrollaron una serie de indicadores de la calidad de atención infantil, partiendo del marco referencial esbozado antes. Por otro lado, se parte de consideraciones prospectivas en términos del tipo de desarrollo que queremos impulsar para formar un ser humano más eficaz en sus acciones y en su comprensión del mundo y de la organización social de los que es partícipe.

Sirvieron de base también una serie de consideraciones previsorias en términos de las dimensiones que podemos anticipar como importantes en el mundo que heredarán estos niños. Podemos señalar, por ejemplo, la necesidad de un espíritu crítico e incisivo, solidaridad e interdependencia, capacidad analítica, la necesidad de que el niño pueda contar con sus plenas capacidades como ser humano. Debemos evitar a toda costa que las capacidades del niño sean inutilizadas, poco desarrolladas o reprimidas después de una larga trayectoria en el sistema educativo.

Se parte de una posición dinámica, que considera como importante la interacción recíproca entre los organizadores internos del niño y la

organización de su experiencia. Es congruente con modelos integradores que intentan superar las dicotomías entre apriorismo y mecanicismo, entre énfasis en el sujeto o en el objeto, entre enseñanza centrada en el niño o enseñanza centrada en la sociedad, entre desarrollo afectivo y desarrollo cognoscitivo. Para desarrollar los indicadores de calidad, nos apoyamos en Bruner (1967), Cooper (1971), Freiré (1970), Merani (1969), Wallon (1941,1942). Kamii y DeVries (1972) intentan brindar una interpretación más dinámica, menos empirista, de Piaget. Asimismo, son tomadas en cuenta las sugerencias de Hymes (1974) quien, con base en un sensitivo enfoque simultáneamente centrado en el niño, en la sociedad y en la materia, provee un desglose razonado de indicadores básicos de calidad en centros de atención infantil.

Esto supone, en primera instancia, que los centros de atención deben propiciar un desarrollo del actuar autónomo, del desenvolvimiento de la iniciativa del niño dentro del marco de socialización interactiva y acorde con su edad. Wallon también subraya que no es necesario dedicar nuestros esfuerzos a explicar el ser social del niño, sino más bien a dilucidar cómo un ser social desde su nacimiento, va individualizándose y discriminándose.

En segundo lugar, la estructuración de las posibilidades en un centro infantil depende en gran medida del sello que impone el mundo mediatizado por adultos.

El desglose de los indicadores más específicos se presenta a continuación.

a. Los servicios de atención infantil deben ser de similar calidad y orientación educativa, independientemente de los destinatarios. El que se trate de jardines infantiles o guarderías, de centros públicos o privados no debe ser suficiente criterio para diferenciar la textura y calidad de la atención. Lo contrario termina siempre en asistencialismo por un lado y elitismo por otro.

b. Los centros de atención dirigidos al niño en edad "preescolar" no son pre-escuelas, son escuelas; es decir, no son escuelas propedéuticas para primer grado. Tampoco son escuelas técnicas para enseñarle al niño pequeñas habilidades específicas. Son escuelas destinadas al desarrollo del niño, de todo el niño, de sus aspectos cognoscitivos, emocionales, afectivos, sociales o físicos. Cuando se les concibe como preparatorios para la escuela, los objetivos frecuentemente se limitan al

aprestamiento escolar; y a la socialización de conductas y actitudes escolarmente aceptadas: pasividad, obediencia, atención, conformismo, "participación". .. Desde una perspectiva totalizadora, éstas no son metas ni suficientes ni deseables.

c. Tampoco es suficiente asumirla analogía de la planta y dejar que jueguen libremente, que "se desarrollen" solos, sin la transmisión del cúmulo de conocimientos adquiridos por la humanidad, sin la planificación clara de experiencias tendientes al aprendizaje.

d. La calidad de la experiencia puede ser nociva para el niño, cuando se desatienden drásticamente sus propias necesidades y posibilidades, cuando se conforme al niño a una norma que no corresponde a sus características ni a los imperativos de su edad evolutiva, cuando se le pide que se desatienda a sí mismo para atender los mandatos y deseos de los adultos. En estos casos, se corre el riesgo de que el niño aprenda a no confiar ni en los adultos ni en sí mismo. Se corre el riesgo de que se convierta en un ser pasivo, subordinado a la autoridad o, alternativamente, que aprenda formas de rebelión o de escape.

Los niños son maleables. Si se les manipula completamente, se les atarán los hilos invisibles para que de adultos, respondan de una manera cuando se tira de uno de los hilos, de otra cuando se tira del otro, y desorganizadamente cuando los hilos son contradictorios... Si prevalece la adaptación del niño, se daña su posibilidad de responder a la propia integración de la experiencia. Esto correspondería a una práctica de educación alienadora (Freiré, 1970). Esta práctica deja al individuo totalmente vulnerable a la manipulación actitudinal, política e ideológica, útil sólo para quienes es conveniente tal estado de cosas. Aparte de estas consideraciones, actualmente hay apoyo empírico a la idea de que un enfoque mecanicista y particularizado no tiene ventajas de tipo cognoscitivo al compararse con enfoques centrados en el niño (cf. Adkins et al, 1967 en Beller, 1973; Rusk, 1968; Weikart, 1971). Estos enfoques han sido inferiores a mediano plazo, después de finalizado el programa en referencia (Miller et al. 1970). Se puede recurrir a varios indicios de que la enseñanza está centralizada en el adulto, en sus mandatos y expectativas, en comparación con una

educación centrada en la interacción adulto-niño. Por ejemplo, ¿existe una serie de actividades centrales en las que "se supone" que el niño participa? ¿Puede hacer alguna otra cosa mientras tanto? ¿Existe un período de desarrollo motriz, período de ciencia, período de cuentos para todos los niños al mismo tiempo? ¿Se supone que un niño específico conteste una pregunta específica? ¿Pasa la maestra la mayor parte del tiempo delante del grupo, como centro de la atención? (cfr. Prescott, 1974).

e. Los niños a estas edades aprenden fundamentalmente de su experiencia concreta. Aprenden a través de las palabras, de las explicaciones, pero no primordialmente a través de ellas. Necesitan, lógicamente, conocer el mundo concreto. Tanto Kamii y DeVries (1972) como Wallon (1969) critican exhaustivamente el énfasis que en los curricula se otorga a la representación verbal: el aprendizaje basado en la verbalización, en las palabras, no es aprendizaje de conceptos sino de vocabulario. Ambos señalan también que el concepto de "manipulación" debe ir más allá de lo mecánico, siguiendo un ordenamiento conceptual.

Jiménez y colaboradores (1981) se refieren a la importancia de la acción autónoma en el contacto con los medios: "Si el niño no puede guiar su propia acción en contacto con los objetos del mundo no puede sentir que los modifica y es modificado. La identidad del niño adquiere fortaleza sólo a partir del reconocimiento de sus logros, de su impacto en el mundo, y no sólo del impacto que recibe. Si el niño no puede guiar su propia acción en el mundo, no puede modificar y ser modificado por las relaciones que establece, no puede sentir que logra una relación determinada".

f. La experiencia académica —el curriculum— debe ser de excelente calidad. No basta con sólo jugar. No basta contener "estímulos". Los materiales deben estar diseñados y organizados para brindar una experiencia de calidad. Por ejemplo, si lo que se quiere es brindar una experiencia estética, no basta con cualquier dibujo sólo porque "es alegre". Las herramientas de carpintería deben ser utilizables como tales, lo mismo que las de jardinería y así sucesivamente. Por otro lado, tanto el contenido como el proceso de aprendizaje son

importantes.

g. El juego es una actividad importante para el aprendizaje. Juego libre. Trabajo libre. Debe observarse como tal; cuando el niño está concentrado, intensivo, está trabajando, aprendiendo. El joven debe tener experiencias de este tipo. Doke (1975) encontró que los niños participaban durante más tiempo en las mismas actividades, en los momentos de trabajo libre, que en las lecciones formales.

h. Comunicación entre los padres y maestros que comparten una empresa común. Deben poder intercambiar ideas y observaciones acerca del niño. Los padres pueden aprender mucho acerca de su niño al verlo actuar en el medio escolar. Un amplio estudio sobre programas infantiles de buena calidad derivó la conclusión de que en todos los centros de buena calidad, los padres se involucraban en la atención de los niños de múltiples maneras. En algunos, los padres tomaban decisiones importantes sobre las políticas; en otros, servían en capacidad de asesores. En otros, cumplían funciones sociales. Los padres participaban como voluntarios, como recursos. Todos estos centros sistemáticamente informaban a los padres sobre el progreso de sus hijos (Fitzsimmons y Rowe, 1971, p. 7).

i. Los niños son dependientes, recién llegados al mundo. Necesitan una experiencia de ternura. Están en manos de adultos, del ambiente que éstos crean alrededor de ellos.

j. Necesitan atención individual. Para su desarrollo, necesitan que los adultos significativos los interpreten personalmente. Hay que recordar que la experiencia del niño, desde su nacimiento, está mediatizada por los adultos que le rodean e interactúan con él. Como señala Vigotsky, el adulto actúa como intermediario necesario en la interacción entre el niño y el mundo objetivo.

k. Una buena clase para niños en edad "preescolar" no puede operar sobre la premisa de que para aprender, los niños deben estar sentados. Coartar su movimiento significa sacrificar su iniciativa y su posibilidad de aprender algo útil o interesante para ellos, con el fin de que aprendan a ser obedientes.

1. Las condiciones de trabajo en los centros de atención infantil deben ser ordenadas, pero no rígidas.

m. Eso implica cierta flexibilidad de horarios. El niño en edad preescolar puede beneficiarse de quedarse en la casa de vez en cuando, de ir a pasear con familiares, de llegar más tarde que otros niños, dependiendo de sus necesidades y las de su familia.

n. Pedirle a un niño pequeño, apenas aventurándose en el mundo, que trabaje y pase gran parte de su día entre 30 o más personas, es pedirle demasiado. Hymes sugiere grupos de 12 niños por dos adultos para niños de tres años o menos; alrededor de 16 por dos adultos para los de cuatro; y alrededor de 20 para los de cinco. Sugiere que, aun cuando sea necesario ampliar el número de niños por grupo, debe mantenerse la norma de que haya dos adultos presentes (por ejemplo, dos adultos con 30 niños de cinco años, si fuese el caso). Estas son las normas ampliamente vigentes en los Estados Unidos, lo cual sería irrealizable en Costa Rica. Sin embargo, habría maneras creativas de enfrentar estos asuntos.

Estos datos sobre el tamaño de los grupos están respaldados por investigaciones recientes. En un estudio a gran escala en EUA, Travers y Ruopp (1978) informan que para niños entre los tres y los cinco años el tamaño del grupo resultó ser la variable más importante en la calidad de la experiencia. En grupos de menos de 18 niños, los adultos interactuaban más con aquéllos y les respondían mejor, los restringían menos, e interactuaban menos entre sí, es decir, con otros adultos. Los niños se involucraban más activamente en las actividades formativas. Para los menores de tres años de edad, se observaban más sentimientos negativos conforme aumentaba el número de niños por educador; los adultos se involucraban menos en actividades de enseñanza informal, más en controlar y cuidar a los pequeños (Connell, Layser y Goodson, 1979; Travers y Ruopp, 1978).

El tamaño del centro puede ser importante. En centros que acogían a 60 niños o menos, éstos mostraban más gusto, apertura y alegría. Los centros de mayor tamaño resultaban ser menos flexibles en sus horarios, ofrecían menos oportunidades para que los pequeños iniciaran o dirigieran sus actividades, y tenían maestras menos sensibles a las necesidades de los niños (Prescott *et al.* 1975).

ñ. Conforme se incrementa el número de niños por adulto, la actividad

tiene que ser más estructurada. Prescott sugiere que aun en esos casos el niño debe poder escoger su actividad aproximadamente un 50% del tiempo.

o. Los niños aprenden de todo. ¿Qué modelo les ofrecen los adultos acerca de cómo se hacen las cosas? ¿Acerca de cómo se relacionan con otros adultos, ya sea subordinados o personas de más autoridad? Recuérdese que los niños imitan todos los patrones de comportamiento.

p. La organización del espacio y los materiales nos dice mucho sobre lo que se espera que el niño haga durante su permanencia en el centro. Un espacio organizado uniformemente, con sillas alrededor de las mesitas, sin espacio en el piso ni divisiones, nos da una clara idea de lo que esperamos que haga el niño: sentarse y esperar que la maestra dé instrucciones, traiga materiales, etc. En cambio, los rincones organizados temáticamente sugieren otro tipo de trabajo. ¿Están asequibles los materiales, directamente visibles para los niños, ordenados? ¿Hay materiales educativos que requieren atención y la búsqueda de soluciones correctas (Prescott, 1974)? ¿Hay materiales que faciliten al niño la exploración del mundo natural, o del mundo social, el mundo de las matemáticas, que induzcan a la inquisición sistemática, a la creatividad? Por otro lado, es también conveniente que el niño cuente con la posibilidad de salirse de la actividad y el barullo y recluirse en algún rincón.

Estrategia metodológica

FUENTES DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

La presente muestra solamente una primera aproximación al objeto de estudio, que deberá profundizarse en muchos aspectos. La información se recabó por las vías tradicionales: entrevistas se-mi-estructuradas y dirigidas al personal a cargo de programas de atención del niño, tanto en el nivel institucional como del personal en los centros. Algunas entrevistas fueron grabadas. Se consultaron documentos sobre el tema en las diferentes instituciones. Se realizó una revisión exhaustiva de las investigaciones

llevadas a cabo en Costa Rica, la gran mayoría de ellas tesis de grado. Se consultó también bibliografía de análisis socio-económico y político en Costa Rica. Mucha de la información que se intentó recoger no estaba directamente asequible en los Ministerios, porque se carecía de datos sobre esos aspectos.

En términos del análisis de los centros infantiles se llevó a cabo un enfoque desde varias perspectivas, a saber:

- a. entrevista a la directora y a los asistentes en caso de haberlos, y recolección de información de apoyo;
- b. apreciación estructurada del ambiente;
- c. observación estructurada de los niños y las actividades;
- d. observación estructurada y seguimiento de tres a cinco niños en algunos centros;
- e. informes descriptivos de campo;
- f. apreciaciones generales de los observadores sobre la conducción de actividades y el ambiente en los centros, siguiendo un formato estructurado;
- g. encuestas a una muestra de padres en cada centro.

Estos aspectos se presentan en otros informes con mayor detalle (cf. Chavarría, 1983,1985). Representan enfoques más estructurados; a la recolección y análisis de la información; en el presente informe se realiza más bien un análisis cualitativo de la información.

Se presentan, específicamente, las observaciones, conversaciones y entrevistas llevadas a cabo en la muestra de centros infantiles, proceso que se detalla en el informe de investigación (Chavarría, 1983). Cabe resaltar nuevamente que el objetivo no es describir o caracterizar los centros infantiles de distintas modalidades, sino realizar un primer lineamiento diagnóstico o sondeo acerca de la forma en que ocurren las cosas en algunos centros, a raíz de su organización particular. Es decir, se propone caracterizar integradamente lo que se observa en diferentes organizaciones de centros, siguiendo a grandes rasgos la tipología de Weikart esbozada antes.

Las observaciones que se presentan en este informe son respaldadas con gran precisión por el registro cuantitativo. Este análisis de la información cuantitativa o estructurada, que respalda las observaciones cualitativas que aquí se presentan, se puede consultar en Chavarría, 1985.

LA MUESTRA

Se utilizó una muestra pequeña para detectar posibles aciertos y desaciertos en lugar de describir todas las posibilidades en el campo. Se utilizaron los siguientes procedimientos para seleccionar centros de estudio para este proyecto. Era de interés el visitar centros dependientes de diferentes estructuras administrativas y por lo menos algunos centros fuera del Área Metropolitana. La muestra fue comparativa más que proporcional. Finalmente, se consideró necesario explorar la atención en diferentes grupos de edad.

Inicialmente, se diseñaron las siguientes muestras:

<u>Área Metropolitana</u>	<u>Fuera del Área Metropolitana</u>
Kinder público	--
Kinder privado	--
CEN*	CEN
CINAI**	CINAI
Guarderías del Minist. Trab	--
Guarderías privadas	--

* Centro de Educación y Nutrición, bajo el Ministerio de Salud.
** Centro Infantil de Atención Integral, con servicio de guardería bajo el Ministerio de Salud.

Fueron observados tres centros de cada tipo, con un total de 34 centros, con 5 ó 6 mañanas de observación estructurada por centro, sumando un total de 170-200 sesiones de observación. Por lo menos dos de las observaciones por centro utilizaron un procedimiento de observación grupal con niños mayores. Las otras observaciones se enfocaron en niños particulares, o en el grupo de niños más pequeños.

Los centros fueron seleccionados al azar de las listas correspondientes. Los kindergarten privados fueron escogidos de los que eran "autorizados" por el Ministerio de Educación. Las guarderías privadas fueron escogidas de una lista incompleta suministrada por el IMAS-DESAF, del directorio telefónico y de la consulta informal con varias personas.

Una vez que se iniciaron las observaciones, una reevaluación de limitaciones de tiempo impulsó la decisión de omitir las observaciones del

kinder público fuera del área metropolitana. Solo se pudieron estudiar dos CEN fuera del Área Metropolitana y dos guarderías privadas fueron observadas por la misma razón. En estas últimas, se presentaron dificultades con respecto a la obtención de permisos y a límites de tiempo.

Sólo se incluyeron en la muestra final las observaciones hechas durante los días regulares; los eventos especiales fueron comentados pero no se incluyeron en el análisis cuantitativo.

Uno de los kinder privados era de una naturaleza tan diferente que ameritaba considerarlo en una categoría separada: este era un Centro Montessori no-ortodoxo de estructura abierta.

La muestra final se incluye a continuación.

Tipo de centro	Centros	Observaciones grupales estructuradas	Sesiones de observación
Kinder público	3	9	14
Kinder privado	2	8	9
CEN (Área Metro.)	3	8	17
Otros CEN	2	5	11
CINAI (Área Metro.)	3	9	15
Otros CINAI	3	8	8
Guarderías MTSS	3	12	16
Guarderías privadas	2	7	10
Montessori	1	5	10

Nota: Observaciones estructuradas se refiere a aquellas en donde la escala de "Observación el Centro" fue utilizada. Las sesiones totales de observación incluyen seguimiento de niños específicos.

Capítulo IV

LOS PROCESOS OBSERVADOS EN LOS CENTROS INFANTILES

La educación trabaja sobre individuos concretos, qué tienen una naturaleza históricamente determinada. Su función es desarrollar la naturaleza humana en lo que tiene de positivo y su tarea es esencialmente obra de autoridad y de respeto. De autoridad en lo que tiene de formativo, de respeto en que tiene que seguir a la naturaleza y ayudarla. Si falta una de esas dos condiciones la obra educativa desaparece: se convierte en adoctrinamiento o en capacitación técnica.

Alberto Merani, *Psicología y Alienación*, (México D.F.: Grijalbo, 1973, p.



El uso de esponjas

Observaciones características del modelo programado

LOS JARDINES Y CENTROS PÚBLICOS

El contexto general

Los tres jardines públicos estudiados seguían un modelo de educación programada de acuerdo con la clasificación de Weikart. Es decir, el modelo en el cual el maestro programa las actividades y el niño responde y las sigue. Esta modalidad de enseñanza programada se observó también en los CEN y CINAI, por lo que aquí se describe el modelo general, tal y como funciona en Costa Rica en las instancias observadas.

En los tres jardines estudiados se atendía a niños en su mayoría de clase media baja y baja, en algunos casos marginales, con situaciones familiares y de vivienda muy inadecuadas; eran pocos los niños de clase media y profesional.

Uno de los jardines era un centro amplio, con una planta física adecuada; reunía mejores condiciones en general. Los otros usaban un espacio bastante inadecuado, pequeño y descuidado, que representaba grandes dificultades en las condiciones de trabajo. Por ejemplo, dos grupos de 30 niños cada uno compartían un salón, con una división hasta medio cuerpo y un altísimo nivel de ruido. Este jardín funcionaba en condiciones totalmente inadecuadas por el nivel de ruido que generaban los sesenta niños. La mejor de las maestras hubiera tenido problemas. La maestra de ese Kinder gritaba a los niños, los padres se quejaban de que era grosera; sin embargo, en esas condiciones de trabajo era fácil que las cosas no salieran bien. Una de las observadoras comenta: *estos niños podrían tener problemas auditivos a corto plazo, debido al excesivo ruido que hay en el centro*. Las observadoras comentaban que siempre salían de su observación con dolor de cabeza. La

directora de la escuela no había tomado las decisiones drásticas que se requerían, con el correspondiente efecto detrimento para los niños y maestros que soportaban tal situación.

En los tres jardines había problemas de demanda excesiva por cupos; dos de ellos estaban atendiendo casi 40 niños por grupo, lo que es, sin lugar a dudas, un exceso.

Ninguno de los jardines llevaba registros anecdóticos de los niños; todos tenían un dato inicial de talla y peso, vacunas, audición y vista. El jardín mejor organizado llevaba un registro de destrezas alcanzadas; los otros no. Todos consideraban que la asesoría del MEP era insuficiente.

Los CEN estudiados estaban atendiendo en su mayoría a hijos de mujeres solas, obreros no especializados y artesanos. En cuatro de ellos la demanda por cupos era excesiva para la capacidad de atención (25-35 niños). Para un solo adulto es sin duda imposible atender adecuadamente a 25 niños con edades entre los tres y los cinco años.

Dos de los CEN estaban trabajando en condiciones bastante difíciles. Uno utilizaba el centro comunal, un galerón amplio con una pequeña clase. Era un salón húmedo, mal iluminado y con mucho eco. En el otro centro, había un problema de inundaciones constante, tanto por el agua de la lluvia como por un tubo en el baño que se salía y que la maestra no había logrado que el Comité de Nutrición arreglara. La planta era oscura, con mala ventilación; no contaba con área verde.

Generalmente, los centros eran poco acogedores; la limpieza, un tanto deficiente. Los materiales aparecían desordenados o sólo parcialmente ordenados. La distribución física abigarrada, con poco espacio para el movimiento, con poca organización para actividades específicas. No hay sitios cómodos para sentarse ni sitios en que los niños puedan estar solos. Se incorporan pocos materiales del "medio ambiente" y su presentación incita solamente a la observación, no muy profunda. No hay una organización de los materiales que incentive a la clasificación, ordenamiento, exploración, comprensión o comunicación; es decir, los materiales no parecen estar presentados para facilitar ni el desarrollo cognoscitivo ni la formación de la personalidad.

El programa

Por lo general, las observaciones se refieren a una enseñanza por medio de láminas, aunque en todos los centros había énfasis en actividades manuales y de "aprestamiento" (dominio del lápiz principalmente). La única diferencia entre los kindergarten y los CEN es que en estos últimos había un menor énfasis en las actividades directas de aprestamiento. Se hubiera esperado encontrar mayores diferencias a partir de la distinción de edades; pero no es el caso.

Se observaron pocas experiencias directas relacionadas con las metas de aprendizaje, excepto en actividades de arte o de contacto sensorio-motriz. Por ejemplo, en todas las observaciones, el único ejercicio de desarrollo del concepto de número que se observó fue contar a los niños presentes y preguntar si había más hombres o mujeres.

En general, las actividades seguían el patrón de micro-experiencias desvinculadas unas de otras, con repetición en coro y poca independencia. En general, había cierta parte de la rutina semejante en todos. En uno de los CEN, esta rutina era ejecutada con precisión:

- canción de buenos días, seguida de "gallo pinto";
- si el sol había salido temprano hoy;
- qué día hacía (el clima o estado del "tiempo");
- el día de la semana y la fecha;
- las "sorpresas" que habían traído los pequeños, es decir, pequeños objetos que traían para enseñarlos al grupo;
- tonadilla sobre los dedos de la mano.

Esta rutina terminaba generando poco interés e integración por parte de los niños, mucha respuesta mecánica. Las maestras tenían necesariamente que esforzarse en demasía por mantener la disciplina y la atención; en consecuencia, sus exploraciones sobre los asuntos de interés de los niños terminaban siendo estereotipadas. Las respuestas de las maestras no parecían llevar a los niños más lejos en su pensamiento o en su sentido de sí mismos. Con las "sorpresas", que se hubieran prestado para desarrollar el espíritu inquisitivo, la curiosidad, y la comprensión del mundo por parte de los niños, las maestras se limitaban a la identificación del objeto y de algunos atributos.

(¿Qué es?, ¿de qué color es?). Por ejemplo, "¿Qué es?" En coro: "un robot". No se preguntaba si existe en realidad o no, cómo se hace, con qué se hace, quién lo construye, cómo funciona, cuesta dinero hacerlo...

Las actividades de aprendizaje estructurado evidencian un bajo nivel de integración, fines poco coherentes y un énfasis en las actividades porque las autoridades han sugerido que son buenas, pero no porque haya una integración clara. A veces parecía haber poca planificación, mucha desorganización.

Por lo general, tendían a enseñar, formalmente, aspectos de la realidad que se aprenden normalmente en la interacción social informal: conceptos de "cerca", "lejos", "arriba", "abajo", "al lado de", etc. Por otro lado, no se dirigían a aspectos que hubiesen significado un reto o una contribución diferente para el aprendizaje de los niños.

Todos los programas eran bastante centralizados, con poco espacio para la autonomía del niño. En dos sentidos que las maestras intentaban propiciar un poco más de autodeterminación en las actividades, pero que su formación y el cumplimiento de rutinas programáticas les impedía despegarse del modelo dominante. Una maestra comentaba que a raíz de un curso que llevaba intentaba poner en práctica una mayor autonomía, pero con resultados frustrantes para ella. Señala, por ejemplo, que "los niños que ya tenían el hábito de escuchar lo perdían". La experiencia concreta resultaba en períodos muy breves de autodeterminación, donde los niños se "alocaban". Esta maestra solicitaba una mayor asesoría; era evidentemente necesaria.

La individualización en el programa era poca, la experiencia del tiempo para el niño probablemente fragmentaria, donde las actividades se cortan a pesar del interés. Se hacía muy poco énfasis en los procesos, lo cual es sumamente grave.

Las actividades que concitaban más atención eran los trabajos individuales, de construcción, pintura, etc., y la actividad al aire libre. En ésta, algunas maestras jugaban con los niños y les facilitaban sus actividades, pero inclusive en estos casos la respuesta a sus inquietudes era pobre o estereotipada.

En actividad libre, cuando hay espacio al aire libre, los niños se dedican a cavar, jugar con troncos, palos, buscar animales muertos, observar insectos, juntar piedrecitas en un tarro de pintura. En ningún caso vimos a la maestra acercarse a los niños para explicar algo sobre la naturaleza de las cosas,

pedirles que juntaran hojas o piedras de algún tipo especial, preguntarles cuántas piedras o semillas habían recogido, enseñarles las venas en las hojas, ponerlos a pensar sobre cuál árbol era el que "echaba" esas semillas. En dos ocasiones distintas una niña pidió una bolsa para guardar sus semillas y no se hizo ningún esfuerzo por ayudarle a resolver el problema.

En los centros de atención matutina, el descanso siempre resultaba ineficaz, un sacrificio tanto para la maestra como para los niños. En los CEN, después del "reposo" observamos siempre un período de espera pasiva, "emparedado": se no notaba que la maestra ya no tenía nada importante que hacer y llenaba el espacio con canciones o con alguna actividad dirigida (cuento, enseñanza de secuencias). Sin embargo, los niños ya no se interesaban y la maestra frecuentemente daba la impresión de que lo que más deseaba es que llegara la hora del almuerzo. En uno de éstos, la maestra cortaba la actividad libre, ponía a los niños a descansar, los hacía lavarse las manos y los sentaba a esperar el almuerzo generalmente por 20 y hasta 30 minutos, mientras ella hacía otra cosa. Esas esperas sucedían, con menor duración, en dos de los otros CEN.

Todo el servicio de comida, preparación y limpieza de mesas era llevado a cabo por la cocinera y la maestra. No se estimulaba la participación o colaboración de los niños. El ambiente durante la comida era confuso en algunos centros, tenso en otros, tranquilo muy pocas veces. Generalmente se pedía silencio a los niños: ("mientras se come no se habla"), y constantes incitativas u que se comieran todo. Eso creaba un ambiente de tensión y, cuando las excitativas constantes de la-maestra eran menos eficaces, confusión.

Esta orientación pedagógica encontraba su traducción en el diseño de las áreas o rincones. Se describen someramente como aspecto importante de esta visión de contexto.

Por lo general, las áreas eran mal delimitadas, con la excepción de la "casita". Sería poco probable que un niño desarrollase una conciencia de que había áreas específicas para favorecer trabajos distintos. En uno de los jardines las áreas se limitaban a la existencia de rótulos a una altura de un metro y medio o dos del piso. Es decir, solo cumplían la función de concepto de área para la maestra.

Todos los centros tenían algún material para actividades de arte y

manualidades, pero no asequible a los niños. Sólo uno de los jardines tenía una alfombrita en el piso cerca de la biblioteca; los otros no tenían un rincón de lectura del todo. Los libros eran cuentos infantiles en su mayor parte; generalmente no se encontraban libros con ilustraciones tendientes al conocimiento de aspectos de la realidad. Los rincones de ciencias eran sumamente limitados: consistían solamente de un conjunto de conchas sin clasificar y de frasquitos con frijoles. En ningún área se impulsaba a una exploración científica.

Los materiales del tipo en que se requiere la búsqueda de soluciones correctas como son ejercicios de rompecabezas, sedación y clasificación, generalmente eran pocos, sencillos, estereotipados, limitándose a algunos encajes de figuras geométricas y a rompecabezas de piezas grandes, ya superados por los niños de estas edades. Los centros contaban con algunos juegos de mesa traídos de España por el Ministerio de Educación Pública, pero se utilizaban muy poco. No estaban al alcance de los niños, como tampoco lo estaban los libros de aprestamiento. En este último caso, consideramos que la situación es grave pues se refuerza el concepto de "trabajo-escolar-porque-la-maestra-lo-ordena", en contraposición con el juego y trabajo creativo cuando al niño le llama la atención alguna actividad. Resaltaba la ausencia de materiales referentes al concepto de número y otros conceptos matemáticos.

No existen rincones de carpintería, gimnasio, actividades de la vida diaria, jardín para sembrar. Los lavatorios son de acceso restringido; sólo existen por razones utilitarias pero no creativas o incorporadas a las actividades de los niños.

En esta investigación el concepto de "organización" se refería a la manera en que los materiales y el espacio están estructurados para facilitar y enriquecer el trabajo de los niños. Se concluye que en estos centros es pobre la organización en las áreas, lo mismo que la directividad, que se refiere a la capacidad que tiene un rincón para sugerir y guiar distintos tipos y formas de actividad que faciliten experiencias constructivas.

Como impresión global, sólo en uno de los jardines había condiciones adecuadas para el desarrollo de las actividades: una casita bien equipada para el juego dramático, esfuerzos por hacer acogedor el rincón de biblioteca, limpieza general, materiales accesibles a los niños, un lavadero amplio y muy

estimulante (acceso restringido) y un juego de "legos" (bloques de construcción) que interesaba mucho a los niños. A pesar de eso, los materiales, en su mayoría, seguían siendo estereotipados y su organización parecía plantear un claro límite a la creatividad.

La maestra y las asistentes

Analizando el contexto en el que se desenvuelven tanto los niños como las maestras, para que éstas puedan enfrentar adecuadamente situaciones de limitaciones económicas, de recursos humanos, de infraestructura, de espacio y otras que muchas veces se presentan será determinante su concepción de aprendizaje, de desarrollo y de la evolución del niño y de la sociedad. La habilidad que tengan para enfrentar estas situaciones dependerá en gran parte del apoyo administrativo, pero también de la formación profesional y de cómo ésta ha fomentado la creatividad, la iniciativa y el “sentido común” de las maestras.

Con grupos de un promedio de 30 a 35 niños, las maestras tenían un estilo de atención global y no individualizado. Este estilo, sin embargo, parece mantenerse igual con menos niños; por ejemplo, a pesar de que en uno de los centros había 10-12 niños por adulto, dos estudiantes de preescolar que realizaban su práctica ahí utilizaban el mismo estilo. Es decir, ni la cantidad de niños por adulto ni los años de servicio parecen ser factores determinantes para dar una atención más individualizada.

Es preocupante el hecho de que se estimule relativamente poco la creatividad o el interés de los niños; va en detrimento de nuestra capacidad científica. Tal vez refleje la inseguridad y dificultades generales de las maestras.

Por lo general, no se tomaba en cuenta el interés de los niños para la realización de las actividades, lo cual lesiona su personalidad y propicia el desarrollo de una aceptación pasiva o pasiva-agresiva de la realidad. Parece que se concebía que el “rol” de un “buen maestro” es el de “entretener”. Eso es reflejo de nuestra idea de que un buen profesor o conferencista es aquel que capta el interés, pero no se hace esfuerzos por propiciar las condiciones para que se dé una enseñanza sólida basada en las experiencias de los estudiantes.

Frecuentemente se prestaba atención a los niños “con problemas conductuales” o aquellos que destacaban por su colaboración. No se respondía a niños con evidente necesidad de atención individual. Veamos el siguiente ejemplo, de una niña con problemas serios de lenguaje y de relación con sus compañeros, opinión que resultaba evidente tanto para la maestra como para los observadores.

La maestra estaba muy preocupada por los problemas de niña. Sin embargo en esa ocasión se la observa jugando de “casita” de forma muy interactiva, realmente satisfecha con su "rol" de madre. Se corta esta actividad "porque ya es hora de guardar", sin ningún comentario específico a la niña. Posteriormente, no participa en la actividad de dibujo pero al final dibuja creativamente, con gran concentración. Intenta tres veces enseñar su obra a la maestra; no logra más que un "Juanita, vaya guarde ya su dibujo porque ya es hora del cuento". Por supuesto, no participa del cuento sino que intenta seguir mostrando su dibujo a los compañeros, mirando de reojo a la maestra, con aparente resentimiento. A pesar de la conciencia del problema, se encuentra una imposibilidad de respuesta individual.

Evidentemente, este intento de interacción y creatividad no solo fue coartado, sino rechazado. Es poco probable que esta niña con problemas de lenguaje y de relación con sus compañeros realice nuevamente actividades de este tipo, ya que recibió un castigo a cambio.

En los tres jardines públicos se notaron diferentes grados de impaciencia o de disgusto con los niños. En uno, la actitud evidente de la maestra era de aburrición y desgano. En otros, las manifestaciones verbales eran excesivas, complejas, de difícil comprensión para los niños. Estos estilos resultaban en una relación lejana y en una falta de comunicación directa y sencilla con los niños. En los cambios de tonalidad de la voz también se notaba inseguridad por parte de las maestras sobre la manera de relacionarse con niños de esas edades.

Las cinco maestras de los CEN mostraron real preocupación por sus condiciones de trabajo. Una iba a dejar el CEN para tomar un puesto en un jardín infantil, por las ventajas comparativas que éstos ofrecen.

Entre estas preocupaciones, cabe destacar:

- La inseguridad laboral y desventajas salariales del puesto.
- La necesidad de un asistente, incluso de un asistente general, que atendiera a los más pequeños, que hiciera mandados, sustituyera a la cocinera en caso de enfermedad de ésta, o se pudiera quedar en el centro en caso de alguna emergencia.
- La falta de materiales.
- Las condiciones de la planta física en algunos casos.
- La imposibilidad de realizar labor en la comunidad.
- Las dificultades de manejo y administración entre la directora del centro, la nutricionista, las regulaciones del Ministerio de Salud, y el Comité de Nutrición. Una de las maestras más conscientes y que mostraba más responsabilidad hacia los niños se dolía de que los padres de familia no pudieran integrarse en un comité de apoyo, por regulaciones del MEP.

A pesar de estas difíciles circunstancias, se consideró que tres de estas maestras mostraban una involucración de compromiso real con los niños y con el programa. Otra entendía su involucración más en un sentido academicista, de cumplimiento de programa. Establecía una relación bastante distante y orientada al manejo conductual de los niños. Gritaba mucho. En este centro se observó que con gran frecuencia los niños pedían ir al baño ("servicio") durante las actividades estructuradas de la clase, aparentemente para "movilizarse" de la actividad central.

Otra maestra parecía perdida e insegura, tenía dificultad con el manejo del grupo y estaba también restringida por ideas de actividades atomizadoras.

Todas, excepto esta última, estaban estudiando preescolar o tenían su título. Da la impresión, sin embargo, de que el sentido de cumplimiento del programa, sin una filosofía orientadora interfiere en la creatividad de la maestra y en el establecimiento de relaciones cálidas y personales con los niños.

El tipo de disciplina se centra en la obediencia, con un alto énfasis en las reglas, normas y rutinas. Cuando la maestra es muy verbal, hay largas explicaciones sobre el porqué no deben hacerse las cosas, pero poca probabilidad de que esta comunicación llegue a los niños por ser muy abstracta y alejada. Cabe citar aquí que con alguna frecuencia los niños

"desconectan" su atención para no escuchar los monólogos de los adultos.

En más de la mitad de los centros se observaban reglas basadas en estereotipos sexuales ("los hombres no lloran"). En todos se comparaba a los niños y, sorprendentemente, se engañaba o se prometían premios.

Tanto en los kinder⁴ como en los CEN, las maestras mostraron mucho interés en tener asesoría con respecto a los niños y a posibilidades de organización de las actividades para propiciar su autonomía.

Observaciones generales sobre los niños

El comportamiento de los niños es reflejo del ambiente físico y social en el que se encuentran. Cuando el ambiente general era más adecuado, se observaba bastante juego creativo e interactivo entre los niños. Se observan algunas instancias de compañerismo, aunque también mucha interacción agresiva. Cuando la maestra mostraba un menor interés por los niños, se notaba más agresividad y además menos interacción.

En uno de los CEN que atendía un área urbana marginal, las observadoras estaban impresionadas por el alto nivel de agresión entre los niños; ese CEN no contaba con área verde ni patio; generalmente se sentía un nivel de ruido excesivo, mucho desorden y condiciones poco propicias para ningún nivel de trabajo de los niños. Parecía ofrecer poca solución al problema de congestión y pobreza urbana.

En contraste, en uno de los CEN fuera del Área Metropolitana, las observadoras comentan sobre el aspecto saludable de los niños y el compañerismo entre ellos. En ese CEN todo parecía transcurrir plácidamente y con mucha creatividad.

En todos los centros se observaron niños con problemas evidentes, algunos bastante serios. Como se comentará luego, generalmente la atención a los problemas especiales de los niños se limitaba a la modalidad regaño-castigo o simplemente se ignoraba a los niños, recibiendo un trato similar a todos los demás. En pocos casos se indicaba un tratamiento diferencial para ellos. En uno de los jardines, sin embargo, una niña con convulsiones tenía el privilegio de llevarse a la tortuguita a su casa todos los días. Estos pequeños detalles podían tener gran significado para los niños.

Las maestras siempre categorizaban a algunos niños como "hiperactivos", niños "agresivos", o con "problemas de aprendizaje". Sin embargo, las bases para tal categorización nunca estuvieron claras; a veces daba la impresión de que se trataba de niños muy inquietos, algunos muy inteligentes según las observadoras, que no se adaptaban bien a la rutina de restricciones.

Además de los anteriores, se observaron niños con llanto prolongado, timidez, aislamiento, o problemas de lenguaje.

Condiciones especiales de los CEN

Cuatro de los CEN se habían fundado por gestión de una Asociación o Junta Comunal. Sin embargo, las relaciones entre uno de los CEN y la comunidad no eran en absoluto cordiales, y otro CEN indicaba problemas con el Comité de Nutrición. En contraposición, uno de ellos tenía muy buenas relaciones con la comunidad, precisamente por haber integrado a las madres en un club de costura en las tardes.

El contacto con la Asesoría Regional del MEP generalmente se limitaba a reuniones periódicas. Con el Ministerio de Salud el único contacto era a través de la asistente de nutrición. Las maestras comentaban sobre los problemas que se suscitaban por el doble mando.

Dos de las cuatro maestras de CEN solicitaban asesoría sobre los niños con problemas, sobre temas de desarrollo infantil. Una opinaba que los cursos de la Universidad debían ser más acordes a los niños que se atendían. Otra solicitaba asesoría sobre las condiciones de los padres y sobre todo el programa.

Con respecto al problema de las edades, ninguno de los CEN visitados funcionaba con horario alterno para niños mayores y menores, como se proponía en el estudio de Méndez y colaboradores. En un CEN, una estudiante realizaba su práctica de preescolar con los más pequeños durante el semestre. En otro, la maestra contaba con dos aulas y lograba una buena solución poniendo a los pequeños ya sea a trabajar independientemente o a jugar afuera mientras centraba su atención en los más grandes. Sin embargo, en este CEN se contaba con la ayuda ocasional de una familiar de la cocinera, que

⁴ Una maestra de kínder indicó que realmente prefería trabajar en primer grado

voluntariamente llegaba a colaborar.

LOS JARDINES PRIVADOS

Los programas

Se notaron claras diferencias entre los jardines públicos y privados, aunque ambos seguían el mismo modelo curricular. Primordialmente, los jardines privados enfatizaban más el aprendizaje académico de los niños. En uno de ellos se estaba trabajando a un nivel relativamente avanzado en matemáticas, con sumas y restas y mucho ejercicio de similitud-diferencia. En el otro, parecía enfatizarse más bien el área de ciencias. Especialmente en el primero, era evidente la presión por realizar el programa.

Al igual que en kinder público, los períodos de conversación fueron ineficaces. En uno predominaban conceptos relativamente superfluos para la edad y desarrollo de los niños: ¿qué es?, ¿de qué color es? En el otro, el mismo tema de conversación se debía repetir para cada uno de los 30 niños presentes, uno por uno; con pérdida de interés después de los diez primeros niños. Esto refleja, de nuevo, las dificultades de organización que presenta el modelo programado.

Las enseñanzas de Estudios Sociales, bien intencionadas, eran estereotipadas, superficiales, y distorsionantes de la realidad. Se hablaba de los "niños del mundo" en tono monótono, con base en conceptos de sesgo racista, y sin tomar en cuenta a niños culturalmente distintos en la clase. No quedaba la impresión de grandes civilizaciones ni alcances que pudieran haber contribuido a la reivindicación de unos y a la comprensión de otros. Los indios costarricenses eran presentados como pieles rojas, haciendo "u u uu" como en las fábulas, conversando en infinitivo como lo hacen los indios de la televisión. En general, se notaba poco proyecto de conocimiento concreto, muy poco énfasis en los procesos y una falta de confianza en la inteligencia del niño. La observación que se sintetiza a continuación ejemplifica lo anterior:

Dos niñitos chinos tenían como tarea llevar "palitos chinos" para mostrar su utilización. Sin embargo, tenían la idea de que mejor llevar un tazón con comida para poder demostrar bien. La maestra no lo

permitió. A la hora de la demostración, la maestra, impaciente, los sentó, diciéndoles que mejor en el recreo se los enseñaban a los compañeros, no comprendiendo lo que esa experiencia podía significar para los pequeños.

Las maestras

En general, el tipo de disciplina era muy semejante al del kinder público. Se centraba en seguir las órdenes de la maestra; se comparaba a los niños, se utilizaban estereotipos sexuales. Sin embargo, es interesante notar diferencias de grado. En uno de los jardines privados se propicia una fuerte competencia por ser "el más bueno", no sólo en términos de disciplina sino también en las producciones y obras de arte de los pequeños. En los primeros pasos de su larga carrera en un mundo social ya demasiado competitivo, consideramos innecesaria esta iniciación temprana, especialmente en ámbitos de expresión y creatividad. Esta competencia puede llevar a muchos niños a desistir o a tener sentimientos de minusvalía. Otra diferencia observada fue una mayor preocupación por los niños individualmente, una mejor respuesta a sus características particulares. Sin embargo, todavía había mucha respuesta mecánica, insensible, y de etiqueta: "Usted siempre peleando, José".

Los niños

En general, los niños parecían bien socializados y respondían a la disciplina que se les solicitaba. Pasaban mucho más activos y ocupados y se les exigía un mayor rendimiento que en los jardines públicos.

En sus "recreos", muy cortos, no se notaba mayor sentimiento de comunidad infantil, sino más bien relaciones de disfrute general indiferenciado. No había tiempo para organizar actividades complejas, aunque en uno de los jardines los niños jugaban "baseball" y las niñas "mecate", con una clara distinción por sexos que la maestra no sugería romper.

Las maestras, sobrecargadas, respondían a los conflictos en forma arbitraria. No había intentos de enseñarles a los niños sobre las consecuencias de sus acciones o de explorar modos alternativos de interacción. Debe reflexionarse sobre la gravedad de esta situación pues estos son los momentos por excelencia en los que los niños pequeños debían aprender a relacionarse.

LOS CINAI

Organización general

La estructura general de CINAI se comenta por las características particulares que asumen en su función de cuidado de los niños durante el día.

Los niños que asistían a los CINAI eran, principalmente, hijos de madres trabajadoras de clase baja, en el sector servicios (empleadas domésticas, dependientes de negocios); en algunos casos, se trataba de obreras y artesanas. Una pequeña proporción de madres podía clasificarse como clase media asalariada, generalmente en el sector servicios también (enfermeras, secretarias, maestras).

Aunque en principio las políticas de selección estaban orientadas a matricular a los niños con mayor necesidad, en realidad se matriculaban los niños siguiendo un criterio de temporalidad: los primeros que llegaban, una vez comprobada la necesidad, eran matriculados.

En seis de los CINAI contactados había una fuerte demanda en relación con los cupos disponibles. No se llevaban, sin embargo, registros del número de solicitudes, lo cual es una política desventajosa ante la necesidad de justificar una mayor apertura de los servicios. En dos de los CINAI, parece que la demanda excedía en cinco o seis veces la capacidad de atención del centro. Por otro lado, es importante la demanda de cupos realizada por madres de clase media baja.

De hecho, se atendía a niños en exceso de las capacidades de atención señaladas por el Programa a nivel central. Los CINAI con capacidad para 40 tenían 45 niños matriculados, los de 45 tenían 50. Sin embargo, cabe resaltar que aun así, las proporciones adulto/niño son mejores que las de muchos otros países del Tercer Mundo: se estaba trabajando con alrededor de 15 niños por asistente, sin contar a la directora. Las incapacidades no sustituidas del personal sí significaban un problema.

Veamos el contexto general plasmado en uno de los informes de investigación:

Una extraña pesadumbre descansa sobre este centro, desde el viaje en el bus desvencijado cargado de tanta gente con adustos rostros, tanto

niño en el que se centran esperanzas desesperanzadas. Y tanta fila y tanta espera para tomar el bus.

El barrio, casas pequeñas de cemento y madera, construidas muchas en las últimas dos décadas, enrejadas todas, algunas desde el techo hasta el piso, dando la impresión levemente extraña de prisión. Un niño de dos años, obviamente de las casas más acomodadas, relleno, bien calzado y limpio, camina al lado de una señora, mientras hace el ejercicio tan común de desarrollo kinestésico de arrastrar su mano a lo largo de una baranda. La señora, al percatarse, le da un jalón. "Camine bien, le he dicho que camine bien. Vea como se puso, cochino".

Frente al CINAI, los tugurios, de dos por dos metros, las latas de zinc y los trozos de madera de segunda o tercera o cuarta utilización. Moscas, barro, malas condiciones higiénicas, condiciones inhumanas. Ocho madres mal vestidas y marcadas por la miseria sentadas en las gradas del centro infantil, esperando, desde las 9:30 de la mañana, la hora del almuerzo. Rostros amargos, confundidos, cerrados, cada madre con dos o tres niños de aspecto débil. Niños flacos y pequeños para sus edades, el pelo descuidado y quemadillo. Adentro, en el CINAI, bien protegido por rejas y candados, se siente el temor de una invasión popular. En efecto, los niños que se aceptaban no eran mayoritariamente los hijos de los tugurios.

La comunidad de los tugurios, a través de sus dirigentes, había presionado para que se mantuviera el servicio de comedor; se atendía más de 100 niños solamente para alimentación. Sin embargo, es evidente la necesidad de un CEN o de un hogar-escuela en esa comunidad, pues las necesidades de los niños en esas condiciones inhumanas van más allá de las alimenticias.

Se consideró que sólo uno de los siete CINAI observados proporcionaba un espacio abundante para el desarrollo y juego. Sobre todo en su espacio exterior, tres de los centros eran totalmente inadecuados. En los otros, la organización un tanto rígida limitaba el espacio disponible para los niños. Dos de los centros contaban con una planta física pequeña para el número de niños que atendían. Uno presentaba un problema sanitario por olores y

moscas provenientes del exterior.

Casi ninguno tenía espacios individuales para que los niños guardaran sus pertenencias, ni sitios cómodos para que los niños se sentaran (alfombras, por ejemplo). Sólo uno fue calificado como ordenado, acogedor, con rincones donde el niño pudiera estar solo.

Escamilla y Fuentes resumen:

En lo que respecta a las zonas verdes tanto en los centros que cuentan con amplias zonas como en los que carecen de ellas, son pocas las posibilidades que ofrecen al niño para explorar, correr, saltar, favorecer la iniciativa de juegos compartidos, etc., lo que incide en su desarrollo limitando las posibilidades de enriquecimiento y experimentación activa del niño. En algunos centros el tamaño reducido de los patios y la sustitución de cemento por zona verde implican riesgo para la seguridad física del niño, además de la sensación de encierro que producen (Escamilla y Fuentes, 1983).

En cuanto a los "rincones", de nuevo hay muy pocas áreas delimitadas que incitan a los niños a experiencias distintas. La situación de kinder y CEN desafortunadamente se repite en los CINAI. Hay bloques grandes, con proporcionalidad clara, que ayudarían al niño a desarrollar conceptos de proporciones y relaciones espaciales y se prestan a un juego creativo muy amplio. Sin embargo, *nunca* vimos la utilización de esos maravillosos bloques: no sólo estaban restringidos al acceso del niño sino que la maestra tampoco dirigía acciones en ese sentido.

El programa de actividades

Como se indicó, Escamilla y Fuentes (1983) proveen un análisis muy vivido del desarrollo de las actividades diarias y los programas en cinco CINAI. Concluyen que las respuestas obtenidas de entrevistas a la directora y asistentes

denotan desconocimiento de los objetivos del programa, señalando una serie de actividades aisladas que responden a una concepción

atonicista del desarrollo del niño, mediante la cual el lenguaje se da a través de la discusión, el desarrollo de destrezas a través de las actividades manuales y la educación por medio de un tema de estudio" (Escamilla y Fuentes, op. cit.).

También se encuentra esa departamentalización en los medios utilizados para alcanzar esos objetivos.

En el listado de acciones para cada período (desayuno, actividades matinales, expresión oral, etc.), se puede observar la departamentalización que se hace del desarrollo del niño, por cuanto se pretende estimular algunos aspectos de su desarrollo a través de períodos fijos que se acomodan al horario de actividades, por ejemplo el desarrollo del lenguaje se centra en el período de expresión oral, la adquisición de hábitos en el desayuno y el almuerzo, etc. (ídem).

Esa compartamentalización es muy seria: los períodos específicos para el desarrollo de destrezas específicas muchas veces tienen fallas estructurales graves y una pobreza en su posibilidad de desarrollar esas mismas "destrezas". Nuestras observaciones corroboran que es esto lo que sucede en la práctica diaria. Esta posición coincide con la experiencia de especialistas en lectoescritura (por ejemplo, Palacios, 1987) quienes insisten en que deben darse cambios radicales en la relación profesor-alumno para que los niños se conviertan en reales usuarios de su lengua materna.

Otro problema estructural que se ha venido señalando es que esta programación en un nivel molecular, tomando como base las fichas de estimulación temprana, no incita al desarrollo ni de conocimientos ni de actitudes de un encuadre más amplio: exploración científica, desarrollo del concepto del número, autonomía, creatividad, clasificación, compañerismo, cooperación. Para confirmar lo anterior puede anotarse que los rubros involucrados en la programación de actividades son: "motora fina", "motora gruesa", "sensopercepción", "lenguaje", "socioemocional", categorías totalmente abstractas y carentes de significado social.

Escamilla y Fuentes (op. cit.) hacen otro señalamiento, corroborado también por nuestras observaciones, que denota la profunda falta de reflexión

sobre cuáles objetivos y medios de la educación preescolar favorecen realmente el desarrollo de nuestros niños: frecuentemente se transcriben actividades de las fichas de estimulación temprana de forma tan mecánica y tan automática que no se adecúa ni a los materiales ni a las personas en los CINAI. Por ejemplo, muchos objetivos se refieren a lo que la madre (y no la maestra) hace al niño; hablan de imitar los modales de los padres, o se pone como objetivo subir y bajar gradas cuando no las hay en el centro (cf. Escamilla y Fuentes, op. Cit.). Da la impresión de que los programas de actividades semanales o quincenales son más un requisito burocrático que un planteamiento, reflexión y dirección conjunta de las tareas. Por último, muchas de las actividades sugeridas subestiman las capacidades de los niños.

Las actividades estructuradas comenzaban con pasar lista, utilizando diseños con los nombres de los niños. Para los más pequeños, esta era una actividad eficaz, que parecía hacerlos sentirse involucrados personalmente. Para los mayores no. Se pasaba a definir qué día era y un período de conversación, generalmente mostrando láminas y definiendo distintos atributos. Escamilla y Fuentes se refieren así a esta actividad:

En general se observa poca participación del niño; si bien los más grandes participan más en la actividad, el grado de complejidad es muy bajo, por cuanto no demanda mayor esfuerzo para el niño, lo que se refleja en las respuestas simples y automáticas que se dan, que tienden a señalar lo que sugiere la maestra. Los niños más pequeños rápidamente pierden el interés y empiezan a conversar entre ellos, lo que provoca llamadas de atención a las que el niño responde con el silencio o repitiendo lo que otros niños contestan en coro en voz muy alta.

La asistente define el inicio y el fin de la actividad, el tema y los materiales a utilizar. La actitud que asume es de vigilancia, de manejo, demandando silencio y orden en el grupo (Escamilla y Fuentes, 1983).

La otra modalidad de trabajo estructurado era aquella en que los niños se sentaban en torno a las mesitas con materiales asignados por la maestra. Se notaba una mayor involucración de los niños, probablemente por su modalidad más activa. Sin embargo, los materiales, sobre todo aquellos que no

eran de arte o construcción, no significaban un reto para los niños.

El trabajo en grupos nunca era un trabajo compartido; más bien, se castigaba la colaboración y ayuda mutua. En un CINAI, el único niño que estaba interesado en un dibujo con cedazo realizó cuatro dibujos, los de sus compañeros, mientras éstos conversaban amigablemente con él sobre los dibujos. La maestra, que llegó 20 minutos más tarde, regañó duramente al niño, sin justificar por qué era importante que cada uno realizara su tarea.

En las actividades de dirección central por parte de la maestra o asistentes, la actitud de éstas se orientaba constantemente a llamar la atención de los niños: "Los niños inteligentes siempre ponen atención", "Ricardo, que se siente, le digo"; "el que no pone atención se queda sin almorzar"; o "qué lindo Gustavo, siempre sabe porque siempre pone atención". En las actividades de trabajo en grupos, la actitud era un tanto pasiva, sin dar retroalimentación o llevar a los niños más lejos en lo que estaban haciendo.

En general, las oportunidades para la autonomía del niño eran pocas. Aun en actividad libre eran muy restringidas; no se permitía, por ejemplo, sacar materiales del centro ni ingresar en la planta física.

Las actividades de almuerzo eran todavía más restrictivas y confusas o tensas que en los CEN. Hay un ambiente de confusión, entre la conversación e inquietud de los niños y los gritos de la maestra y asistentes para que se calmen, coman o se sientan. Coincidimos con las apreciaciones de Escamilla y Fuentes (*op. cit.*) de que *el almuerzo es una actividad que se ejecuta en forma muy rápida y mecánica. Se considera únicamente como un período para tomar los alimentos y no como un proceso de aprendizaje e interacción.*

En general, la mayor diferencia observada entre los distintos CINAI era la duración de las actividades no estructuradas. Por ejemplo, en uno de los centros visitados, sólo en una oportunidad se observó una actividad dirigida por la maestra. El resto del tiempo, los niños pasaban afuera o en el salón del comedor, con vigilancia esporádica de la maestra o asistentes. Las asistentes y maestra frecuentemente estaban en reunión en la oficina, o faltaba alguna de ellas por lo que se optaba por dejar a los niños casi solos. A la vez, al igual que en todos los centros, no se permitían juguetes en el patio. En este contexto, sin embargo, sorprende que algunos niños lograban integrar juegos muy creativos y en general se notaba un ambiente de gran hermandad y compañerismo entre ellos. Aparentemente, el relativo abandono de los niños

los hacía recurrir a su propia compañía e iniciativa, creándose una verdadera *sociedad de niños*. Cabe señalar, sin embargo, que para el observador resultaba muchas veces penoso notar necesidades que requerían de una respuesta por parte de algún adulto. Por ejemplo, a lo largo de la mañana, se incrementaban los pleitos, la bulla y la cantidad de niños que deambulaban sin hacer nada. Los recursos que podían haber estimulado a los niños a actividades más constructivas estaban ausentes, desaprovechándose así enormemente la capacidad creadora, el reto y el aprendizaje concentrado de los niños.

Uno de los problemas notorios rué el nivel de ruido. En consecuencia, las posibilidades de concentración de los niños son pocas y el interés con que se dedican a las actividades era solamente mediano. Es importante señalar que en estas etapas del desarrollo los niños tienden a concentrarse profundamente en las actividades que realizan; es un signo de salud y productividad. Tanto así que les resulta difícil atender a otros estímulos cuando están concentrados en alguna actividad (Wallon, 1941).

Con algunas excepciones, las relaciones entre los niños tendían a ser relaciones cálidas, de ayuda mutua y compañerismo, posiblemente por la cantidad de tiempo que estos niños pasaban juntos.

La maestra-directora y las asistentes

Sólo en uno de los CINAI (fuera del Área Metropolitana) se notaba calor, flexibilidad, cercanía entre la maestra y los niños, y un ambiente agradable. En los otros, la maestra y asistentes tienden a mostrar impaciencia y aburrimiento. Con las asistentes, la situación variaba: las había muy buenas pero casi en la misma proporción, algunas sumamente impacientes e indiferentes de los niños. Las necesidades de los niños y su individualidad no eran reconocidas excepto de la forma más básica: "Fulanito siempre peleando" o "Susanita, tan linda, siempre servicial". Estereotipos, pues encasillan al pequeño sin darle oportunidad de desarrollar aquello que no se le define.

La disciplina se centraba en las órdenes y amenazas de los adultos, con mucha restricción, mucho estereotipo sexual, comparaciones entre los niños e incluso supersticiones ("Las muchachas vienen a ver cómo se portan ustedes. Si no se portan bien, les van a poner una inyección").

El tipo de exhortaciones prevalecientes:

"Venga usted, Carlos, que nunca participa".

"Sólo Marvin contesta, para peores hoy no vino". "Qué raro, siempre usted causando problemas...". "Los niños inteligentes siempre ponen atención". "Los niños no gritan".

"Chiquillo ese que es peleón".

"Chiquilla esa que es hombruna".

En síntesis, las asistentes de investigación comentaban:

Los niños no se sienten cómodos en el centro. (...) Son tratados como objetos, mecánicamente. Se ubican en un plano muy inferior a los adultos.

Relaciones generales con los padres y la comunidad

En el Área Metropolitana, las directoras de los CINAI se quejan de que los padres no colaboraban. Por ejemplo, más de la mitad no llegaba a las reuniones, a pesar de las sanciones consecuentes.

Algunos padres "colaboraban" en comisiones ("Aseo y ornato", "Botiquín", "Actividades culturales"), pero no la mayoría. La cooperación que se les solicitaba era normativa, administrativa o limitada a "actos" específicos, pero en ningún caso vinculada estructuralmente con el quehacer del centro. En general, se refería a aspectos normativos: al aseo de los niños, puntualidad, las cuotas voluntarias y las asistencias a las reuniones mensuales.

Los padres se rotaban en la provisión de papel higiénico, pasta de dientes, jabón de tocador y frutas. Algunos recaudaban fondos mediante rifas, ventas y otras actividades especiales, pero sólo en un CINAI se informa que los padres contribuyen en el mantenimiento general, como es la limpieza de canoas y caños.

La actitud hacia los padres tendía a ser autoritaria, asistencia-lesto. Las directoras y trabajadora sociales se quejaban de que los padres de las comunidades atendidas eran de malas costumbres sexuales, sociales, morales e higiénicas. Indudablemente muchas de las familias atendidas vivían en condiciones marginales, con las diferencias culturales y sociales que eso

conllea; sin embargo, la actitud del personal denotaba una falta de comprensión estructural del problema.

Había excepciones. En uno de los CINAI fuera del Área Metropolitana había gran intercambio con una variedad de grupos comunales e institucionales. El CINAI había colaborado directamente, mediante su extensión, en la formación y desarrollo de gestiones de la comunidad; a la vez, establecía lazos estrechos con otras instituciones (Centro de Salud, Hospital, Escuelas, DINADECO, el MAG, la Municipalidad, el PANI, el MOPT, la Dirección Regional del MEP, la ANEP, Seminarios de Participación Popular en diversas localidades, etc.). Las relaciones entre el personal y con los padres también eran de estrecha colaboración: se había establecido una política de manejo de chismes en las reuniones, se involucraba al personal en las gestiones y políticas del CINAI, se programaban actividades sociales, dinámicas de grupo, dramatizaciones y programas culturales.

El contexto general

Los estudiantes del curso de "Trabajo Comunitario" de la carrera de Psicología han estado sistemáticamente realizando prácticas en los CINAI del Área Metropolitana, con el objetivo de brindar capacitación al personal y a los padres de familia sobre distintos aspectos del desarrollo y manejo del niño. Frecuentemente encuentran las siguientes limitaciones y problemas:

- la planta física;
- en la práctica no se utilizan las fichas de estimulación temprana, a pesar de que se utilizan para programación;
- no parecen promover un desarrollo perceptual-motor adecuado; mayor énfasis escolarizante;
- la directora realiza más actividades administrativas que como maestra;
- las asistentes no reciben adecuada capacitación de los Ministerios;
- no hay proyección a la comunidad ni viceversa;
- no hay actitud autogestora por parte de la comunidad;
- desconocimiento de conductas esperables de los niños; de la influencia del medio en sus juegos;
- mal manejo de reuniones de padres: sólo son utilizados para llamar la

atención a los padres;

—no se aportan conocimientos o experiencias compartidas a los padres;

—desconocimiento sobre dónde referir a los niños con problemas especiales (Mora, Murillo y Ugalde, 1981).

Esta síntesis resume bien limitaciones encontradas persistentemente en el presente estudio. Algunas de las limitaciones relacionadas con las condiciones de trabajo de la maestra y asistentes se han venido señalando. Cabe resaltar otros aspectos:

—En la dieta ha habido un deterioro constante y marcado, según las directoras, debido a cortes presupuestarios. Esto lo corrobora la investigación de Mata (1983).

—Hay coincidencia en que hace falta capacitación y una mayor motivación para las asistentes, en relación con el desarrollo del niño y métodos de educación preescolar.

—No se llevan registros de observación sobre los niños.

—Numerosas interrupciones en las actividades debidas al doble "rol" de la maestra como educadora y administradora.

Ejemplos del modelo custodial

En realidad, afortunadamente, se observaron muy pocas instancias en que prevalecía un modelo custodial, fundamentalmente en guarderías privadas pero también en las del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de ese año.

En general, como característica de este modelo, se notaba poco entusiasmo y gusto por parte de las asistentes, mucha impaciencia y enojo. Los grupos de niños de tres años o menos parecían ser los más desatendidos y desprovistos de actividades formativas en todo sentido, lo cual es muy serio pues son los niños que menos pueden verbalizar sus necesidades.

Con los pequeños de uno y medio y dos y medio años, observamos largos períodos dentro del aula sin actividades estructuradas ni materiales. Estos períodos se interrumpían solamente cuando se les daba la leche o la fruta, ahí mismo, durante actividades de cuidado físico (lavado de manos, ir al baño), o cuando el clima permitía ir afuera. Durante estas "actividades libres"

los niños no tenían materiales, más que un par de muñecos en mal estado y un par de botellas plásticas vacías. No recibían atención de las asistentes. Por lo tanto, cuando estaban en su encierro, el aula, lo único que podían hacer es verse mutuamente, interactuar unos con otros, coger basuritas del piso; después de un rato de estar sin hacer nada, pelear.

Se observaron incidentes como los siguientes:

—Dentro de un aula en la que ningún niño hace nada, Daniel empieza a darle vueltas a la mesa, pasando un tucó sobre ella. Después de la tercera vuelta, otros dos niños se le suman, dando vueltas detrás de él, pasando la mano sobre la mesa. Otros dos niños deciden hacer lo mismo. Por largo rato continúa la acción. El primer niño, inventivo, simula que es un gran juego y se siente contento del éxito. Al rato, se aburren, va decayendo la actividad y vuelven a la actividad predominante y principal: hacer nada. Se nota un gesto de desgano en los pequeños, que son vencidos por la inercia de la situación.

—Después de 30 minutos de estar sentada en el piso viendo al vacío y sin hacer nada, una niña acerca una silla a la ventana con dificultad y trata de ver hacia afuera; la asistente la hala del brazo sin más gestos. Su único gesto de iniciativa y curiosidad es coartado.

—Cuatro o cinco pequeños pasan toda la actividad libre mirando vacuamente al espacio.

—Al pararse de las bacinillas, la asistente levanta a los niños del bracito, con actitud eficiente pero sin media palabra hacia lo que los niños hicieron.

—Entre los pequeños de dos y medio a tres y medio años, después de estar jugando desorganizadamente con algunos pocos tucos y botellas vacías, dos asistentes, con mucho esfuerzo, logran que hagan un círculo. Intentan hacer que repitan una rima:

potrito potranco vestido de blanco...

Incomprensiblemente para ellos. Los niños, semiarrescostados en el suelo, están totalmente desinvolucrados. Las asistentes solicitan atención varias veces. "A ver, los niños inteligentes ponen atención". Para que se sienten, jalones de brazo. Cantan algunas canciones complejas. Total desinterés. Luego cantan una de un conejito, con mímica, y ahí los niños

despiertan y se avivan; sin embargo, termina pronto y entran en periodo de conversación. Total desinterés de los niños, incluso de los que en ese momento han de "conversar". Desgano y cólera reprimida por parte de las asistentes. Posteriormente, notamos que la asistente intentaba leerles un cuento con gran dificultad, deletreando las palabras.

Se observó dificultad en el reconocimiento y manejo de situaciones problemáticas. La división de niños por edades indicaba también problemas, en tanto los pequeños de los grupos de los menores intentaban constantemente unirse al grupo de mayores, lloraban fuerte y prolongadamente por hacerlo; sin embargo, se mantenía estrictamente el grupo original.

En otro centro los niños están en su salón, no hay ningún juguete ni material. Se aburren. Algunos intentan ávidamente concertar la atención y afecto de la observadora. Otros se cuelgan de la rejilla que impide la salida, y miran hacia el corredor. Algunos ven hacia afuera, donde otros grupos de niños todavía juegan. Un grupito de cuatro niños finalmente decide meterse bajo una mesa y jugar de casita sólo para ser interrumpidos por la asistente. Un niño anda como sonámbulo diciendo "¿papi? ¿papi?". Tres niñitos deciden ocupar su tiempo y entretenerse mostrándose sus genitales. Una niñita se encuentra un trapo sucio e intenta limpiar unas barandas, sólo para ser regañada por coger el trapo sucio.

En esta misma guardería, un enorme patio con una serie de estructuras motivadoras al juego brindaba aspectos que se diferencian de los anteriores por ser positivos. En los momentos de actividad libre en este amplio espacio, observamos muchas instancias de involucración, creatividad, compañerismo, integración de los niños en múltiples actividades.

Con las guarderías privadas se evidenció una carencia de contacto con las instituciones supuestamente encargadas de su inscripción formal.

Una de las guarderías privadas visitadas atendía solamente alrededor de 15 niños en una casa particular adaptada para ese propósito. Esta guardería, realmente pequeña, atendía a niños de nueve meses a cinco o seis años, en un ambiente familiar y acogedor, con una planta física muy estimulante y un enorme jardín con frutales. El trato a los pequeños era familiar y cálido.

La otra guardería ostentaba una filosofía muy sana e integral sobre lo que significaba una guardería para las madres y padres, sobre su función en el desarrollo total del niño. El currículo, sin embargo, se organizaba por destrezas, lo cual resulta inconsistente con la visión del niño que la directora ostentaba. Había alguna autonomía por parte de los niños; sin embargo, todavía en esta guardería las áreas, actividades y funciones eran delimitadas y trazadas por los adultos

El trato a los bebés era totalmente inadecuado y la directora reconocía una enorme dificultad en conseguir personal que tratara a los niños con cariño y dedicación. Las observadoras calificaron a estas asistentes como insensibles, impacientes, inflexibles, indiferentes, bastante frías y bastante desinteresadas. Tampoco facilitaban ningún aprendizaje en los pequeños.

Los defectos de estos centros, creemos, se debían a una concepción demasiado restrictiva y poco integradora del niño y su aprendizaje, por un lado. Por otro, a una impaciencia y falta de interés por parte de algunas asistentes, posiblemente debida a la misma estructura y organización curricular.

El modelo marco-abierto

El hombre es, sobre todo, un ser social. Esto es, depende de su medio ambiente social no solamente para su supervivencia física sino para su desarrollo psíquico y espiritual.

Mario Montessori, Educación para el desarrollo humano 1979, p. 55.

La organización de este centro preescolar es tan diferente de la de los otros modelos visitados que amerita una descripción separada. Es un centro preescolar privado, no de los más caros, que atiende a niños de un poco menos de dos a seis años de edad. Tenía una matrícula de 60 niños, con dos maestras, un maestro y una asistente. Es el único centro visitado que tenía a un hombre trabajando con los niños. La proporción adulto-niño y los grupos de edades son semejantes a la de los CINAI: 2 a 6 años con 15 niños por adulto.

El método se fundamenta en la observación de la doctora Montessori de que el niño activamente desarrollaba ciertos tipos de actividad con mucha

concentración, dedicación y orden; estas actividades eran la base de aprendizajes importantes, no sólo actividades al **azar**. En un **medio ordenado**, tanto por la teoría como por la observación concreta de la actividad del niño, estas actividades tienden a ser incrementalmente formadoras. El medio a su vez, se cambia de acuerdo con la retroalimentación que la maestra obtiene de los niños, mediante su observación y participación con ellos.

Una idea central del método Montessori es la preparación de un ambiente ordenado, propiciador del aprendizaje secuencial y científico, estéticamente agradable y acogedor. El maestro observa cómo el niño se mueve, desde su libertad, en este medio: lo sigue y se convierte en el mediatizador entre el niño, los materiales y los conceptos sociales. El niño realmente tiene mucha autonomía en su aprendizaje, tanto como iniciador como para concluir determinadas actividades. Los materiales tienen incorporado un control de error, para que no sea un adulto quien esté brindando retroalimentación, sino la actividad misma, que es el foco de la atención, y los resultados. Este concepto encuentra respaldo en las importantes investigaciones recientes sobre motivación intrínseca y motivación extrínseca (cf. Meichenbaum) y sobre la importancia de la auto-retroalimentación en el niño al que se refieren Bruner (1966), Hunt (1972), Luria (1962), Wallon. En general, sus métodos fundamentales son apoyados por los recientes trabajos de Piaget, Kamii, Henríquez, Merani, etc.

A grandes rasgos, el método se basa en los siguientes principios:

—Comprensión del niño como ser activo, creativo, explorador espontáneo por naturaleza, que aprende a través de su relación dialéctica con el medio⁵ en que vive, lo que implica resaltar la importancia de la preparación científica de ambientes propiciadores del aprendizaje.

—Comprensión de la necesidad de fundamentar las experiencias de aprendizaje precisamente en esta actividad espontánea, no en el encasillamiento y yuxtaposición de elementos cognoscitivos, sociales,

⁵ Se comprende tanto el mundo oficial, cultural e histórico en que se desenvuelve el niño, como el mundo físico, socialmente mediatizado; recientemente se han utilizado los conceptos de ecosistema y psicología ecológica.

etc., sino en su efectiva y científica canalización de ordenamiento. Como señala Mario Montessori (1979, p. 61): *un evento psíquico adquiere importancia únicamente cuando está relacionado con una totalidad más alta; en el análisis final, con la personalidad como en todo.*

—El "rol" del maestro toma fundamental importancia en la medida en que éste se convierte en un observador científico y facilitador de la actividad del niño.

—Se considera que las etapas críticas o períodos sensibles, determinados por la involucración intensa y la actividad espontánea de cada niño, son aspectos importantes en el aprendizaje.

—Se facilita la creatividad y la exploración en el niño, fundamentalmente a través de la actividad espontánea en un medio preparado; por ende, el método exige también una creatividad, exploración y espíritu crítico y científico por parte de los maestros.

—La necesidad de que los medios de comprensión sean adecuados a los períodos de desarrollo del joven. Para el período que nos concierne, toman especial relevancia la observación y la activa manipulación de los fenómenos, objetos y relaciones. Como propone Piaget, el desarrollo del pensamiento lógico depende en gran medida del adecuado desarrollo operatorio y pre-operatorio.

—La importancia de un espacio social donde el niño tenga su lugar y pueda ser contenido, relacionarse con otros creativa y útilmente. Para un desarrollo integral del niño es necesaria su pertenencia como persona útil y su actitud de cooperación, que se facilita con su incorporación en trabajos y responsabilidades normalmente relegados a los adultos.

—El fomento de una actitud de responsabilidad en el niño, basada en su comprensión y autonomía.

El kinder se estructura según una flexible organización zonal, donde las maestras tienden a permanecer en áreas específicas, los niños llegan a éstas. Generalmente uno o dos de los adultos fluctúan en diferentes áreas. No hay separación por edades, lo cual tiende a crear una responsabilidad concreta por parte de los mayores. Los niños llegan al centro, deciden qué quieren hacer, y lo hacen. Esto sucede durante casi toda la mañana. Interactúan libremente

entre ellos, se organizan, piden a los maestros lo que necesitan, entran o salen a su gusto. Los maestros toman una actitud de atención a lo que están haciendo los niños y responden ya sea para colaborar, para interactuar con ellos, o solicitar alguna cosa dentro de las normas básicas de convivencia (juntar una basura, ayudar con alguna cosa, respetar los trabajos de otros niños, no correr dentro de la planta física, etc.) El maestro o maestra también inician actividades y presentan proyectos a los niños: sin embargo, no hay criterio de obligatoriedad ni presión para que los niños participen. Por ejemplo, una mañana el maestro comenzó a sacar las ramas de un árbol que había cortado el día anterior. Dijo "tenemos que sacar esas ramas". Diez niños se le unieron en la empresa, organizándose y dándose cuenta de que tenían que cooperar para lograr hacer el trabajo, **en el proceso mismo de la actividad**, en la acción, sin que nadie les dijera lo que debían o no debía hacer. Por ejemplo, se daban cuenta palpable de que no todos podían pasar al mismo tiempo por la puerta con las ramas que llevaban. Probaban su fuerza con las ramas más grandes y descubrían que eran demasiado pesadas y que tenían que ponerse de acuerdo con sus compañeros para poder alzarlas. Claramente, se observa el equilibrio entre las acciones compartidas y de las acciones individuales, de la misma manera en que debían equilibrar la distribución del peso y longitud, lo divertido y lo productivo, para cumplir con una tarea.

La planta física y sus materiales toman enorme importancia porque muchas veces son la vía para que el niño ejercite alguna función, explore algún concepto.

En una esquina del pasillo, una biblioteca con 200 ó 300 ejemplares al alcance de los niños, con los libros clasificados temáticamente por códigos de color, lo que facilita que los niños participen con toda naturalidad en su ordenamiento; se favorece además, el concepto de clasificación temática, la intencionalidad en el uso de la biblioteca, y el concepto de la importancia de la clasificación a través de las discrepancias que normalmente se encuentran: libros mal clasificados o un libro específico que un niño busca y no encuentra en la sección correspondiente. Esteras y almohadones para sentarse a leer. Muchos libros de ciencias, ecología, etc.

En esta escuela encontramos al fondo, un gimnasio con piso de madera, aparatos específicos para el desarrollo de destrezas motrices y de coordinación, como son aparatos de ejercicios, un aro de "basketball" a la

altura de los niños, patines de rueda, etc. Hacia el fondo del gimnasio, almohadones, un colchón que sirve para hacer ejercicio o simplemente para sentarse a conversar, y el rincón de bloques.

Una clase grande que se divide en tres secciones, aproximadamente. Hay un área donde el tema parece ser la coordinación motriz fina y la clasificación. Ahí el niño puede ejercer conceptos de proporcionalidad, semejanzas y diferencias, clasificación, dimensiones y seriación. Se encuentran libros de aprestamiento al alcance de los niños para que sean tomados a voluntad; loterías, encajes geométricos y de letras, gran variedad. Además, cada niño tiene dos libros de aprestamiento propios que le permiten responsabilizarse por su propio trabajo. Luego un rincón de actividades científicas varias, como clasificación de musgos, examen de insectos. Una lupa, pinza, platos de disección. Un rincón de geografía, con enormes rompecabezas de Costa Rica, Norte, Centro y Sur América, banderas, etc. Al costado se encuentra un área de lenguaje, con los materiales de lecto-escritura propuestos por Montessori, azafates de letras móviles y alfombritas para armar palabras, con las gavetitas de clasificación de sonidos que tanto llaman la atención a los pequeños. Luego un área de matemáticas, donde sorprendentemente se notaba gran actividad de los niños, con las cuentas del sistema decimal. Todo al alcance de los niños. En el área de matemáticas, una mesita baja, para sentarse sobre petates en el suelo. En el resto de la clase, mesas con sus banquitos y un banco de trabajo, separando espacios.

Hacia el patio de atrás, una salita pequeña, rincón de juegos varios, un pequeño tocadiscos de niños que ellos mismos manejaban, tres mecedoras pequeñas, algunos ejercicios de balanceo, cuentas y materiales para ensartar, una actividad para coser botones, una exhibición de ciencias con huesos y cráneos de diversos animales, piedras, troncos, hojas, insectos, conchas, una lechuga disecada... Hacia el baño, un casillero para que cada niño guarde sus pertenencias y su merienda, señalados con fotos y nombres en cada puerta. En la pared, una gran exhibición de la estructura anatómica del cuerpo humano, sistema óseo, circulatorio, digestivo, muscular...

Afuera, una terraza techada, de nuevo con estantería y materiales, esta vez de actividades de la vida diaria y de arte y construcción. Una pila, al alcance de los niños, y un lavatorio todavía más bajo para que los bebés alcancen sin ningún esfuerzo. Una canasta con frutas al alcance de los niños.

Jabones, jarros, esponjas, picheles, vasitos. Hacia un lado, estantes con ejercicios de desarrollo sensomotriz en el área de actividades de la vida cotidiana: raspadores, exprimidores de jugo, pepinos con cuchillos, ralladores de queso, palanganas, embudos, coladores, todos organizados para su utilización al gusto de los niños, para el desarrollo de movimientos específicos y de conceptos de cantidad. Escobas y escobones colgando.

Hacia el otro lado, materiales de artes diversos, incluyendo pinturas de agua, papeles de diversas texturas y tamaños, tijera, goma, "caracolitos" listos para ser tomados y utilizados por los pequeños con toda naturalidad, esponjas para limpiar regueros. Para desarrollar estas actividades, los niños utilizan unas mesas largas ahí mismo, en el patio techado. Ahí es donde toman su merienda también.

Hacia afuera, implementos de jardinería, pautas, rastrillos, martillo y clavos. Un torno de cerámica y arcilla.

Un andamio elevado, como una casa de árbol sirve para reuniones separadas del barullo y para brindar espacios especiales a los niños. Barras, tobogán, argollas, una caja de arena, una montañita de tierra hacia el fondo, una casita pintada con la ayuda de los niños con su pila de lavar.

Todo lo anterior en un espacio sumamente pequeño para la cantidad de niños. Sin embargo, al observador le resulta evidente una clara, cuidadosa y reflexionada utilización del espacio para presentar a los niños una diversidad de experiencias y una buena organización. Además, comodidad, rincónitos acogedores.

Este es un centro donde interesan los procesos y las actividades que el niño realiza desde su personalidad total; la meta no es el aprendizaje de destrezas específicas, aunque éstas se desarrollan armoniosamente en el proceso de construcción de la personalidad.

En la práctica, el niño es comprendido como un ser humano integral; interesa su compañerismo con otros niños, lo que aprende de su mundo y cómo aprende, a vivir en sociedad, su experiencia sobre sí mismo y los otros, su desarrollo cognoscitivo. Sin embargo, más que pequeños aprendizajes académicos interesa no lesionar su personalidad, su vitalidad, su curiosidad y gusto de hacerlas cosas.

Contrario a lo que podría esperarse, durante la mañana se respira un ambiente de actividad entre los niños pero con relativa tranquilidad. Con

sesenta niños entre los dos y los seis años en un espacio realmente pequeño podría esperarse un enorme barullo. Sin embargo, los niños "leen" cuentos, suman, dibujan, aprenden los sonidos y las letras, se organizan para pintar en grupo, en un ambiente de naturalidad y tranquilidad. Los adultos también parecen disfrutar más de este ambiente; aunque a ratos están evidentemente atareados, con frecuencia parecen disfrutar de las interacciones con los niños.

Presentamos un informe de las observaciones como muestra más elocuente del transcurso de actividades. Cabe anotar que en este centro la dificultad y límites de la observación estriban en que un solo observador no puede registrar la multiplicidad de actividades que suceden simultáneamente, por lo que se pierde mucho la gama posible.

Los niños empiezan a llegar a partir de las 8 a.m., la hora de entrada no es restringida y los niños van llegando a diferentes horas sin que la maestra les diga nada sobre la hora. Se saludan entre ellos y cada quien se dedica a una actividad diferente.⁶ La actividad principal en que se concentraron los niños en esta mañana fue la de elaborar galletas. En dicha actividad se pudo notar bastante sensibilidad por parte de las maestras. Se dio énfasis en el proceso. Los niños que lo deseaban podían participar, para lo cual se iban formando grupos de cuatro o cinco niños. Una maestra les facilitaba los ingredientes necesarios e iba guiando a los niños, para que ellos mismos elaboraran la pasta para las galletas (cada niño debía lavarse las manos previamente).

Cada grupo de niños contaba con una palangana, en la cual la maestra colocaba la harina, mantequilla, azúcar, huevos, frutas cristalizadas, vainilla, etc. y los niños se encargaban de hacer la masa. Otros niños más pequeños se encargaban de exprimir los limones que se necesitaban.

Luego la maestra le daba una porción de la pasta a cada uno para que formara las galletas con un corta-galletas. Después las colocaban en papel aluminio, para meterlas al horno.

A los niños que ya habían formado sus galletas, se les encargaba cuidar que no se quemaran las galletas en el horno, y otros se encargaban de lavar los recipientes que habían ensuciado.

En el transcurso de esta actividad los niños se ensucian, utilizan las manos para mezclar, e incluso quedan en libertad para usar su creatividad sobre lo que realizan. Los niños no recibieron ningún regaño, esto lo digo porque comparándolo con el resto de los centros estudiados, esto no es permitido.

Noté que se dio una división del trabajo, la cual no fue impuesta por la maestra, sino por ellos mismos, inclusive unos comenzaron a lavar los recipientes usados y se dedicaron a recoger el material desechado. Durante esta actividad el interés de la mayoría de los niños fue muy alto, se les notaba en sus caritas expresiones de satisfacción, especialmente cuando estaban revolviendo la harina y demás ingredientes con sus propias mánitas.

Cabe destacar algunas manifestaciones de la maestra y de los niños.

—Fue significativo ver que los propios niños se decían unos a otros que recogieran los regueros o que había que compartir.

—Luego observé a un grupo de niños que no participaron en la confección de galletas, sino que libremente se fueron a jugar a las hamacas, a la casita, o a las actividades dentro del aula.

—Adentro, una madre que colaboraba ese día inicia la lectura de un cuento, a ella se acercan los niños interesados en esa actividad. La madre, sentada en el suelo y a su alrededor los niños, en el rincón de biblioteca con almohadones y una alfombra para sentarse. El cuento es leído en inglés dado a que en un inicio los niños que lo solicitaron hablan ese idioma, sin embargo, se acercaron varios niños cuya lengua materna es el español.

—En el área de matemática, se encuentran unos niños muy interesados en introducir botones en unas clavijas de madera; al ir las metiendo van contando. Esta actividad no estaba siendo dirigida por ninguna maestra, estaban solos y demostraban seguridad, interés, e independencia en lo que realizaban.

—Luego se acercó una de las maestras y dirigió a los niños que lo desearan a formar un rompecabezas, en el cual identificarían los conceptos numéricos, es decir, el numeral y su forma con respecto a la cantidad que se presenta; los niños que participaron mostraron alto

⁶ Para efectos de presentación se omite el detalle aquí.

interés en esto.

En un minigimnasio se encontraban los niños más pequeños, en actividades motrices, primeramente corrían, luego saltaron obstáculos (almohadas); el maestro ayudaba a los más pequeños incentivándolos a continuar, aun cuando ellos no pudieran hacerlo bien. Los niños demostraban mucha felicidad de estar realizando esta actividad. Un grupo de niños observan y conversan animadamente entre ellos.

Dos niños miran láminas ilustradas de un libro sobre los animales del mar. El niño mayor explica a uno menor que los peces tienen que vivir en el agua porque "no tienen pies" y la madre-asistente les explica que "sólo en el agua pueden respirar y que no caminan pero que saben nadar" .Por iniciativa propia los niños se levantan a observar el acuario, examinan a un pez anaranjado, conversan sobre sus características, y regresan a continuar el libro.

A las 10:05, se toca una campana; varios niños dicen "círculo, círculo" con entusiasmo. En pequeños grupos se van dirigiendo al gimnasio conforme van guardando sus trabajos, donde el maestro los espera sentado en el suelo. Una de las maestras da unas pocas indicaciones a algunos niños, individualmente, calmada, para que guarden su trabajo y se dirijan al círculo. En el gimnasio, los niños esperan que se inicie la nueva actividad, en donde participan generalmente la totalidad de los grupos y maestros. Se inicia una ronda y empiezan con canciones. Una de las niñas solicita ir al centro a cantar; canta y todos los niños le ponen atención; al terminar le aplauden. En seguida va otra niña que lo solicita, pero ésta no canta, sólo se coge sus faldas y se mueve, pero aun así los niños concentran su atención en ella y esperan, al rato decidieron por iniciativa de ellos aplaudirle, la niña sonrió y se fue corriendo a sentarse a su lugar.

Después de cantar, se relajan, cogiéndose de las manos, con los ojos cerrados dicen suavemente "amigos" y se hacen unos minutos de silencio, llegó a sentirse de verdad paz y tranquilidad, todos los niños participaron. A las 10:20 da inicio la merienda, los niños salen del salón conforme el maestro los llama. Cada niño coge su merienda y entre ellos comparten lo que cada quien trajo, son muy amistosos, los niños deciden en qué lugar comerán, así que están jugando y comiendo

a la vez Las maestras y el maestro están presentes pero no dirigen la actividad; conversan, comen, ayudan si alguien lo necesita.

Debido a la lluvia la actividad concluye aquí. Entonces van a la terraza techada, cogen material para pintar, hay también arcilla. Los niños determinan en lo que quieren participar, y esto hace que se sientan bien, llenos de vitalidad. Noté que tienen bastante creatividad en el momento de crear sus obras, además de que se exhiben sus trabajos de una forma sutil, como por ejemplo, colocadas en unas tablas para que todos las observen.

Ubicándonos luego en el contexto, decía que estaba lloviendo, pero la lluvia fue tan fuerte que empezaron a caer chorros de agua dentro de la terraza, donde los niños trabajaban, y por iniciativa de ellos mismos, corrieron a poner baldes, ollas y sacar el agua que caía con escobas.

A las 11:35 comienzan los padres a recoger a los niños, entran en el centro, conversan con los niños y los adultos, los niños les ofrecen las galletas. Nota del Observador: Cabe decir que el ambiente es 100% para niños, cuando se ingresa en el centro se observa que todo está al alcance de los niños y para su uso cuando lo deseen, brindando una mejor formación para ellos, puesto que incentivan la creatividad, iniciativa y autodeterminación. Además, el niño se ubica en su propia vida, no se mitifica la forma de ser la vida, se es realista, se les ubica en el mundo real.

Observaciones que ilustran los modelos educativos

Tomemos a la educación como un movimiento autototalizante de la interacción entre la formación inacabable que el individuo realiza de su sí mismo y las influencias formativas de otros que actúan sobre él durante su vida entera.

M. Montessori (The absorbent Mind, 1967)

Se consideró valioso compartir algunas de las observaciones, para poder transmitir y ejemplificar nuestra experiencia en el campo. Cabe recordar que los fundamentos para nuestras apreciaciones se esbozan en el Capítulo III. A continuación, algunos detalles de la rutina diaria se destacan para ilustrar

diversos aspectos. Sin embargo, éstos no son ejemplos aislados sino que más bien tiende a repetirse situaciones similares. Se incluye una síntesis de la transcripción de una observación completa en distintos centros para brindar una idea general del transcurso de una mañana.

EL TRANSCURSO DE UNA MAÑANA EN UN KINDER PÚBLICO

La siguiente es una observación en un jardín público, que permite apreciar la secuencia, ritmo y textura de las actividades:

Empecé la observación a las 8 a.m. Sentados en círculo, colocados por la maestra, los niños empezaron a cantar una canción patriótica, sobre el 15 de Setiembre. La mayoría de niños no estaban interesados en el canto; aunque la maestra insistía en que todos cantaran y en cómo debían hacerlo (duro, pronunciando bien las palabras). No había materiales para la actividad, como podría ser tamborcitos, triángulos, etc. Aunque los niños mostraban desgano en la canción, la maestra seguía insistiendo en que cantaran. A las 8:15 hubo una transición después de que la maestra cortó la actividad de canto, diciéndoles que se acomodaran en las mesitas. a las 8:18 todos tenían sus materiales: un primer grupo tenía plasticina y los niños empezaron a hacer figuritas interesadamente. Otro grupo pintaba libremente sobre hojas blancas. Otro grupito pintaba triángulos, cuadrados, círculos, que estaban dibujados en las hojas blancas. Otro armaba un rompecabezas, y otro tenía materiales de diferentes formas que, sabiéndolos colocar, construían un castillo. La maestra se acercó de repente a uno de los grupos y les dijo que guardaran todo, y que hicieran fila, que los estaban esperando.

La maestra y algunos niños recogían los materiales; otros hacían fila, la deshacían, la volvían a hacer; otros colocaban las mesas. A las 8:26 llegaron en fila a otra aula, en donde el maestro de música los colocó y les explicó cómo debían cantar; que sonara bien, que pronunciaran bien.

A las 8:30 empezaron a cantar, en forma de ensayo, sin el piano, que el maestro les dijo que iba a tocar. Se observaba un mediano ínte es por

lo general. Cuando empezó con el piano, el interés no aumentó mayormente. Después el maestro dejó de tocar y empezó a decirles que no lo estaban haciendo bien, que no se oía bien y que no pronunciaban bien la palabra "altares" y se las silabó. Las hizo repetirle algunas veces; mientras tanto los niños, algunos impacientes, hacían gestos, bostezaban, o cruzaban los brazos.

El maestro continuaba con la canción, observándose un grado de interés bajo. Otra vez el maestro les repetía que cantaran todos, que pronunciaran todos, que pronunciaran bien, y luego otra vez la canción. Por indicación del maestro de que habían terminado, salieron, y la maestra les indicó que podían ir a jugar al patio. Ella llegaba y se quedaba unos momentos, luego se iba. Los niños se mostraron muy agresivos, peleaban, se tiraban en un caño. En una ocasión, la maestra intervino, regañándolos, apartándolos y llevando a uno de ellos a lavarse.

Cuando pasaron al aula hicieron una oración de gracias a Dios por la comida y después cada niño sacó su bolsita y se sentaron en grupitos a comer. La maestra se quedó en el escritorio. Hay un ambiente tenso, artificial, entre los niños. Cuando terminaron, la maestra les ponía pasta de dientes en el cepillo, y los mandaba a lavarse los dientes. Algunos niños no lo hacían, sino que se echaban aguay escupían sus caras en las pilas. Otros sí se los lavaron con interés.

Hubo una transición y después, sentados en círculo, la maestra les dijo que cantarían las canciones, ellos le dijeron que no querían, e hicieron gestos negativos, como arrugar las caritas y malos modos. Las cantaron. Pasó a contarles un cuento, "La gatita sin nombre". El interés estuvo más alto.

Al terminar les preguntó si les había gustado el cuento y qué significaban los dibujos con respecto al cuento.

Se sentía un ambiente incómodo, en el que las preguntas parecían llenar el rato que faltaba. Al terminar los mandó para la casa; y dejó a otros en "recuperación"⁷. Eran cinco niños los que debían quedarse, el interés fue relativamente alto por lo general en la actividad cognoscitiva, en que la maestra les enseñaba una llave de cartón y les decía que era una llave, así como otras figuritas. Sin embargo, había

mucha interrupción por las madres que todavía llegaban a recoger a sus niños.

En general, el ambiente en ese kinder era de pesadumbre, todo parecía ser un esfuerzo que la maestra debía *tolerar*, y un desánimo general. Los niños, un tanto perplejos, no lograban interesar a la maestra en sus cosas. La planta física, descuidada, tampoco ayudaba a brindar calidez.⁷

Vemos cómo ese día no sólo no sucedía nada interesante para ellos sino que lo que parecía tener posibilidades de interés, la actividad más constructiva de trabajo en grupos, es cortada en aras del cumplimiento del programa de fiestas patrias. No es de extrañar tal agresividad de los niños luego, en el recreo.

LAS MEJORES ACTIVIDADES OBSERVADAS

Las mejores actividades observadas fueron actividades relativamente sencillas. Se incluyen algunas como ejemplos (no se toman en cuenta las actividades del Kinder Montessori, que han sido señaladas anteriormente):

- un juego dramático de pulpería;
- una actividad de repartir cartones de colores a los niños pequeños y acudir a la maestra cuando ésta pedía un color específico;
- una actividad de ciencias para demostrar el peso del aire con dos bombas y una balanza, observada en un kinder privado;
- una niña que ayuda a limpiar una mesa, con empeño;
- una excelente actividad de títeres actuada por las maestras el día del niño.

ACTIVIDADES INEFICACES

Repetitivamente se observaron actividades ineficaces, que concertaban realmente poca atención:

- las actividades de saludo, fecha;
- conversaciones grupales en general (por ejemplo, sobre la Navidad);

⁷ Como parte del programa de preescolar, se había determinado trabajar con grupos de 5 niños después del trabajo del grupo, durante 35 minutos, en un intento por brindar atención individual.

- láminas para identificación (que generalmente eran nominales, no de acción);
- ejercicios sensorio-motriz de hacer bolitas de papel;
- los descansos en los jardines de medio día;
- las actividades de identificar arriba, abajo, delante, detrás.

Cabe sintetizar por último que en los grupos de pequeños menores de dos años y medio, todas las actividades fueron consideradas como ineficaces por la falta de respuesta de las asistentes y los largos períodos en que estos niños pasaban sin hacer "nada", sin materiales, encerrados.

MATEMÁTICAS Y CIENCIAS

De más de 100 mañanas de observación, excluyendo los jardines infantiles privados, se observaron solamente cinco actividades dirigidas a la adquisición del concepto del número:

- contar a los niños presentes, preguntar si había más hombres o mujeres;
- un ejercicio de contar, con piedras y monedas, donde la maestra era quien tenía el contacto con los materiales y los niños cantaban el número correspondiente en coro;
- un ejercicio de contar diez bloques y posteriormente identificar numerales en coro, en un grupo de preparatoria.

Eso quiere decir que en menos de 5 por ciento de las mañanas de observación (excluyendo los jardines privados) se registraron actividades tendientes a desarrollar el concepto de número.

Incluían menos del 2 por ciento del tiempo de observación.

De ciencias no se observó ninguna actividad, excepto en jardines privados.

LA VIDA COTIDIANA Y LAS TAREAS DEL CENTRO

Generalmente del todo no se estimulaba la participación del niño en las

tareas del centro, excepto para ordenar los materiales que habían utilizado. Los siguientes son ejemplos:

Las asistentes se sentaron cerca de la puerta a vigilar a los niños, pero estaban más ocupadas en la elaboración de unos patitos para la fiesta de éstos. Algunos niños observaban con interés lo que las asistentes estaban haciendo, por lo que ellas les decían que se fueran de allí, que jugaran en el patio. Una asistente, sola, acomoda las colchonetas en el suelo, para la siesta. Un niño se le acerca a preguntar que si le ayuda. *No, vayase a jugar afuera. De por sí que no son muchas. Mejor no moleste.*

Consideramos esto importante no sólo para el sentimiento de inclusión, pertenencia, utilidad y valor del niño, sino también porque desvincula al niño artificialmente del quehacer vital.

Faltan, completamente, las actividades de la vida cotidiana. Aun en una guardería, donde hay tanto que hacer, a los niños no se les permite involucrarse en pequeñas actividades de limpieza, ayuda en la cocina, ayuda con los más pequeños, cuidado de plantas o jardín, ayudar a servir la comida, pasar platos, ni ninguna de esas pequeñas cosas que podrían hacerlos sentirse útiles, responsables e incluidos en el mundo de los adultos. Frecuentemente prevalece la actitud de que es ingrata y aburrida la tarea de cuidar y entretener y de ser cuidados y "entretenidos". También se siente la actitud de que lo que se hace es un servicio de beneficencia, un trabajo ingrato, no una colaboración creativa con los padres de estos niños.

EL POCO ÉNFASIS EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE Y LA FALTA DE CLARIDAD EN LOS OBJETIVOS

Los niños asocian la textura de objetos en una bolsa con tarjetas con dibujos correspondientes. Son muchos, están sentados lejos de la maestra. La maestra se estira pero los niños quedan casi acostados sobre la mesa, incómodamente introduciendo la mano en la bolsa. Las tarjetas de comparación están desordenadas, hacia el centro de la mesa, muy lejos de algunos niños. Hay prisa e impaciencia pues todos los niños del

grupo deben hacer el ejercicio. Este ejercicio tactognóstico confunde texturas con otras dimensiones de los materiales. Por ejemplo, la dimensión arrugado liso se confunde con redondo y con el material de construcción mismo: madera, peluche. Los estímulos visuales para la asociación son alejados de la experiencia de los niños, confusos. Por ejemplo, una gorra de béisbol dibujada en una tarjeta se supone sea lisa (podría, sin embargo, ser de peluche para los niños que no las conocen, podría ser arrugada, podría ser redonda). Un chile dulce dibujado es liso, pero tiene cualidades de arrugado también. (Cabe preguntarse, además, si los niños han tocado un chile dulce). Una tarjeta de un carrito de madera confunde a un niño que sabe que está tocando madera pero no encuentra la tarjeta de asociación. La presión para que responda es grande. Al decir otro niño la respuesta correcta, con la humillación correspondiente, el niño masculla que los carritos son de metal.

Este poco énfasis en los procesos se observó repetidamente, lo mismo que la falta de claridad en los fines de las actividades para el desarrollo. En última instancia, no importan tanto la textura como la respuesta correcta. Se subordina la experiencia de fracaso del niño a una respuesta de poca importancia.

El siguiente es uno de los ejemplos de transmisión verbal del conocimiento:

Los niños mayores reciben una explicación sobre los semáforos, utilizando para ello la lámina de uno de los materiales traídos por el Ministerio de Educación Pública, de España. La lámina es algo compleja para la instrucción sobre las reglas de tránsito, la explicación es sumamente verbal. Los niños están más o menos aburridos. Pienso que hubiera sido mucho más eficaz una dramatización, con algunos niños actuando de carros, otros de peatones, y otros con el control del semáforo. O una actividad con carritos de juguete. Mientras tanto escucho:

Maestra: "Ya el semáforo cambió de..."

Coro apático: "color".

Maestra: "Ya está en color..."

Coro mecánico: "verde".

Maestra: "Ya la gente puede..."

Coro: "pasar".

Maestra: "puede pasar la..."

Coro: "la calle"

Maestra: "porque pronto va a..."

Lo siguiente se observó en un CEN:

Después del saludo inicial, la canción, los días de la semana, un niño tomó la iniciativa y sugirió que jugaran "parís y ñoñis". Este juego, entre dos personas, consiste en que cada niño apuesta a los números pares o impares. Cada uno esconde una mano en la espalda; a la cuenta de tres, ambos sacan su mano, indicando un número de dedos. Si la suma de dedos es par, gana el niño que originalmente había pedido ser par y viceversa. Los niños, sin autorización, comenzaron a jugar con gran entusiasmo. La maestra hizo esfuerzos por detenerlos pero no lo logró. Optó entonces por "darles permiso" de jugar dos veces. Al regresarles habló fuerte y continuó con otra actividad, ejercicios dirigidos, en la cual los niños no se veían muy interesados. Posteriormente, sin embargo, pasan a contar el número de niños presentes, que para efectos del aprendizaje cumple con los mismos objetivos que el juego que querían hacer los niños. Además, ahora tiene la desventaja de que hay poco interés de parte de ellos.

Es importante este ejemplo porque evidencia claramente cómo los fines están subordinados a los medios, siendo más importante mantener la rutina que propiciar un ejercicio espontáneo donde los niños no sólo suman sino que también tienen que distinguir entre números pares e impares.

En el siguiente ejemplo resulta evidente cómo se fomentan rebeldías innecesarias en los niños:

En un salón amplio, la maestra dirige una actividad que consiste en correr por el salón, todos corriendo sin orden fijo. Es una actividad de "desarrollo motriz", según el programa. Persistentemente hay niños que se escapan a la esquina de biblioteca a examinar libros. Repetidamente la maestra señala que no están en la hora de "Biblioteca". Después de la

cuarta repetición de los correteos tres niños, independientemente, se plantan y se sientan cerca de la biblioteca con actitud de reto, esta vez sin examinar libros.

De nuevo, un interés muy constructivo por parte del niño degenera en una dificultad adicional para él y en una actitud de rechazo hacia la actividad, que probablemente ayuda a su cuota de desinterés por la escolarización.

LA NECESIDAD DE INDIVIDUACIÓN

La actividad para el grupo de cuatro a cinco años es recortar cosas del periódico. La mayoría de los niños van terminando, se paran y hacen desorden. Un niño, con evidente dificultad en el manejo de la tijera, está recortando con total concentración. La maestra dice, repite, y vuelve a repetir que terminen ya, que junten la basurita, que ya es hora del recreo... En medio del barullo, el niño continúa recortando con gran concentración y esfuerzo, evidentemente intentando con toda seriedad dominar su coordinación para controlar la tijera. En todos sus gestos se nota el esfuerzo. Protege el área a su alrededor para que no le quiten los periódicos que había seleccionado. Finalmente, ya presionada por el desorden del grupo, la maestra le quita las tijeras de la mano al niño, que se aferra todavía a ellas. Este, sin embargo, ni aún así se despegaba de su trabajo: al no tener tijeras, contempla uno por uno los recortes que ya tenía. Finalmente la maestra lo levanta del brazo y lo acomoda en la fila.

Era evidente lo penoso que resultó para el niño despegarse de este par de tijeras; aparentemente, mientras los otros niños dominaban bien su manejo, él todavía estaba luchando con el uso de la tijera. En síntesis, se cortaba la actividad productiva que el niño quería y necesitaba, para poder sacar a todo el grupo al patio. No se pensó o conversó de alternativas ni hubo reconocimiento de la situación.

Aparte de las actividades de la escuela de marco abierto, la actividad de matemáticas más eficaz en términos de su apoyo en materiales para obtener un concepto operatorio del número, consistió en que cada niño fuese contando, estableciendo correspondencia biunívoca entre el numeral y el material concreto: diez bloques de madera. Esto sucedió en un grupo de "kinder", doce

niños de seis años de edad. Nótese que el nivel de concepto numérico es bastante elemental para este grupo de edad; sin embargo, resultaba evidente su necesidad, pues muchos niños perdían la relación biunívoca símbolo-objeto a partir del número cinco. Sin embargo, la actividad tenía dificultades inherentes que vale resaltar porque ejemplifican los **problemas estructurales que limitan la acción de la maestra y los niños**. Primero, no todos los niños estaban al mismo nivel de desarrollo; sin embargo, todos debían esperar su turno y pasar por la prueba, lo que no permitía individuación y generaba un ambiente de desorden y presión por parte de los niños. Segundo, cada niño contaba los bloques una sola vez, lo que daba una tasa de involucración activa baja en relación con la espera. Aun así, el interés empezó siendo sumamente alto, por las características de la tarea antes señaladas: involucración directa con materiales y pertinencia a las necesidades generales del desarrollo del concepto de número de los pequeños. Nuestro registro indica un interés alto, por aproximadamente seis minutos. De repente, un breve instante de pérdida de atención y una caída drástica y sostenida hacia el desinterés total y el desorden.

Algunos niños, casi la mitad, no habían contado los bloques cuando se inició la dispersión, y su actividad se realizaba ya en condiciones poco propicias. Esto con la ventaja poco frecuente de un grupo realmente pequeño. Lo que sí vale la pena señalar es que la maestra, con esta estructura centralmente dirigida, se ve obligada a dar por terminada una valiosa actividad antes de los diez minutos de su transcurso, pensar en otra cosa, para que vuelva a suceder lo mismo. Podría aducirse que los niños tienen un lapso atención muy breve a esta edad. Sin embargo, **este lapso de atención breve y poco sostenido es función misma de la estructura de la actividad centralmente dirigida**. Por otro lado, es muy breve el período de contacto con los materiales para cada niño. En una estructura marco abierto, por ejemplo, niños aun menores pueden mantenerse en una actividad matemática, de desarrollo del concepto de número, por veinte minutos o más. Probablemente, incluso dentro de una estructura dirigida, si cada niño hubiese tenido piedras o bloques o fichas y la maestra les pedía: "ahora tráiganme ocho bloques", el interés en la tarea se hubiese mantenido por mayor tiempo y la oportunidad de ejercicio hubiera sido mayor.

En el próximo ejemplo, se observa un buen reflejo y afirmación de los

sentimientos por parte de la maestra, probablemente por la teoría educativa del centro. Nótese que su respuesta no es necesariamente complicada ni requiere de mucho tiempo.

Una niña está a punto de armar un berrinche porque quiere ir a la casa de su amiguita. La madre de la amiguita le había dicho que no porque no había pedido permiso. La niña, llorando, le dice a la maestra: *Susan, es que yo quiero ir a la casa de Beatriz*. Susan le dice, acercándose: *Sí que te gusta ir donde Beatriz, ¿verdad? Es que ustedes son tan amigas y se quieren mucho, por eso es tan importante ir a su casa, ¿no? Hoy no puedes ir porque no te has puesto de acuerdo con tu mamá, pero lo que puedes hacer es ponerte de acuerdo para ir mañana*.

Eso se lo dijo muy rápido, pero acercándose y repitiendo la última frase. La maestra continuó acomodando unos materiales ahí cerca. Sin embargo, la niña asintió al sentir que se aludía a los lazos de amistad entre las dos niñas. Ya casi sonriente, empezó a ponerse de acuerdo con su amiga (Kinder Montessori).

Interpretación de diversas experiencias de los niños

No es *el* saber o el saber hacer la bisagra de la acción educativa; es el niño, el adolescente, que deben ser preparados para vivir con sus semejantes, para dialogar con ellos, para participar en sociedades gradualmente más complejas y más tiránicas, sin dejar por ello de ser ellos mismos, sin ser dominados, avasallados por máquinas y burocracias de cualquier tipo. Y para formar ese hombre, tanto cuerpo como espíritu, tanto productor como ciudadano, se requiere ante todo poseer una verdadera psicología del niño.

A. Merani, *Psicología y alienación* (México D.F.: Grijalbo, 1973, p. 67).

LA CREATIVIDAD EN EL JUEGO SOCIAL DE LOS NIÑOS

Cuando los niños disfrutaban de largos períodos de actividad libre, generalmente se notaba la formación de una sociedad infantil fraternal, aspecto muy positivo para su experiencia y desarrollo.

Por ejemplo, durante el planteamiento de las marchas a la Asamblea Legislativa para presionar por la financiación de los programas de CEN y CINAI, se realizó la siguiente observación:

Los niños estaban en el salón general, las maestras, reunidas; grupos de niños veían libros, se los intercambiaban. Otros jugaban de casita, otros con tucos, introducían círculos en palitos de madera, etc.

Las niñas que jugaban de casita construyeron con bloques de madera una "casa", la cual delimitaron en un espacio muy reducido donde solo cabía una niña, las demás estaban afuera sentadas en sillas o en el suelo. Dramatizaban ser madres amorosas y abnegadas con sus hijos que generalmente estaban "enfermitos", decían frases que evidenciaban que el niño, como ser social, es capaz de sentir e interpretar de acuerdo con su nivel de aprehensión, el contexto en que está inmerso; es así como dramatizaban un acto que se podría titular "las madres y el alto costo de la vida". La protagonista (una niña con voz muy melosa) decía: "mi hijo está enfermo y lo peor es que ya no le puedo comprar la leche, está tan cara", y sus compañeras asentían con movimientos de cabeza mientras chineaban a sus muñecos que habían sido convertidos en niños que sufrían los efectos de la crisis económica. Otra niña dijo "quiero vivir en tu casa para no gastar plata y poder así comprar la leche a mi chiquito". Entre las niñas que juegan casita se da un ambiente de compañerismo. Siguen en el mismo tema, característico de una zona marginada, pues ahora hablan de que el chiquito tuvo que ser hospitalizado dado que sufrió un golpe en un ojo, ocasionado por su padre alcohólico quien le golpeó sin "darse cuenta".

Transcurre la mañana y observo a otros chicos que juegan de pulpería, uno vende "alimentos" (verduras) que son en realidad cubos de madera, otros imitan pagar lo que compran, y aquí se da un conflicto, cuando uno de los compradores simula pagar sus verduras y el "comerciante" no le devuelve el vuelto porque dice "ahora todo está más caro"; por un momento, consideré que era una actitud conflictiva pero luego pensé que quizás el niño estaba tan interesado en el juego que convirtió todo en realidad y que reclamaba lo que en su imaginación le correspondía.
(...)

Conforme transcurría el tiempo, se iban dando más problemas entre los niños, pues el desorden del material utilizado por cada uno impedía que se desarrollaran los demás juegos, el ruido fue aumentando, el llanto fue más frecuente y todo parecía ser incontrolable.

Cabe aclarar que las actividades libres tuvieron un alto grado de interés que se mantuvo hasta las 10:30. A las 10:50 la maestra ordenó que recogieran todo; daba órdenes pero parecía no ser escuchada, fueron pocos los niños que ayudaron a recoger el material, por lo que la maestra duró diez minutos recogiendo el desorden que había.

INQUIETUD SIN RESPUESTA

Presentamos ejemplos de algunas observaciones para ilustrar nuestra interpretación sobre cómo pequeños detalles pueden afectar al niño. (Un trabajo excelente en este sentido es el que presentan Jiménez y col, 1981, especialmente en su anexo). Se observaron niños específicos en un intento por comprender cuál sería su experiencia a lo largo de varios días en los centros, y las repercusiones para su formación. El siguiente es un caso típico que hemos denominado “inquietud sin respuesta”.

Beatriz es una niña sin mayores problemas, inquieta, de apariencia agradable donde parece que la falta de respuesta de la maestra y de la estructura del CEN sí tiene repercusiones en el sentir de la niña. La observación se inicia a las 8:00 con el periodo de saludo, canciones y conversación. La niña no está particularmente involucrada pero ahí está. A las 8:39 se paran y cantan “el meñique donde está... aquí está” y así con todos los dedos de la mano. Recitan, pero la niña no lo hace, está dispersa. Pasa a hablar con un niño; la maestra le llama la atención. Beatriz le dice a la maestra que quiere presentar sorpresas; ésta no le responde. Vuelve a decirlo y la maestra la interrumpe diciéndole al grupo que van a ver unas láminas de focas. Entonces la niña se pone a hablar con otro niño. La maestra le llama la atención. Beatriz se calla y observa al niño. Luego pasa la vista por todo el círculo, se levanta de la silla, aparentemente quiere pasarse de lugar. La maestra le llama la atención de nuevo, mandándola a sentarse. La maestra muestra el

dibujo de focas, pero Beatriz no observa, se dispersa, pasa la vista por las láminas, por los otros niños sin mucho interés. Luego se levanta y se mete debajo de la silla. La maestra no le dice nada. Vuelve otra vez a su lugar, se sienta y observa las láminas que muestran la maestra. Se ponen todos de pie, observan a la maestra que se toca los pies, diciéndoles estos son los pies, los hombros y la rodillas. La docente dice que ya pueden pasar al aula. Ya en el aula, reparte materiales a los grupos. La niña observa los materiales y trata de armarlos.

En una segunda observación parecía repetirse el patrón. La niña termina un trabajo, sin recibir nada de la maestra, lo coloca en donde los niños colocan sus trabajos terminados, conversa superficialmente con otro niño y se sienta a esperar en la mesa, con una actitud de pasividad ya aprendida. Le dice a la maestra, “niña ¿qué hago?” La maestra, quien estaba leyendo correspondencia, le dice “¡Esperése!” con impaciencia. La niña se vuelve a mirar la ropa y manos, suponemos que un poco humillada o coartada. Al rato, la maestra los pone a descansar – en un momento en que por lo menos Beatriz andaba buscando qué hacer. La niña, inquieta, conversa y hace ruido con la silla. La maestra la cambia de lugar, mientras da mil indicaciones de cómo deben reposar. En el transcurso de la mañana continúa inquieta, desinteresada, y recibiendo comentarios restrictivos de la maestra. Bajo esas circunstancias, parece lógico que algunos niños terminen siendo "hiperkinéticos".

Puede notarse, en la observación anterior, cómo el "rol" del niño es claramente definido: no salirse del patrón que impone la maestra, no pedir nada diferente. Cuando la maestra desatiende su petición, la niña, que antes venía haciendo un esfuerzo por adaptarse a la estructura de actividades, se dispersa, pero no logra nada. Su desarrollo cognoscitivo y el interés por el aprendizaje parecen entrar en un ciclo de demolición, no hay nada que realmente capture el interés o esfuerzo intelectual de la niña. Nos dio la impresión que su presencia en el centro era poco significativa, lo mismo que sus actividades, con posible repercusión negativa para su sentimiento de sí misma como persona y minusvalía de su posición en el mundo.

Como un paréntesis, es importante señalar que sobre todo en un momento histórico donde la televisión es tan asequible a los niños, parece

irrelevante el énfasis en contenidos nominales, donde la maestra básicamente repite el patrón del programa de televisión, presentando imágenes y estímulos verbales pero sin poder realmente *responder* a las inquietudes de los niños ni interactuar con ellos.

EJEMPLOS EN QUE LA MAESTRA CHOCA CON LA SENSIBILIDAD DEL NIÑO

Los bebés de menos de uno y medio o dos años generalmente recibían muy poca atención, excepto para las necesidades fisiológicas.

A la vez, las asistentes que los tenían a su cargo se quejaban constantemente de lo mucho que lloran, no establecían contacto visual o cercanía física, contestaban de mala gana ("chiquillo más feo, sólo llorar sabe").

Además, los espacios en que generalmente permanecían los pequeños estaban en condiciones higiénicas inadecuadas y carecían de los materiales mínimamente necesarios para su desarrollo; los cuartos donde dormían tenían poca ventilación y olían mal.

Las siguientes son algunas observaciones:

—Un niño, hijo de refugiados políticos, de año y tres meses de edad, estaba hacía tres semanas en la guardería. La directora comentaba que no dejaba de llorar. La investigadora lo encontró rondando, solo, llorando amarga y cansadamente. La investigadora se puso de cuclillas y le tocó el estómago, diciéndole tonterías. Inmediatamente se calmó. Lo más impresionante es que no volvió a retomar su llanto sino que anduvo siguiendo a la observadora e intentando balbucear algo, distintamente. Yo pregunté qué significaba su balbuceo. Nadie sabía, ni había interés.⁸ Las otras observadoras comentaron que las niñeras se molestaban cuando lo veían llegar y lo atendían con desagrado. Además, se le habla fuertemente y se le decían frases que el pequeño no podía comprender; por ejemplo, "este cara de tortilla que es un llorón"; por lo que el niño continuaba con su llanto y no se resolvía el problema.

—Un niño (6 años) pinta concentradamente en un libro que había traído de su casa. (La maestra admite que los libros que tienen en el kinder son

⁸ Es interesante que en ningún centro lleven registros o tomen en cuenta los intentos persistentes de hablar de los bebés, con el fin de tratar de descifrar o establecer un código común con los padres.

inadecuados). Al salir al recreo, el niño toma el libro y se lo recoge contra el pecho, con intención de salir con él al recreo. Al acercarse a la fila, la maestra bruscamente y en tono grosero, cargado de impaciencia, le dice: *Gerardo, usted no me vuelve a traer ese libro al kinder, ¿me entiende? Y dígaselo a su mamá, que no me lo mande con el libro. Aquí no se viene a pintar. ¡Vaya y me lo deja en el escritorio!* El tono, sobre todo, fuerte y grosero. Se nota que el niño tiene que recoger todo su valor para asentir. Camina a dejar el libro, cabizbajo y avergonzado.

Al observador le resulta evidente la humillación que siente el niño, cómo se coarta su iniciativa, que probablemente estuviera fundamentada en su estadio particular de desarrollo cognoscitivo, y emocional donde requería del ejercicio repetido de una acción como la de pintar. Una respuesta así lo desmotiva, le hace daño.

A pesar de esto, cuando la niña llega al centro se acerca a las asistentes para que la alcen; éstas responden a veces, pero casi siempre la mandan al cuarto donde deben esperar los niños.

Vemos aquí que la decisión de mantener a esta niña en el grupo de pequeños de dos a tres años, durante dos años seguidos, es errónea, pues es difícil que la niña espontáneamente progrese en un grupo de niños con intereses ya muy diferentes de los suyos, y con modelos de lenguaje todavía menos desarrollados. Además, la niña no obtiene ni la interacción normal que pueda ayudarla a superar su problema, ni ayuda especial; cognoscitiva y afectivamente es maltratada por la falta de asesoría especializada en estos centros.

Problemas no detectados

En varias ocasiones notamos la presencia de niños que nadie se había percatado de sus dificultades. Comentamos dos:

El caso de Ana: Esta niña no se concentra en las actividades ni se detiene en ninguna por lo que sería conveniente que recibiera mayor atención de la maestra y esto no sucede. Su estrategia vital parece ser la seducción. Es

una niña inteligente y vivaz, y la mayoría de las actividades que realiza no parecen significar un reto ni un mayor esfuerzo para ella; al buscar otras actividades su libertad es coartada por la maestra. Sin embargo, la maestra la considera bien adaptada por su maniobra de ser placentera y de agradar.

En otro centro, una niña pareciera que, **por principio**, se sienta todo el día sin participar, sin reírse, con una expresión adusta y seria. Jamás cuando otros ríen ella se lo permite. Durante tres mañanas de observación no abrió la boca para decir una sola palabra o cantar una sola canción. Ejecutaba las acciones esperadas con un profundo aire de tristeza y un tanto de cólera reprimida, que se manifestaba más bien en una frialdad de hielo. Sin embargo, la maestra no la mencionó entre su lista de niños con problemas de algún tipo, ni, evidentemente, estaba entre sus preocupaciones. La maestra tampoco se dirigió a ella en ningún momento.

LA NECESIDAD DE UNA AMPLIA FORMACIÓN DEL PERSONAL

Hay un niño de cuatro años con un serio problema de integración al grupo. Pasa el día y las clases con gestos evidentes de temor, ensimismado, sin hacer nada, con expresión de miedo. La investigadora conversa con la directora en una esquina del amplio patio; el niño se encuentra en otra, a unos veinte metros de distancia. Sobre las voces de sesenta niños en recreo se levanta la de la directora: "Vení Kenneth, vení, la señora quiere conversar con vos... Si venís te tengo una sorpresa... Vení, que la señora quiere conocerte, etc." Todo lo anterior, gritado, de unos 15 metros de distancia. El niño simplemente se encogió más, abrió más sus ojos de susto, y se paralizó donde estaba. Nunca vimos a la maestra acercársele y hablarle de cerca.

Este fue uno de los casos dramáticos de falta de sensibilidad de la maestra para con un niño con problemas. Sin embargo, nuestra observación constante es que no había ningún reparo en hablar sobre los problemas de los niños frente a ellos. "Este Antonio, sí es un caso, este sí es un desastre". Probablemente motivadas, las maestras, por la necesidad real de consultar con un psicólogo.

CREATIVIDAD E INTERACCIÓN EN EL KINDER MARCO ABIERTO

Veamos ahora los casos de Miguel y Ana en el kinder marco abierto. Miguel es un niño "fogoso", muy verbal, de tres años; Ana tiene cuatro y medio:

Miguel se encuentra en el área de matemática, con seis compañeros y la maestra; pinta círculos en la pizarra y los cuenta, luego se acerca al grupo de niños y le pregunta a la maestra si estaban bien contados. Ella contesta con un gesto cariñoso que estuvo bien.

Miguel se acerca al grupo donde una compañerita, Ana, está dirigiendo la actividad. La niña le pide a Miguel que reconozca el número. Miguel lo recorre con sus dedos y dice que el número es 6.⁹ Ana le pide que traiga seis frijoles y él va hasta el frasco, cuenta seis y los trae. Ana los cuenta de nuevo y dice que está bien. En esta actividad participa la maestra como un compañero más y acata el número que Ana le pide que traiga. Miguel cambia de actividad y cuenta los palitos de madera con sus compañeros; luego se va a pintar figuras geométricas, le solicita materiales a la maestra y ésta se los da. Dibuja y pinta círculos, triángulos, rombos, etc. Se acerca a la maestra buscando reconocimiento por el trabajo realizado y después de guardar los materiales se va a solicitar al maestro una liga para arrollar su hoja.

Miguel se mostró muy interesado en las actividades en que participó. En estas tres actividades duró una hora completa, con una secuencia autogenerada: un acercamiento corto y fácil para él, una síntesis en una modalidad social para pasar a una ejercitación individual y a una salida mediante el ejercicio sensorio-motriz de pintar figuras. El "cierre" lo brinda el contacto con los adultos y el acto de apropiación del producto de su trabajo.

La actitud de la maestra de convertirse en una compañera más para Ana dejaba ver la eficacia de la metodología y a la vez la seguridad y confianza en sí mismo que se le inculca al niño.

Al día siguiente, Miguel se une a un grupo de diez niños que meriendan

mientras conversan; comparte con su amiguito. El es uno de los primeros que termina, recoge todo, va a guardar su bolsa y regresa al mismo lugar para jugar con otros compañeros. Coloca unas mecedoras para no dejar salir a los niños si antes no han comprado un *dulce de sandía (imaginario) que vendía su amigo*.

Tratando de impedir el paso de uno de sus compañeros, vuelca un frasco con lentejas. Los compañeros le dicen "qué torta", él se asusta pero dice "yo puedo recogerlos *toítos*", se va y trae consigo una pauta y una escobilla, una de sus compañeras le ayuda a recoger los granos.

Es importante cómo se evidencia en esta acción el sentido de responsabilidad y autonomía del niño observado y la cooperación voluntaria de otra niña.

Observé que él es cariñoso con sus compañeras. En una ocasión, una niña pequeña, a quien no dejaba salir comenzó a llorar por no poder pasar; él se levantó, la abrazó, le ayudó a cerrar la lonchera y le dijo que las niñas pequeñas sí podían salir aunque no le pagaran los 8 colones (imaginarios).

Es evidente la gama de actividades que ha llevado a cabo Miguel, el sentido de autocontrol y satisfacción personal que debe tener. A pesar de la libertad, se involucra por iniciativa personal en actividades de desarrollo cognoscitivo y muestra un nivel de desarrollo avanzado en éstas.

LOS CONTENIDOS IDEOLÓGICOS DE LA ENSEÑANZA

Solo dos cortos ejemplos sobre este aspecto: uno referente a los estereotipos sexuales, el otro al conformismo:

—La canción de la familia dice así:

*"el papá trabaja
la mamá en la casa..."*

—La lectura del cuento da inicio, versa sobre un pingüinito que se cansó de su "medio ambiente" y decide aventurarse por la selva para cambiar de ambiente y sentirse diferente, lo que le causa casi la muerte, pues le hacía falta su frío, el hielo, el agua, etc. Entonces se encuentra un tigre muy bueno que le hace ver el error cometido y le ayuda

⁹ Es interesante notar que este niño tiene incorporado el patrón de reconocimiento sensorial y lo utiliza espontáneamente

metiéndole en un refrigerador, mientras el tigre y los demás animales de la selva lo llevan de nuevo a su lugar de origen; el cuento termina cuando el tigre le dice al pingüino que *cada quien debe quedarse donde debe, pues esa aventura pudo causarle la muerte*. ¡Una moraleja fantástica para acentuar el conformismo que nos caracteriza!

Es de notar que ni siquiera desde un punto de vista gráfico parecía ser un libro cuidadosamente escogido.

Análisis cuantitativo de las actividades

Una vez presentadas estas apreciaciones cualitativas sobre el quehacer en los centros, conviene comentar algunas coincidencias con la cuantificación de las observaciones, como una corroboración a los aspectos comentados anteriormente. La metodología y categorías del proceso de registro cuantitativo se detalla en Chavarría (1983, 1985, 1989).

El resultado más importante del análisis cuantitativo corrobora el modelo predominante de educación y atención preescolar que se ha venido comentando en páginas anteriores. Esto es importante pues da mayor validez al recuento de anécdotas y observaciones aisladas indica una generalidad en lo observado.

LAS ESTRUCTURAS PREDOMINANTES

Según la clasificación de Weikart, el modelo predominante de atención preescolar corresponde al modelo programado, donde el adulto inicia y toma las decisiones y el niño responde. Con menor frecuencia, se realizaron observaciones coincidentes con un modelo asistencial, donde ni el niño ni la maestra inician actividades sino que ambos responden, un tanto pasivamente. (*Cuadro 4.1*)

Para evaluar este aspecto, se contabilizaron todos los tiempos, al minuto, en los que las actividades se llevaban a cabo en distintas estructuras: dirigida, libre, en pequeños grupos, y transiciones. Esto se realizó con un registro cuantitativo llamado "Escala de Involucración del Niño en Distintas Estructuras (Chavarría, 1989). El *Cuadro 4.1* presenta la proporción del tiempo que transcurre en diferentes estructuras, según la clasificación de

Weikart.

Para los centros con funciones de jardín infantil, la duración promedio de la estructura libre, o "recreo", fluctuaba entre 25 y 35 minutos. El resto del día transcurría en estructura "cerrada" (entre 50 y 60 por ciento del tiempo).

Las instancias de modelo asistencia fueron observadas en los centros con funciones de guardería, donde en algunas mañanas de observación y particularmente con los grupos de niños menores, éstos pasaban largo tiempo en actividades no organizadas. Esta falta de materiales, espacio y actividades incidía en la posibilidad, por parte de los pequeños, de utilizar creativa y constructivamente los períodos libres. Todo esto se corrobora en el examen de los datos cuantitativos más precisos. En estos casos, la involucración por parte de los niños descendía considerablemente. Estos registros cuantitativos de la involucración pueden consultarse en Chavarría 1985,1989 b, tomados al observar la involucración de cada uno de los niños en cada actividad, mediante un muestreo de niños en distintos momentos.

CUADRO 4.1
PROPORCIÓN DEL TIEMPO MATUTINO EN QUE SE
OBSERVAN DISTINTAS ESTRUCTURAS,
OBSERVACIÓN DEL CENTRO, 1981

Tipo de Centro	Estructura libre		Grupos		Dirigida y proporción excepción		Transiciones y esperas	
	X	S	X	S	X	S	X	S
K. Público	15	(8)	18	(18)	52	(2)	16	(6)
K. Privado	19	(8)	6	(U)	63	(3)	12	(5)
CEN A.M.	17	(5)	12	(8)	53	(2)	18	(12)
CEN-Resto	18	(4)	13	(11)	51	(9)	22	(10)
CINAI A.M.	21	(11)	9	(12)	49	(2)	21	(7)
CINAI Resto	21	(16)	14	(15)	44	(1)	22	(12)
Guar. MTSS	20	(U)	—	—	58	(3)	22	(7)
Guar. Privada	33	(17)	—	—	51	(15)	16	(7)
K. Montessori	76	(15)	—	—	19	(21)	5	(3)

NOTA: Las cifras se refieren al porcentaje del tiempo que representan, en promedio, las distintas estructuras. Las desviaciones estándar, en términos porcentuales, se presentan entre paréntesis.

Los totales de tiempo registrado fluctúan en promedio entre 154 y 182 mínimo. (Consúltase Chavarría, 1983).

El Centro Montessori constituía una clara excepción, con una estructura de marco-abierto, donde tanto los adultos como los niños tenían iniciativa en términos de las actividades en que consideraban propicio involucrarse. El interés promedio en este centro fue el mayor. (*Cuadro 4.2*)

EL TIEMPO INVERTIDO EN TRANSICIONES Y ESPERAS

En los centros de estructura programada, alrededor de un 20 por ciento del tiempo observado se invertía en el pasaje de una actividad a otra y en esperas; en algunos casos sumando largos períodos que podían extenderse por 45 minutos y hasta una hora y veinte minutos. Estas largas esperas y transiciones fueron registradas en *días en que el personal sabía que se estaba realizando una observación formal y cuantificada*.

Las transiciones de todo el grupo son mucho menores en los jardines privados y en el jardín Montessori. En los primeros, esta brevedad se debe probablemente a un mayor aprovechamiento del tiempo en aras de una mayor presión por el aprendizaje académico. (Consúltase el *Cuadro 4.1*).

CUADRO 4.2
INVOLUCRACION PROMEDIO EN ESTRUCTURAS DIFERENTES

Tipo de Centro	Promedio diario		Estructura abierta		Estructura dirigida		Grupos	
	X	S	X	S	X	S	X	S
K. Público	2.9	.4	3.4	.6	2.7	(2.9)	.3	3.4
K. Privado	3.3	.5	3.8	.3	3.1	(3.3)	.5	3.5
CEN A.M.	2.8	.6	3.4	.4	2.5	(2.7)	.7	3.5
CEN-Resto	2.8	.2	3.8	.5	2.5	(2.8)	.1	3.4
CINAI A.M.	2.8	.2	3.6	.4	2.5	(2.7)	.1	3.0
CINAI Resto	2.9	.6	3.6	.3	2.6	(2-9)	.7	3.7
Guar. MTSS	2.8	.3	3.2	.4	2.6	(2.9)	.2	—
Guar. Privada	3.0	.7	3.1	.9	3.0	(3.3)	.6	—
K. Montessori	4.2	.2	4.3	.2	3.6	(3.7)	.4	—

Transiciones formales y esperas se incluyen en los puntajes de la Estructura dirigida. El promedio de involucración en la Estructura Dirigida excluye las transiciones formales y esperas presentadas entre paréntesis.

NOTA: La escala de involucración es la siguiente:

1. Negativamente involucrado
2. Algo interesado
3. Medianamente interesado
4. Interesado
5. Completamente involucrado, absorto.

LA AUTONOMÍA

Siguiendo el criterio de Prescott (1979), los niños deberían tener libertad de escogimiento por lo menos en un 50 por ciento del tiempo. Nuestras observaciones cuantitativas revelan que los niños tenían libertad de escogimiento *en menos del 20 al 25 por ciento del tiempo observado*, con excepción de las guarderías privadas y del jardín Montessori (Cuadro 4.1). En éstos últimos, se permitía una decisión del niño sobre la actividad en que deseaba involucrarse en un 50 y un 90 por ciento del tiempo, respectivamente.

Si se conjugan estos datos globales con la observación de que generalmente durante el tiempo libre los niños debían permanecer ya sea adentro, ya sea afuera, y a la carencia de materiales diversos, el margen de escogimiento se reduce considerablemente.

Las actividades realizadas durante la estructura libre reflejan esta escisión de la experiencia. Se registraban principalmente actividades de carácter motriz, interacción social, juegos organizados o simplemente los niños observaban o estaban entre una y otra actividad. El *Gráfico 4.1* se elaboró mediante el registro de lo que cada niño estaba haciendo durante la actividad libre, varias veces durante todo el período. Las categorías utilizadas se resumen en los nombres; su descripción más precisa puede consultarse en Chavarría (1983, 1985, 1989). Resalta, en las guarderías del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, la alta proporción de la estructura libre en que los niños no hacían prácticamente nada, alcanzando casi el 40 por ciento de las instancias de observación.

El juego con agua y tierra estuvo casi ausente de las observaciones en los CINAI y en las guarderías. Para el grupo de edad que atienden, esta es una dimensión importante de su desarrollo que no se permite.

Sólo en el jardín marco abierto se registraron, con frecuencia considerable, actividades útiles de la vida diaria (actividad "cotidiana"), arte o manualidades, actividades de desarrollo cognoscitivo fundamentadas en la exploración senso-motriz, contacto directo con libros y transmisión de información, en una estructura de autonomía. La observación de que estas actividades ocurren con mucha frecuencia en este kinder marco-abierto, donde los niños que las realizan lo hacen por su propio escogimiento, apunta a que ellos espontáneamente y con autonomía buscan actividades de desarrollo cognoscitivo y responsabilidad, si se les brinda el ambiente y marco propicio.

Es interesante anotar, en este sentido, que la involucración promedio de los niños es más alta cuando las actividades se realizan en estructura libre que en estructura dirigida, aun para un mismo tipo de actividad. Es aun más alta cuando el niño tiene posibilidad de escogimiento durante la mayor parte del día, además de buen acceso a una variedad de materiales (Kinder Montessori).

Estas observaciones contradicen las concepciones expresadas por el personal, quienes indicaban mayoritariamente que el niño no debía tener acceso a muchos materiales pues no hacía nada, o que si se le dejaba libertad, el niño sólo jugaría y no aprovecharía el tiempo para aprender; además, no se debería permitir que éste escogiera sus actividades.

Se sugiere que esta contradicción entre creencias por parte del personal, por un lado, y la actuación permitida a los niños, por otro, no debe atribuirse culposamente a personas específicas, sino que más bien debe enmarcarse en una comprensión de nuestra estructura social dependiente. Por un lado, es en los países más centrales que se generan teorías y metodologías de atención del niño; en nuestros países dependientes en lugar de generarse un conocimiento y filosofía propios, hay una tendencia a importar segmentos de ese conocimiento.

Por otro lado, la escisión entre la palabra como acción y la palabra como reflexión, que señala Freiré como característica de nuestra enajenación, conlleva a que nuestra palabra no guíe a una reflexión sobre nuestra praxis, nuestra práctica, a su vez, no nos guíe a una reflexión sobre nuestra teoría, y ambas no nos orienten a una práctica reflexiva.

LA FRAGMENTACIÓN DE ACTIVIDADES

En cuanto a las actividades específicas desarrolladas dentro de un marco de estructura dirigida, cabe destacar que las actividades de *transmisión de información* frecuentemente se quedaban a un nivel de identificación nominal, sin desarrollar realmente un razonamiento más central. En realidad, muchas de ellas no eran más que ejercicios de vocabulario, como se señaló. Por lo general, eran actividades muy breves, en muchos casos con duraciones menores a los 10 minutos. Sólo en los jardines infantiles llegaban a sumar, en su total matutino, 25 a 35 minutos. (Ver *Cuadro 4.3*) Sintéticamente, se puede resumir que había más niños desinteresados que interesados. No había contacto con materiales de ningún tipo. En los jardines infantiles, la involucración era algo mayor, así como el contacto con materiales. La movilidad es restringida, la sensibilidad de los adultos bastante baja (excepto en jardines privados, donde es más alta). Generalmente son calificadas como poco eficaces.

CUADRO 4.3
COMPARACIÓN DE PARÁMETROS RELACIONADOS CON
ACTIVIDADES DE DESARROLLO COGNOSCITIVO CON ÉNFASIS
EN TRANSMISIÓN DE INFORMACIÓN Y PENSAMIENTO
ABSTRACTO, ESTRUCTURA DIRIGIDA, SEGÚN DIFERENTES
TIPOS DE CENTRO, OBSERVACIÓN DE CENTRO, 1981

Tipo de centro	N	N° casos en que se observa	Duración (Min.) promedio	(Duración mínima y máxima)	Involucración promedio	Invol. Promedio min. Y máx.	Contacto con mater. (N° obs.)	Sensibilidad promedio	Eficacia promedio
K. Público	9	5	13	(10-25)	3	(2-5)	1	2	2
K. Privado	8	8	16	(8-35)	3	(2-3)	4	3	3
CEN A.M.	8	8	8	(5-10)	3	(2-3)	0	2	2
CEN Otros	5	3	10	(7-14)	3	(2-3)	0	2	2
CINAI	9	2	10	(9-11)	3	(3-4)	0	3	3
A.M.									
CINAI	8	4	6	(4-90)	3	(2-4)	0	1	2

Otros									
Guar.	1	1	(5)	—	(2)		0	(3)	(2)
MTSS	2								
Guar. Priv.	6	5	8	(3-15)	3	(2-3)	0	2	2
Montessori	5		*						

NOTA: La involucración, sensibilidad y eficacia están consignadas con valores de 1 a 5, donde 1 representa *el* valor mínimo, 5 el máximo. —* Sólo se observa en estructura libre. Consúltense el *Cuadro 4.1*.

Asimismo, en la cuantificación de actividades correspondientes al desarrollo de lenguaje, los cuentos generaban alta involucración; las actividades de vocalización o discusión no. Estas últimas también tendían a ser actividades sumamente breves, generaban realmente poco interés e involucración por parte de los pequeños, descendiendo los puntajes promedio al nivel de desinterés. Generalmente no hay contacto con materiales, la movilidad es restringida. Son consideradas como poco eficaces, excepto en jardines privados en los que sólo logran mediana eficacia en promedio (cf. Chavarría, 1985).

Las actividades relativas al desarrollo motriz son pocas, de nuevo breves (entre 3 y 12 minutos), con poco énfasis en los procesos, o sea, en la forma en que se realizan. La involucración de los pequeños es mediana o baja.

La cuantificación de parámetros respalda lo observado en las comidas y descansos. En las comidas, debe resaltarse el alto énfasis en el manejo conductual. La sensibilidad por parte de los adultos se baja, en promedio, no alcanzando el nivel de "amistoso", lo cual es bastante serio si se conciben como un momento social.

Los descansos en los centros de tipo kinder (los jardines y los CEN) muestran una involucración sumamente baja; no así en los centros con funciones de guardería, donde son más altos. Esto indica la necesidad de replantearse si los descansos matutinos, tal como se instrumentan, obedecen más bien a una concepción adulta sobre lo que es un descanso para los pequeños.

Es interesante observar que el tipo de actividad que consistentemente generaba una involucración por parte de los niños es la de arte y manualidades

y contacto con materiales, actividades éstas constructivas, creativas.

Durante las mañanas de observación sólo los niños de los jardines privados y del Kinder marco-abierto mantenían una involucración superior al promedio.

En las guarderías del MTSS y CEN y CINAI el contacto con materiales es mínimo, lo cual es serio por la necesidad de interacción con el mundo físico para el desarrollo integral de los niños durante los primeros años. (Véase Chavarría, 1983). En los otros centros, con excepción del kinder Montessori, los niños pasaban alrededor de la mitad de su tiempo matutino sin contacto con materiales; esto, sin incluir, además, los momentos de transición, esperas y comidas, en los que generalmente no se establecía contacto exploratorio con objetos.

Capítulo V

ANÁLISIS E ILUSTRACIÓN DE LAS IMPLICACIONES DE DIVERSAS FORMAS PROGRAMÁTICAS

Es, creo, al compartir nuestros pensamientos y en los retos hacia nuestras creencias y acciones que logramos expandir y reformular nuestro pensamiento curricular, y nuestro pensamiento curricular reestructura nuestras acciones".

Wolfson, Psychological theory and curricular thinking, 1985, p. 70



Primeros encuentros con el sistema decimal, Metodo Montessori

Fundamentos teóricos del curriculum

Varios teóricos han señalado que un curriculum es un texto para la pedagogía, en el sentido de codificar el significado básico del proceso educativo, seleccionar y organizar lo que se enseña y dirigir la forma en que se aprende y se enseña. Es, por tanto, parte de un proceso conceptual, ontológico y axiológico más amplio, y debe ser examinado e interpretado como tal (Lundgren, 1985; Kliebard, 1985; Rogers, 1985; Wolfson, 1985).

Diferentes teorías psicológicas, tácitas o implícitas, interactúan indirectamente con nuestra visión, pensamientos y actuaciones en torno al currículo. Los autores citados coinciden en que la forma de diseño curricular actualmente prevaleciente está influida por una ontología y epistemología de naturaleza conductista. Desde distintas perspectivas, cada uno de estos educadores señala que este modelo curricular está en crisis.

Lundgren, del Instituto de Educación de Estocolmo, analiza que las modalidades en que la educación sirve como instrumento en la preservación y control socio-cultural han pasado por diversas fases, correspondientes al modo de producción; el currículo ha ido cobrando relevancia en este contexto. Inicialmente, el valor y significado del trabajo eran aprendidos al mismo tiempo que los conocimientos y habilidades para el trabajo. Posteriormente, a mediados del Siglo XIX, la educación se ha ido separando de las funciones de producción. Se convierte paulatinamente en un proceso más abstracto, donde el aprendizaje no está relacionado directamente con el contexto productivo; por lo tanto, el texto curricular toma vital importancia para organizar este aprendizaje más abstracto, con una pedagogía incrementalmente descontextualizada.

Hacia 1848, en diversas partes del mundo, los crecientes ataques al

orden social existente fueron recibidos con medidas de fuerza y con mayor planificación social. La educación compulsiva y la centralización estatal de la educación son ejemplos de esto; el texto curricular centraliza, uniforma e informa sobre los valores propiciados.

En períodos más recientes, por otro lado, el currículo debía responder y legitimarse ante una comunidad cada vez más abstracta, a la cual se podía responder con sucesiva fragmentación, dando lugar a la prevalencia reduccionista antes comentada.

Esta se caracteriza por elementos como los siguientes:

- a. Los modos lingüísticos y codificables de aprendizaje son los únicos válidos.
- b. El aprendizaje se da por la suma de pequeñas y discretas habilidades.
- c. El aprendizaje se da mediante la acumulación de un número de habilidades específicas o segmentos de contenidos, que se van sumando, en forma molecular, de lo sencillo a lo complejo.
- d. Las destrezas y habilidades deben ser practicadas antes de poder ser integradas.
- e. Estas habilidades deben especificarse en detalle y enseñarse directamente, a través de la repetición (objetivos conductuales).

Este modelo tenía dos atractivos:

- a. la idea de eficiencia;
- b. el llamado a la estabilidad social, donde el individuo sería preparado para asumir un "rol" social específico (Kliebard, 1985).

El modelo busca definir el currículo en línea con los postulados de la *eficiencia social*. La uniformidad y la centralización se convierten en las vías necesarias para fomentar los valores definidos como necesarios. El currículo propiamente se basa en un análisis detallado de las actividades "socialmente necesarias", modelo prestado del análisis de *eficiencia industrial* del Taylorismo. Como tal, es un currículo fundamentalmente anti-académico, antifilosófico, anti-intelectual. Es decir, el currículo debía basarse en un detalle de actividades. No se analiza bajo qué principio y modelos éstas se

consideran "socialmente necesarias". No se analiza quién es "la sociedad". De ese modo, se incluyen, implícitamente, los valores morales serían inculcados para fomentar el respeto al orden establecido. Es un currículo orientado al "rol", al "perfil" definido según un patrón atomizado que esconde los significados implícitos, encubre y suplanta la necesidad de preguntarnos hacia dónde encaminamos la vida en sociedad.

Según el reconocimiento explícito de Kliebard (1985, pp. 33-37), con la meta de eficiencia social de las primeras décadas del Siglo XX, representadas por el Taylorismo y el supuesto científicismo del análisis de actividades, se presenta un mecanismo de control social, en un momento en que era necesario reforzar los mecanismos de control que anteriormente habían sido utilizados con éxito. De esta manera, la meta de adecuar a los individuos a sus "roles" en una sociedad supuestamente eficiente es la bandera que asume la planificación auricular Taylorista, método prevaleciente aún hoy en día.

La antítesis de este movimiento, basada en un hedonismo presentista, cobra importancia en los años 60 con la educación "centrada en el niño", de influencia Rogeriana. Se combina con la anterior corriente, no contraponiéndose a los fines anteriores sino modernizándolos.

La tercera comente, representada por Albion Small en los Estados Unidos, cobra alguna visibilidad en la década de 1930. Propone que la inteligencia como facultad no está separada del resto de la existencia. La escuela educa al ser humano como tal, en formas reconocidas, pero también lo entrena implícitamente a aceptar valores sociales como "naturales". La educación debería orientarse hacia metas sociales avaladas explícitamente por serios análisis de las corrientes existentes y futuros deseables. La visión se dirigiría a la constitución de grupos de ciudadanos del futuro que tuviesen la capacidad y la oportunidad de enfrentar los problemas del orden social y ecológico que requerirían de una importante reconstrucción.

Sin embargo, la idea *del proyecto* o problema como centro del currículo, en vez de las áreas de contenido temático (Matemática, Estudios Sociales, etc.) ha sido una idea difícil de poner en práctica. En nuestra educación costarricense, han de recordarse las propuestas de Gagini y Brenes Mesen entre otros (Monge Alfaro y Rivas Ríos, 1978).

Las teorías auriculares holísticas e integradoras, preocupadas por la consciencia social y el futuro de las sociedades, comparten una serie de

postulados que se citan a continuación (cf. Wolfson, 1985):

- a. Los niños son agentes activos e intencionales en su propio aprendizaje y desarrollo.
- b. Los niños desarrollan estructuras cognoscitivas (procesos, esquemas) como resultado de la interacción del sí mismo con el contexto.
- c. El desarrollo estructural está relacionado con la edad y los contextos culturales.
- d. La educación debe tener como meta el proveer oportunidades para desarrollar nuevas comprensiones e "*insights*" (intuiciones, introversiones).
- e. La acción transforma nuestra reflexión y nuestras reflexiones transforman nuestras actuaciones.
- f. Las perspectivas personales son sumamente importantes en el aprendizaje que pueda darse.
- g. Los conocimientos son contruidos personalmente, compartidos socialmente.
- h. Todo sistema de conocimientos es una manera de interpretar el mundo. Los individuos, al aprender, crean sus propios significados.
- i. El concepto personal desarrollado en la interacción es sumamente importante para seleccionar lo que se aprende.

Desde esta perspectiva, el curriculum se entiende como un asunto de posibilidades y oportunidades para escoger. El curriculum desarrollado por Bruner, descrito en 1965, es un ejemplo de lo anterior.¹⁰ Wolfson señala que es una forma curricular que rara vez se da. Las escuelas, por lo tanto, se convierten en el problema de la educación, no en su solución. Tal vez por su importancia para la educación preescolar, cabe mencionar las implicaciones de esta programación para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Por ejemplo, según la posición reduccionista, el niño aprendería a leer y escribir reconociendo fonética, juntando sonidos para construir palabras, reconociendo figuras geométricas, adquiriendo destrezas de coordinación viso-motora fina, practicando trazos geométricos. Por el contrario, las

¹⁰ Centrado en el hombre o ser humano como centro de análisis, busca explorar las fuerzas que conforman la humanidad. Tanto los estudiantes como los profesores debían enfrentar sus perspectivas sobre lo humano, sin evitar las cuestiones éticas y políticas que

corrientes humanística, fenomenológica y psicolingüística señalan que el niño llega a la escuela con hipótesis sobre el significado de las reglas de lectura y escritura; su proceso de apropiación del significado y valor de los textos representa el paso más importante en la adquisición de la "destreza" de lectura y escritura, según las propuestas constructivistas de Goodman (1969) y de Ferreiro y Teberosky (1979) y Gómez (1972).

Es claro que nuestro pensamiento curricular está construido por nuestra visión del mundo; la integración de nuestras historias, creencias, valores y propósitos compartidos, dentro del contexto social. Por último, para comprender nuestros currícula y sus significados implícitos, debemos hacer pausas para leer, conversar, analizar, reflexionar sobre nuestras acciones, los significados que transmitimos, expandir nuestra consciencia y reexaminar nuestros supuestos. Debemos también activamente embarcarnos en modelos de evaluación cualitativos y participativos, pues se requiere de estudios intensivos para comprender fenómenos como la enseñanza y el aprendizaje, que por su naturaleza representan procesos de cambio continuos inmersos en procesos de transformación social.

Análisis del currículo de preescolar

Al examinar los modelos curriculares prevalecientes en nuestros países, debemos concluir que siguen las corrientes congruentes con la dependencia, a la vez, con las orientaciones prevalecientes internacionalmente, descritas con anterioridad. Solamente para efectos ilustrativos, cabe describir y examinar brevemente las construcciones curriculares que respaldan a nuestros educadores de preescolar.

Nos preguntamos cómo se relacionan los modelos curriculares oficiales con las prácticas observadas en la actuación y organización cotidianas. ¿Cómo apoyan los programas este modelo? Cabe entonces examinar los programas que se proponen para estos centros, así como las investigaciones previas sobre aspectos específicos que inciden sobre el funcionamiento de la educación preescolar.

LOS PROGRAMAS DEL CICLO DE TRANSICIÓN, 1981

El Decreto No. 10285-E de 1979 estipula dos ciclos de Educación Preescolar. El Ciclo Materno-Infantil, con una duración de cero a cuatro años, con la finalidad de *atención de los niños desde su nacimiento hasta el Ciclo de Transición*. El Ciclo de Transición es el que precede a la Educación General Básica. Para éste se especifican fines más concretos: *la atención del proceso de sociabilización (sic) del niño, el desarrollo de sus destrezas y la transmisión de conocimientos básicos* (Artículos 1, 2 y 3).

El Programa de Educación Preescolar suscrito por el Ministerio de Educación (ca. 1980) explica:

los objetivos formulados encierran el propósito de que el niño adquiera seguridad y experiencia y que sea capaz *de incorporarse en forma natural (en) el proceso sistemático de la enseñanza* y adquiera destrezas y conocimientos básicos, que le permitan un mejor desarrollo emocional, social, físico y psicológico. *Estos objetivos pretenden que el niño que haya cursado un año de kindergarten lleve un mejor aprestamiento para la enseñanza formal, (p. 1)*

Los objetivos relacionados con el desarrollo integral del niño parecen estar supeditados al aprestamiento para la enseñanza formal.

El programa realiza una clasificación horizontal, tripartita, orientadora de las relaciones del sujeto con los diferentes mundos en que se desenvuelve:

*la naturaleza, (que comprende todos los ser es y objetos no humanos),
el mundo del yo,
el mundo social, (el contexto humano e institucional al cual debe integrarse positivamente).*

Los objetivos diferenciales de la Educación Preescolar llevan implícitamente una visión "eficientista". Se dividen en objetivos de orden cognoscitivo y aquellos de orden no cognoscitivo. Cabría preguntarse si incluyen aspectos como saber investigar, analizar, examinar, preguntar, comprender (*Cuadro 5.7*).

Cuadro 5.1

OBJETIVOS DIFERENCIALES DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Relación

Objetivos de orden cognoscitivo
Conocimiento (saber) Aptitudes (saber-hacer)

Objetivos de orden no cognoscitivo.
Efectividad. Aptitudes. Motivación
decisional.

Naturaleza

Desarrollo de la percepción objetiva y rica
del medio

Desarrollo de la creatividad potencial del
niño.

Yo

Desarrollo psicomotor y formación de
hábitos de aseo, de salud y seguridad.

Creación de una imagen real y positiva de
sí mismo (de sus posibilidades y
limitaciones).

Superación de las dificultades básicas de
aprendizaje.

Superación de los problemas efectivos
propios de la edad.

Sociedad

Desarrollo del lenguaje en sus diversas
formas como medio de comunicación.

Fomento de las actitudes y hábitos de
cooperación
Aprendizaje activo de la incompatibilidad
de los propios puntos de vista, intereses,
decisiones con los otros miembros de su
grupo de convivencia

Fuente: Ministerio de Educación Pública. *Programas de la Educación Preescolar*, 1980, p. 3

Del análisis de las implicaciones epistemológicas en los objetivos del resto del *Cuadro 5.1* podemos hacer los siguientes comentarios:

—Entre los objetivos de orden cognoscitivo, en relación con la naturaleza, se cita el objetivo de *percepción* objetiva y rica, buen objetivo pero bastante plano, propuesto en términos reduccionistas que no incluye la observación cuidadosa, conocimiento, exploración, formación de hipótesis, clasificación, atención.

—En cuanto al mundo del yo, se especifica el desarrollo psicomotor y "hábitos de aseo, de salud y seguridad". Resalta la ausencia en relación con la curiosidad, autonomía, confianza, iniciativa, autoexpresión, responsabilidad, orden, concentración, comprensión de su inserción

social y sentido de sí mismo. El enfoque se dirige a aspectos básicos de salud y no a la conformación de la personalidad. La "superación de dificultades de aprendizaje" deja entrever una línea normativista y pesimista del desarrollo humano en sus diversas fases.

—En relación con el mundo social, hay relativa ausencia de objetivos sobre el conocimiento y comprensión iniciales de la sociedad a la que pertenece el niño. En la comprensión de la sociedad, resalta el aprendizaje activo de la *incompatibilidad* del yo con el de los otros miembros de su grupo de convivencia. Así planteado, distorsiona una realidad social y no es conducente a una actitud de cooperación o interdependencia. Obedecen estos valores a una visión individualista que no rescata los valores de cooperación que han resaltado las feministas como "la otra voz", —"la voz silenciosa"— en los valores sociales (cf. Gilligan, 1982).

Sandra Jiménez, Myriam Mata y Lorena Vinocour (1981) analizaron si la educación *preescolar responde a la necesidad de mantener al hombre con un bajo nivel de autonomía, con poca capacidad de decisión o si por el contrario facilita el desarrollo integral del hombre, reconociendo su derecho máximo de educarse para la libertad* (p. 9). Cabe brevemente señalar algunas conclusiones que tienen relación directa con los objetivos de la educación preescolar. Analizan que la concepción prevaleciente es la de transformar y moldear al niño para que llegue a ser un "adulto feliz". *La imagen de sí mismo, para que sea positiva, tendrá que mostrarlo como un niño que no se desvía de los patrones establecidos, por lo que se va conformando el ideal del yo en base a las exigencias sociales y no en base a (sic) sus propios deseos y expectativas* (pp. 27-28).

El programa se divide en materias, pero los objetivos entre las materias son muy dispares y parecen seguir modelos de aprendizaje distintos. Se sugiere que continúen organizándose los contenidos en "Centros de Interés Renovado". Se comentan los objetivos de algunas áreas:

Área de Lenguaje

Para el área de lenguaje, los objetivos generales son:

- a. Desarrollar hábitos de atención.
- b. Discriminar diversas clases auditivas.
- c. Expresar sus ideas en forma oral.
- d. Explicar lo que escribe con palabras propias (?).
- e. Conversar en forma espontánea (sic) y natural.
- f. Distinguir ideas centrales.

La orientación general es atomista, parte de un principio derivado de la filosofía de Locke: el niño como "tabula rasa". Así, el niño debe:

—Percibir y distinguir ruidos y sonidos, distinciones que, al nivel en que se proponen muchas de ellas, son aprendidas en circunstancias normales por la conjunción de varios factores. Entre otros, la inserción del niño en una matriz social y la curiosidad e instinto de supervivencia. Por ejemplo: distinguir los sonidos de lluvia, viento, truenos, radio, reloj, refrigeradora, carros, aviones, etc. Estas son normalmente adquiridas por niños mucho menores de cinco años que hayan estado en contacto con estos elementos u objetos. Si no lo han estado, puede ser interesante que escuchen estos sonidos; pero cabe preguntarse en qué medida se ha incrementado su capacidad de percepción o discriminación auditiva como base para el desarrollo del lenguaje.

—Observar semejanzas y diferencias de posición, incluyendo arriba, abajo, adelante, atrás, dentro, fuera, cerca, lejos. Estas relaciones generalmente se aprenden socialmente antes de los cinco años.

Por otro lado, algunos de los objetivos específicos propuestos son de naturaleza más amplia: escuchar con atención, relacionar y expresar lo que se escucha, aplicar nuevos conceptos e ideas, clasificar y organizar materiales, distinguir semejanzas y diferencias, desarrollar la coordinación visomotora. Estos últimos son objetivos cognoscitivos más amplios, en los que el desarrollo de lenguaje colabora; enmarcarlos en esta área, sin embargo, podría tener la desventaja de orientarlos hacia el referente verbal.

Área de Matemáticas

Los objetivos generales son:

- a. Usar un lenguaje oral adecuado para la expresión de conceptos matemáticos.
- b. Formar conjuntos atendiendo las propiedades de los elementos.
- c. Establecer las relaciones "más que", "menos que" y "tanto como" entre los elementos de dos conjuntos dados.
- d. Utilizar el concepto de orden numérico de los diez primeros numerales.
- e. Aplicar el concepto de los diez primeros números cardinales.
- f. Aplicar conocimientos y destrezas en situaciones reales.

En general, las sugerencias parecen útiles, relevantes y necesarias para el desarrollo del conocimiento del niño. La cuidadosa elaboración de estos objetivos es contrarrestada por la ausencia casi total de actividades pertinentes a esta área del desarrollo. Surge la interrogante sobre si tenemos temores a las matemáticas desde preescolar.

Área de Estudios Sociales

En el área de Estudios Sociales los objetivos generales son:

- a. Desarrollar una imagen positiva de sí mismo.
- b. Compartir ideas, materiales y responsabilidades con los demás miembros del grupo.
- c. Apreciar y respetar a todas las personas que desempeñan trabajos útiles para los demás.
- d. Mostrar buenos hábitos de comportamiento en lugares públicos.
- e. Demostrar actitudes de amor y respeto a la patria.
- f. Fomentar el civismo.

Cabría reflexionar sobre algunos aspectos. Por ejemplo, la comprensión del funcionamiento del medio social parece estar ausente. Por otro lado, no resulta claro por qué se ubica dentro del Área de Estudios Sociales la imagen

positiva de sí mismo. Tampoco parece viable ni necesario que en estas edades se demuestre un amor por la patria; el concepto de patria sólo podrá ser adquirido después.

En el desglose de objetivos, contenidos y actividades, hay dos objetivos, (reconocer la importancia de tener un hogar y una familia e identificar el papel que desempeña cada persona de la familia), con los que habría que tener cuidado, en el sentido de que tienden a reforzar mitos sobre la familia ideal clase-media que pueden innecesariamente someter a algunos niños en un ciclo de marginación social.

Por ejemplo, no parece oportuno mezclar conceptos de hogar con conceptos de vivienda pues se refuerza un concepto clasista de hogar y cariño. Es muy probable que vincular estas discusiones hogar - casa - familia resulte penoso para los niños que viven en condiciones marginales.

Entre las actividades, se sugiere *conversar y sacar conclusiones acerca de la importancia del papel que cada miembro de la familia desempeña: padre, madre, etc.* (p. 46). ¿Qué conclusiones puede sacar el hijo de una madre soltera sobre el papel de su padre? ¿El hijo de una madre o padre alcohólicos? El peligro de reforzar un estigma social ya definido, en la educación formal, que en este caso afecta directamente al niño, debe contrapesarse contra sus posibles ventajas en cuanto al aprendizaje.

Otras de las actividades que se sugieren parecen sumamente valiosas. Ejemplo: participar en el planeamiento y organización de las áreas de la clase, compartir materiales y responsabilidades, participar en la elaboración de normas sencillas para el uso del material didáctico y su cuidado; conocer, visitar y conversar con personas de la comunidad que prestan diferentes servicios, visitar diferentes instituciones encargadas de la comunicación y transporte, tener contacto con diferentes modos de vida y costumbres, etc. ¡De nuevo, en la práctica no se observó ninguna actividad de este tipo!

Área de Ciencias

Los objetivos del Área de Ciencias están muy bien propuestos; uno de ellos está planteado en términos claramente piagetianos. El programa está desarrollado en forma creativa y amplia. Es de señalar la cantidad y calidad de experiencias que propone. Por ejemplo, identificarlos órganos de los sentidos

y las funciones que desempeñan, incluyendo contacto y observación directa de animales; estudiar plantas, elementos de la tierra, las funciones del sol y características de otros cuerpos celestes. Se sugieren experimentos y experiencias valiosas y ricas. Después de las observaciones de campo realizadas y discutidas, surge una seria interrogante sobre por qué ninguna de las actividades propuestas se realiza: en la práctica, el área de ciencias está ausente.

Arte, Educación Física, Educación Musical, Nutrición y Salud

Las otras áreas comprenden la de Arte, Educación por medio del movimiento, Educación Musical y Nutrición y Salud, los objetivos parecen tener relación con los intereses y necesidades de niños de esta edad. Se pueden citar, como ejemplo, la organización de huertas preescolares, escuchar y apreciar la buena música, desarrollar soltura, agilidad, destreza, fuerza, resistencia, esbeltez, seguridad, coordinación y creatividad, desarrollar sensibilidad e interés estético. De nuevo surge la inquietud sobre si la estructura de las actividades observadas fomentaba el desarrollo de esos aspectos.

Además, el análisis general de los programas indica en última instancia, una yuxtaposición de objetivos y de actividades con preponderancia mecanicista, con influencia de algunas corrientes norteamericanas, sobre todo de la tendencia de la estimulación temprana.

LOS CONTENIDOS BÁSICOS, 1987

En el lineamiento del programa: **Contenidos Básicos para la Educación Preescolar** (MEP, 1987) bajo el rubro de Lenguaje Oral se propone el tema de "participación social"; familiarizarse con las maestras, con sus compañeros y con otras personas es *subordinado* al tema de lenguaje oral; ante la mayoría de las ópticas, esta subordinación debería ser al contrario. Esto puede tomarse como un ejemplo de la concepción prevaleciente, de modo que el currículo, como ya se mencionó, toma una visión academicista y reduccionista.

Otros ejemplos de lo anterior son:

—el concepto de conducta **auditiva y motora**

—un tema para fusionar fonemas *después de que el niño ha adquirido el habla completa y toda la fusión de fonemas que le son básicos*. (Es decir, parte desde una perspectiva lógica pero no pedagógica ni psicológica, a menos que se defina al ser humano como tabula rasa de forma semejante al conductismo radical).

En el tema de lenguaje oral se encuentra un subtema denominado "*percepción y discriminación visual*" que parece ser mejor relacionado con la temática de desarrollo del vocabulario. Por ejemplo, incluye los siguientes contenidos:

- a. *Esquema corporal*: distinguir las partes del cuerpo (...)
- b. *Posición*: arriba, abajo, sobre, encima
- c. *Distancia*: cerca, lejos...

El lenguaje de "**percepción, discriminación**" en este contexto denota un mecanicismo y un atomismo difíciles de mantener actualmente, como si el niño realmente tuviese que aprender a *percibir y discriminarlas* partes de su cuerpo o las posiciones. En la práctica, es casi imposible dar seguimiento a esta orientación conductista radical. Asimismo, caracterizar los temas de organización y clasificación como ejercicios de *constancia en la percepción* empobrece las posibilidades cognoscitivas de estos ejercicios.

Por otro lado, para lenguaje oral, parece superfino "expresarse con oraciones completas", pues los adultos, incluso aquellos que hablan bien, no lo hacen. El niño tendría que saber qué es una oración completa y los conceptos del metalenguaje de la gramática; estructura lógico-conceptual que les será asequible con el desarrollo del pensamiento formal.

Otro aspecto que vale la pena resaltar: en el área de *Matemática*, casi todas las temáticas enunciadas se relacionan con el establecimiento de semejanzas, diferencias y comparaciones (de tamaño, posición, longitud, distancia, peso, cantidad...) Hay algunas clasificaciones (forma, color, tamaño, textura). Empero, nada referente al concepto de número; esto, para niños de cinco y medio hasta alrededor de siete años al finalizar el año lectivo. Nada sobre numerales, tampoco, a diferencia del programa de 1981.

DIVERSAS CONDICIONES EN TORNO A LA CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS

La formación, capacitación y asesoría de las maestras a cargo de la educación preescolar

El estudio de Jiménez y colaboradores antes citado, nos brinda una perspectiva de que no es sólo la falta de formación específica, sino su orientación, lo que incide muchas veces en una educación mecanicista. De su estudio en seis jardines de la Subregión de San José, todas con personal con título idóneo, concluyen que entre los objetivos de la educación preescolar, las maestras mencionan el aprestamiento y la socialización, entendiéndolo como el ajuste a una nueva situación. Jiménez y colaboradores señalan que *esta programación social implica la deformación del hombre como ser pensante y crítico* (p. 25). En general, el kinder parece especializarse en la formación de papeles más que en preparar las condiciones para la libre asunción de la identidad del niño.

Señalan que los objetivos no se cumplen a cabalidad por diferentes circunstancias: las dificultades de los maestros, la rigidez en el planeamiento y ejecución de actividades, el desperdicio de oportunidades para la libre expresión y para desarrollar la iniciativa del niño.

Se pretende que el conocimiento de la naturaleza se obtenga por medio de la percepción objetiva y rica del medio. Hemos podido apreciar que la mayoría de las instituciones existentes no permiten un contacto real del niño con su medio... En relación a las materias que se incluyen en el programa, se hace énfasis en el aspecto informativo más que en el formativo, lo que parece dirigirse más hacia la enseñanza formal que a la formación integral de la personalidad... El niño debe aprender a obedecer. Este objetivo, que no está planteado explícitamente en el programa, es la realidad más evidente en el aula. (p. 50)

Hemos citado este estudio pues coincide exactamente con nuestras conclusiones. Da más credibilidad a la hipótesis de que las observaciones comentadas no representan solamente la deformación de un pequeño núcleo

de maestras, sino una formación y lineamiento institucional.

Otro aspecto debe destacarse aquí: el sexo de los educadores de preescolar es siempre femenino. Incluso un requisito de ingreso en las carreras de preescolar es ser mujer. Este requisito está basado en concepciones ideologizadas sobre la naturaleza humana. Escinde al niño de la posibilidad de una rica interacción con hombres adultos, posibilidad ya limitada en nuestro medio en una gran cantidad de casos. Perpetúa además los patrones de socialización hasta comentados por pensadores como Gilligan (1982), Goodman (1983) y Orbach y Eichenbaum (1983). Es decir, los niños varones se ven obligados, desde muy jóvenes, a negar en sí mismos, los aspectos de cuidado, atención y cariño hacia otras personas, pues aprenden a asociar estas actitudes y actividades con las personas que normalmente las llevan a cabo. Las personas que cuidan solícitamente de los demás ponen atención a los sentimientos de otros, hacen gestos de cariño y ternura; estas personas, en nuestras sociedades, tienden a ser mayoritariamente mujeres.

Los materiales y su organización

Zaida Ocampo Mora (1978) llevó a cabo una investigación en una muestra de kindergarten de San José sobre el material didáctico y las condiciones físicas, su distribución, y las causas de problemas que en este rubro se encontraran. Con base en su revisión de la literatura, propone la disposición del aula por rincones, que permite a cada niño desarrollar sus gustos, e insiste en la necesidad de que el material sea accesible a los pequeños *par a facilitarles se sirvan por sí mismos aquello que deseen experimentar o utilizar* (p. 19). El maestro, además, debe propiciar el acceso de un rincón a otro. En general, insiste en la necesidad de que el material sea visible, accesible, y facilite la autoayuda, la responsabilidad y la iniciativa personal. A pesar de que ha transcurrido una década, nuestras observaciones corroboran las suyas: la mayoría (62 por ciento) de los kindergarten estudiados se encontraban en buen estado y estaban limpios. Las salas de clase, sin embargo, eran medianas o pequeñas, según los requisitos de 4 m² por niño, con insuficiente ventilación e iluminación. Las áreas de juego al aire libre eran medianas o pequeñas, muchas de ellas sin ambiente natural y con piso de cemento.

Sólo la mitad de los kindergarten habían dispuesto un rincón de biblioteca o de juegos tranquilos. Sólo una cuarta parte contaba con un rincón de bloques de construcción. Un 21 por ciento de los 29 kindergarten estudiados carecía de área de ciencias, y un 34 por ciento no tenía área de matemáticas. Aunque pocos, es inconcebible que casi una cuarta o una tercera parte no tuvieran dispuestos estos rincones de tan bajo costo económico y de tal importancia para la formación del pequeño.

Sólo un 14 por ciento de los 29 centros estudiados tenía rincón de carpintería. De los siete (7) kindergarten que tenían rincón de bloques de construcción, casi todos poseían pocos bloques y ningún material complementario. Esto es importante en términos del desarrollo sensorio-motriz y social del niño. En los rincones de biblioteca, casi la mitad tenía pocos libros; la mayoría poseía poco espacio y comodidades y no tenía alfombra para sentarse, lo cual puede incidir sobre la formación de hábitos de lectura.

Sólo en seis o siete de los 29 centros estudiados se cotejaron como buenos los materiales del rincón de la casita, la separación y espacio físico y su atractivo. Alrededor de la mitad eran regulares y una cuarta parte malos. Especialmente en relación con la separación del espacio, cabe preguntarse en qué medida incide sobre las posibilidades de expresión, creatividad y solidificación de la personalidad y relaciones sociales de los niños.

En el rincón de juegos tranquilos, cerca de la mitad de los centros poseían poco material, poca o ninguna variedad, y estaban ubicados cerca del ruido. De nuevo, esta condición del espacio físico puede incidir sobre los hábitos de concentración de los niños, y sobre su desarrollo de coordinación viso-motriz fina, discriminación visual y clasificación. El hecho de que los adultos no intentasen, evidentemente, designarles un lugar especial también incide sobre la motivación: ¿cuán importante es trabajar concentradamente si los adultos no logran propiciar las condiciones necesarias?

En términos del rincón de matemáticas, 12 de los 19 kinders que lo tenían contaban con poco material, poca variedad.

La gran mayoría de los kindergarten no tenían mesa de arena (26 de 29); sólo dos (2) tenían huerta o jardín. El equipo mecánico de las áreas de juegos al aire libre era poco (21 por ciento) o inexistente (69 por ciento) en la gran mayoría de los kindergarten.

Las áreas de arte y música fueron relativamente mejor calificadas en el cotejo objetivo (ver *Cuadro 5.2*)

Cuadro 5.2
RESUMEN DEL ESTUDIO SOBRE LA DISPOSICIÓN DE
RINCONES DE APRENDIZAJE Y SUS MATERIALES,
SEGÚN OCAMPO MORA, SAN JOSÉ, 1978

Rincones	Porcent. de centros que no incluyen	Situaciones de la mayoría de los centros que sí incluyen
Casita	3	Materiales separación del espacio físico y atractivo regulares o malos
Música	7	
Arte	10	
Ciencias	21	Poco material, poca variedad
Bibliotecas	48	Pocos libros, poco espacio, poca comodidad
Juegos tranquilos	48	Poco material, poca variedad, cerca del ruido
Equipo mecánico al aire libre	59	Poco o inexistente
Títeres	66	
Bloques de construcción	76	Pocos bloques, sin material complementario
Carpintería	86	Pocas herramientas, poca variedad
Mesa de arena	90	
Huerta o jardín	93	

Fuente: Adaptado de Ocampo Mora, 1978.

Nota: La muestra fue de 29 jardines.

Capítulo VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Afirmar el derecho de la persona humana a la educación es, pues contraer una responsabilidad mucho más grave que la de asegurar a todo individuo la posesión de la lectura, la escritura y el cálculo: equivale propiamente a garantizar a todo niño el pleno desarrollo de sus funciones mentales y la adquisición de los conocimientos y de los valores morales correspondientes al ejercicio de estas funciones... Se trata sobre todo, por consiguiente, de asumir la obligación teniendo en cuenta la constitución y aptitudes que distinguen a cada individuo de no destruir o estropear ninguna de las posibilidades que el niño contiene y de las que la sociedad será la primera en beneficiarse, en lugar de permitir que se pierdan importantes fracciones de las mismas o de ahogar otras.

Jean Piaget. *A dónde va la educación*. (Barcelona: Editorial Teide, 1979, p. 18).

Las necesarias reflexiones sobre alternativas a la luz de sus consecuencias para la formación

El análisis indica que es importante replantearnos una comprensión de las consecuencias sociales y psicológicas de diferentes alternativas y modalidades de atención. Debemos asumir este reto: en nuestros niños y en sus madres se encuentra nuestro futuro. La ciencia social debe contribuir activamente a estudiar posibilidades de atención claramente enmarcadas en el desarrollo teórico-práctico de disciplinas conexas, utilizando un modelo coherente del ser humano como ser social.

Al analizar las corrientes pedagógicas y las teorías del desarrollo humano reflejadas por los desarrollos actuales más importantes en estas disciplinas, se propone una alternativa interactiva, dialéctica, que supere dicotomías entre apriorismo y aprendizaje por el medio, entre individualismo y colectivismo.

Esta integración de alternativas tiene sus fundamentos en tres conceptos relacionados entre sí:

- el concepto de ser social del hombre, que supera la antinomia entre individuo y sociedad;
- el concepto de integración indivisible de totalidades concretas, que exige una comprensión del individuo en el contexto de la totalidad significativa de sus interacciones;
- el carácter progresivo del desarrollo social, del cual se desprende la necesidad de analizar históricamente los fenómenos sociales y de prever, en líneas generales, la tendencia evolutiva de la sociedad, como elemento importante de nuestros esfuerzos educativos.

El examen de los programas y de las actividades que se realizan en los distintos centros de atención revela un acercamiento muy limitado a esta comprensión del ser social y de las tendencias evolutivas de nuestras sociedades. Esto puede notarse tanto en los programas formales como en su instrumentación.

LOS PROGRAMAS

Aunque contradictorios, los objetivos nacionales de la educación preescolar tienden a ser parciales, atomísticos; poco contemplan aspectos como fomentar actitudes de investigación, de exploración, de examen, confianza, iniciativa, autoexpresión, responsabilidad, orden, concentración, comprensión del significado de sí mismo en la matriz social, diferenciación personal. No se reconoce el derecho del niño de educarse para la libertad, sino más bien para la sumisión. El ideal del yo se va conformando con base en expectativas sociales, subordinado a la adaptación social, como demuestra Carnoy (1967) para otros contextos. Esta orientación reduccionista es coherente con el modelo programado que se ha venido comentando.

Los objetivos propuestos para algunas áreas son valiosos; sin embargo, se juxtaponen como átomos sin contexto, desprovistos de una estructura que los contenga, carentes de un referente teórico-conceptual que guíe al maestro y le permita puntualizar sus actividades. No hay acoplamiento de estructuras, no hay referencia a lo más central y lo periférico, sino más bien una juxtaposición de elementos aislados emparentada con una concepción mecanista del niño, del ser humano y de la sociedad.

Esta orientación del desarrollo curricular corresponde a los enfoques que Zimmer (1973 a, b, en Stukat, 1976) juzga como particularmente insatisfactorio: a saber, tanto el enfoque "psicológico-funcionalista" como el que se orienta hacia las disciplinas. Se considera que ambos tienen amplios problemas a la luz del desarrollo integral.

Zimmer señala críticamente que las funciones o dimensiones psicológicas son abstracciones que no tienen ninguna relación directa con las relaciones complejas de la vida diaria. Ejemplos de esto son las habilidades, destreza, actitudes, comportamientos. Cuando el curriculum se orienta a entrenar estas habilidades y destrezas, corre el peligro de ser artificial. Otra

alternativa insatisfactoria es aquella que enfoca el entrenamiento hacia disciplinas específicas o áreas del conocimiento; es decir, "Estudios Sociales", "Ciencias", "Lenguaje". Este también queda desvinculado de la realidad social del niño, desarticula la realidad y la experiencia.

Zimmer propone la necesidad de que el currículo se refiera a las situaciones reales del niño; una desescolarización de la experiencia y del proceso de aprendizaje; la transmisión de habilidades instrumentales en contextos sociales. En este sentido coincide también con posiciones como las de Brown, Collins y Duguid (1988) quienes señalan la necesidad de que las actividades sean socialmente significativas. Por ejemplo, sugiere que el aprendizaje de plantas y animales puede adquirir relevancia cuando se relaciona con sus efectos económicos y ecológicos para las personas. Propone para este fin la cooperación de investigadores, educadores, padres y niños en el desarrollo y evaluación del curriculum.

PRACTICAS EDUCATIVAS

Al comparar las prácticas educativas con los objetivos propuestos para el ciclo de preescolar, notamos que éstos no se cumplen. Por ejemplo, no se propicia o estimula, en la práctica, una percepción objetiva y rica del medio; tampoco parece haber serios intentos tendientes al desarrollo de la creatividad, del espíritu científico, indagador o experimentador.

Lo que el niño aprende acerca de las personas, del mundo, de sí mismo, no sucede necesariamente a través del aprendizaje formal; sino más bien del significado que él o ella deriva de sus experiencias. Ese importante aspecto de la enseñanza pasa inadvertido, en algunos casos subordinándose a las metas parciales de una enseñanza académica. En otros casos, se atiende al niño física y normativamente, pero sin una consideración seria de lo que el pequeño está aprendiendo. El exiguo énfasis en los procesos, en mucho menos del 20 por ciento de las actividades, evidencia una comprensión alienada de lo que significa el desarrollo del niño.

La interacción adulto-niño se limita al manejo de los pequeños en casi la mitad de los centros. Además, un número considerable de maestras y asistentes mostraban desgano, impaciencia o disgusto en su relación con los niños, lo cual ya lleva a aprendizajes específicos. El "rol" de la maestra como

administradora y la carencia de asistentes limita sus posibilidades de interactuar con los niños.

En relación con la disciplina, cabe resaltar algunos aspectos que no han sido comentados: en casi todos los centros se comparaba a los niños, con el consecuente daño a sus relaciones interpersonales y a su concepto del sí mismo. Las falsas promesas y las expectativas que no se cumplen son igualmente dañinas, pues llevan a una impotencia tempranamente aprendida. Por otro lado, la alta verbalización no lleva a un cumplimiento de las excitativas u órdenes. Esto implica consecuencias perniciosas de seriedad para el desarrollo ético de los niños, que aprenden a disociar el lenguaje de las acciones; es decir, lo que se dice no se cumple, lo que se hace no se dice. El discurso se separa de la acción.

El uso de estereotipos que señalan diferenciaciones convencionales entre los sexos es igualmente nocivo para el desarrollo de un concepto de sí mismo acorde con las posibilidades y exigencias del mundo actual.

Kamii y DeVries (1977) señalan que la teoría Piagetiana tiene dos consecuencias importantes para la educación: Primero, que deberíamos apoyar el que los niños usaran su iniciativa y su inteligencia para entrar en interacción activa con su entorno, pues es sólo a través del enfrentamiento directo con la realidad que se desarrolla la capacidad biológica básica para la inteligencia. La perspectiva piagetiana sugiere que ejercicios sensoriales aislados promueven poco el desarrollo de la inteligencia y el conocimiento constructivos.

Por otro lado, la **actividad espontánea** debe ser el contexto primordial a través del cual los maestros estimulen el uso de la inteligencia y de la iniciativa. En la actividad espontánea y el juego, los niños sienten una razón lógica para ejercitar su curiosidad e inteligencia. Dicen Kamii y DeVries: *cuando el aprendizaje no es intrínsecamente motivante para el niño, los educadores con frecuencia recurren a tretas motivacionales. Pensamos que hay algo profundamente erróneo (en esto)* (1977, p. 372).

El examen de las prácticas educativas hace evidente que no se están dando las condiciones para los procesos de desarrollo y construcción de la inteligencia o la iniciativa.

LA TRADUCCIÓN DE LOS PROGRAMAS EN LA ORGANIZACIÓN DEL MEDIO AMBIENTE

El análisis de la organización y distribución de los espacios revela que no están organizados para promoverla realización de actividades específicas; sólo el centro Montessori mostró una alta organización. De este modo, el desarrollo cognoscitivo y socio-afectivo, como objetivo, no parece plasmarse en la organización del medio.¹¹

Se observó un uso muy exiguo de materiales del "medio ambiente", lo cual es grave pues representa un medio de enseñanza poco costoso, que además podría servir de modelo activo a los niños, padres y otras personas de la comunidad sobre la inventividad y creatividad necesarias para hacer de utilidad o valor estético aspectos que normalmente nos rodean. Esto también ha sido resaltado por Ocampo (1978).

El contacto con materiales resultó ser mínimo en todos los centros que atendían a niños pequeños. Esto es particularmente serio para la formación de los jóvenes en estas edades, que requieren precisamente del conocimiento físico de su propia actividad y del mundo que les rodea. En los otros centros de tipo kinder, el contacto era parcial pero como se indicó, el nivel de estructura y organización de los materiales era muy bajo y relativamente pobre en la comunicación de conceptos significativos.

Otro de los aspectos que revelan una comprensión incompleta del niño es la falta de sitios cómodos donde estar y de lugares acogedores donde los niños pudiesen trabajar solos o simplemente alejarse del barullo. En este sentido, el desarrollo personal tampoco es favorecido.

LA ESTRUCTURACIÓN DE ACTIVIDADES

La carencia de una filosofía educativa coherente se evidencia en las actividades específicas, lo mismo que en la estructura programada que implica una división entre el juego espontáneo en los recreos y el aprendizaje durante las lecciones. Al igual que Doke (1977), en la presente investigación se encontró que la involucración de los niños era mayor cuando las actividades se realizaban en estructuras abiertas, aun comparando tipos de actividad semejante.

Las actividades específicas eran generalmente muy breves, frecuentemente de menos de 10 minutos de duración, en función de la misma estructura grupal, que no podía generar interés en todos los niños al mismo

¹¹ Estos aspectos de la investigación se comentan en mayor detalle en Chavarría, 1983, 1989.

tiempo. Por el contrario, en estructuras abiertas, en el centro Montessori, la actividad concentrada de los niños se prolongaba mucho más.

Hay una tendencia a que las actividades de aprendizaje se basen en repetición en coro, microexperiencias desvinculadas unas de las otras, altamente verbales y con poca relación con las necesidades de aprendizaje de los niños.

Las actividades de transmisión de información se limitaban al referente verbal de láminas y objetos mostrados por la maestra o asistente, desvinculados de los intereses de los niños e incluso haciendo caso omiso de éstos o contestando a sus preguntas expeditivamente. Más grave aún, las interacciones de transmisión de información o de exploración se limitaban a estos períodos.

Las actividades de desarrollo del lenguaje también se limitaban a los breves períodos específicos. Los cuentos generaban mucho interés; no así las otras actividades, probablemente por su artificialidad. Sólo en centros privados se notaron conversaciones maestro-niño más fluidas.

Las actividades de desarrollo de la inteligencia con base en exploración sensorio-motriz generalmente se orientaban a los aspectos más sensoriales o de práctica motriz (rasgar o hacer "bodoquitos" de papel, adivinar objetos por tacto), pero no integraban actividades que tuvieran un vínculo más fuerte con el desarrollo cognoscitivo o socioafectivo del niño, como serían los ejercicios de clasificación, seriación, o ejercicios de cortar, servir el fresco, el alimento, etc.

Las actividades de desarrollo motriz grueso, observadas poco, también eran breves (entre 3 y 12 minutos) y no enfatizaban el proceso.

Por otro lado, las experiencias de aprendizaje fueron poco frecuentes en una tercera parte de los centros, en especial con los grupos de pequeños, lo cual evidencia la existencia del modelo custodial.

Las actividades de trabajo cotidiano, de ayuda y colaboración, estuvieron prácticamente ausentes, lo que significa que se coartan múltiples posibilidades y oportunidades de desarrollar un sentido de inclusión, pertenencia y un concepto de sí mismo como miembro productivo de la comunidad. Se desvincula al niño artificialmente del quehacer vital. Como se comentó: a veces da la impresión de que lo único que prevalece es la ingrata tarea, para los adultos, de "entretener"; para los niños, de ser entretenidos.

El contacto con libros de "leer" se observó, como actividad, sólo en tres oportunidades de 100 mañanas de observación, y en algunos casos durante estructuras de pequeños grupos. Este poco acceso a los libros es desafortunado en vista de que para muchos niños, el ambiente en el centro infantil representa su única fuente de motivación y una importante oportunidad para iniciar la actividad lectora.

Los experimentos científicos fueron observados en una sola ocasión en un kinder privado, lo mismo que actividades relacionadas con la inquisición científica, como son la clasificación de objetos, búsqueda de información, recolección, examen de materiales bajo un lente de aumento, actividades que sólo fueron observadas en el jardín Montessori. Las maestras y asistentes tampoco aprovechaban las salidas al jardín ó los descubrimientos ocasionales de los niños para fomentar su acercamiento científico ante la realidad.

En 100 mañanas de observación sólo se presenciaron cinco actividades tendientes al desarrollo del concepto de número, no todas ellas con materiales concretos.

En las comidas, se observó con frecuencia un alto énfasis en el manejo conductual, con una baja sensibilidad por parte de los adultos que ni siquiera mostraban una actitud "amistosa", lo cual es bastante serio si se conciben las meriendas o comidas como un momento de aprendizaje social.

La experiencia con el tiempo para el niño es, probablemente, fragmentaria, determinada por los adultos, cuya experiencia del tiempo y de las actividades son por naturaleza muy diferentes de la de los pequeños. El proceso de aprendizaje se enfatiza sólo en el kinder Montessori. Estos dos aspectos son importantes pues no permiten al niño experimentar con su propio desenvolvimiento y conocimiento personal.

Como último comentario, cabe resaltar que *repetitivamente* se registraron como ineficaces, las siguientes actividades:

- las actividades de saludo, fecha;
- "conversaciones" formales sobre lo que habían hecho los niños;
- láminas para identificación;
- los descansos en los jardines infantiles o CEN, lo cual indica una necesidad de replantearse los descansos matutinos;
- las actividades de identificación arriba, abajo, delante, detrás y

dentro, fuera;

—todas las actividades (o la falta de ellas) con niños menores de tres años.

Las consecuencias limitantes de esta estructura de las actividades son señaladas por una variedad de investigadores, entre los que se encuentran Bruner, Piaget, Kamii, Wallon, Vigotsky. Cabe citar los resultados de dos investigadores más: Featherstone (1974) por ejemplo, estudió las preferencias de niños por estructuras cerradas (escogimiento y dirección de la maestra) o abiertas. Sugiere que

el centro de educación preescolar óptimo—tanto para niños de clase socioeconómica como para aquellos de un grupo heterogéneo— es aquel que consistentemente ofrece un espectro de estructuras y la libertad para que los estudiantes escojan entre ellas. La educación debería consistir, en parte, en aprender los resultados de nuestras opciones en un ambiente protegido, (p. 153)

Hess y Shipman (1965) sugieren que los niños en contextos grupales estructurados con cierta rigidez se hacen dependientes de las directrices de sus cuidadores, incluso para que les definan y mantengan las conductas apropiadas. Sugieren que es más promisorio para el desarrollo futuro el que los niños asuman responsabilidades sobre su propia conducta, de acuerdo con sus edades.

Cabe también retomar la observación de que recientes revisiones de literatura (Belmont, 1989) indican un avance teórico hacia posiciones como la de Vygotsky (1934) donde los conceptos de historia y aprendizaje social, lo mismo que la relevancia y el significado social del aprendizaje, toman un lugar preponderante en la comprensión de la educación.

La adición de componentes educativos en los centros de atención del niño, así como el reciente desarrollo de la disciplina de educación preescolar en nuestro medio, son signos positivos, necesarios para el crecimiento, numérico y cualitativo, en los programas de educación y atención preescolar.

Esta experiencia y esta mayor estructuración generan las condiciones necesarias para que se lleve a cabo una reflexión y un análisis de alternativas

de desarrollo en este campo.

La necesidad de una amplia asesoría

El personal de distintos centros indica no tener acceso a un psicólogo en caso de ser necesario; sin embargo, la gran mayoría indica que los padres frecuentemente les consultan sobre problemas de los niños e inclusive sobre problemas familiares o personales. Se incluyen consultas sobre el proceso de separación del vínculo padres-hijos, la separación del padre del hogar, problemas de estabilidad emocional en el hogar. Las consultas sobre problemas de lenguaje, problemas emocionales en el niño y "problemas de aprendizaje" son también frecuentes.

Deberá pensarse seriamente en una amplia asesoría por lo menos en el nivel regional, preferentemente subregional, no sólo para los casos individuales sino también para realizar una labor conjunta en los centros *antes* de que los casos individuales lleguen a ser "casos", es decir en los programas y en la orientación de la atención. En este grupo de edad es de suma importancia el papel que podría jugar un psicólogo y un equipo de profesionales afines en la asesoría e involucración directa con los programas; pues es un período etario determinante para la formación del sentido y significado del yo.

Es importante, además, la colaboración conjunta de antropólogos, sociólogos, psicólogos, que junto con los educadores piensen, estudien, reflexionen, diseñen, pongan en práctica y evalúen distintas alternativas de formación en consideración a las consecuencias sociales y psicológicas de distintos modelos de atención y educación. Esta labor se podrá llevar a cabo mejor con una inserción en el nivel regional y no sólo central. Los asuntos de la construcción y creación de valores sociales debieran ser analizados a estos niveles, lo mismo que los conceptos de educación bancada *versus* educación significativa.

La necesidad de generar y buscar alternativas

LA ESTRUCTURACIÓN DE ALTERNATIVAS DE ORGANIZACIÓN

Es evidente la necesidad de generar alternativas más creativas sobre la accesibilidad de materiales y experiencias para los pequeños. Es asombrosa la ausencia casi total de materiales del medio ambiente, sobre todo en sus formas más activas y más incentivadoras de una inteligencia y sensibilidad constructivas para los niños.

Ausentes están los juegos de pulpería; las medidas métricas, de volumen y de peso; los mapas y planos vivenciales de ciudades; los juegos numéricos; las clasificaciones de piedras, plantas y animales; la harina y el azúcar; los bancos de carpintería; los animales domésticos; las palas, carretillos, escobas, cepillos, picheles, frijoles. La tarea de educar niños pareciera haberse convertido en un ejercicio sin sentido y sin significado.

LA NECESIDAD DE TOMAR EN CUENTA LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES

Comentábamos anteriormente que la estructura general de los programas seguía los marcos tradicionales del modelo programado, y, en algunos aspectos y ocasiones, el modelo asistencial. Cabe preguntarse cómo se toman en cuenta las diferencias individuales, por ejemplo, entre estilos introvertido y extrovertido, entre estilos de aprendizaje dependientes del campo o independientes, reflexivos o impulsivos (cfr. Danny, 1972; Kagan, 1966; Mahoney, 1974; Meichenbaum, 1976). Si no se toman en cuenta las diferencias individuales, estamos, por definición, creando individuos alienados; homologados en una dimensión: su alienación de sí mismos y de una toma de decisiones participativa.

Se recomiendan además una serie de aspectos:

- La necesidad de impulsar o apoyar centros infantiles que también acojan a los hijos de padres de clase media;
- la necesidad de flexibilidad en los horarios; además de atender al niño pequeño en horarios de medio día, para aquellas madres que así lo necesitan;¹²
- la perentoria necesidad de ofrecer estos servicios a niños menores de dos años y, como hogar-escuela, a aquellos mayores de seis;

¹² La flexibilización de los CEN y CINAI propuesta recientemente por el Ministerio de Salud es un paso en esta dirección.

—la necesidad de incorporar hombres en la educación y atención del pequeño, ya sea como parte del personal docente, como asistentes o en otras formas.

LA POSIBILIDAD DE INICIAR NUEVOS MODELOS DE ATENCIÓN

Khalakdina (1974) realizó un análisis de la necesidad de que los programas nacionales para niños sean viables, eficaces y económicos a largo plazo. Señala que es inútil especificar grandes objetivos, como "desarrollo de la personalidad del niño", si no existe el personal capacitado que pueda realmente llevarlo a la práctica.

Analiza que si deseamos objetivos de ese tipo, deberíamos tener psicólogos entre el personal, no sólo maestros o asistentes. Indica una mayor inversión en el entrenamiento del personal; si no se da, sin embargo, el programa se desviará de su curso y será poco económico a largo plazo. Para el caso de Costa Rica, ésta es una necesidad.

Es necesario buscar modelos de atención novedosos, bajo las modalidades del marco-abierto. Modelos con un fundamento Montessoriano, como señala Merani (1974), pueden ser muy interactivos. Es importante señalar que en la presente investigación se evidencia como superior en prácticamente todos los rubros contemplados. Parece ser inclusive un modelo de una integración más agradable y satisfactoria para maestras y asistentes, una posibilidad de enfrentar su sentido de alienación.

Será interesante también trabajar con grupos de edades mixtas, como sugieren Rintoul y Thorne (1982), con base en su experiencia en Inglaterra. Beller, Litwok y Sullivan (s.f., citado por Peters y Belsky, 1982) realizaron un estudio basado en observaciones en 22 grupos de guarderías que atendían a niños de bajos ingresos; encontraron que la integración por edades puede tener efectos muy positivos. Los niños en grupos mixtos pasaban más tiempo en interacción social compleja y en juego imaginativo, las maestras eran más cálidas y respondían más a las demandas de los pequeños. Fein y Clarke-Stewart (1973) concluyeron, de su revisión de la literatura, que los conflictos eran más comunes en grupos segregados por edad; en éstos, se observaba menos afecto, menos enseñanza mutua y más competencia.

Con respecto a las innovaciones, nuestra experiencia histórica hace

evidente las desventajas de implantar distintas alternativas por programación central, en el nivel nacional (cf. Monge Alfaro y Rivas Ríos, 1978). Más bien sería interesante tomar algunos centros que mostraran interés e inquietudes por parte de los docentes para iniciarla reflexión y puesta en marcha de distintas alternativas en forma de centros experimentales.

Algunos lineamientos teórico-metodológicos

Al conjugarse las observaciones y comparaciones de la actuación de los niños con los fundamentos teóricos esbozados en el inicio de la investigación, se pueden derivar algunos lineamientos concretos que aporten ideas sobre la posible estructuración programática en centros de preescolar. No pretenden de ninguna manera ser exhaustivos. Deberá ser tarea de equipo discutirlos, definirlos. Se refiere además al lector a las obras de Kamii y Devries (1972), Lillard (1972), Montessori (1976), Packard (1972), Standing (1973) quienes presentan amplias discusiones al respecto.

Es importante, empero, que la maestra pueda aprender a observar los ciclos de interés de los niños, desde una concepción teórica integradora, para poder planear sus actividades. La publicación sobre métodos de observación en la enseñanza preescolar brinda algunas ideas al respecto (Chavarría, 1989). Es importante también que llevemos a un nivel social y colectivo estas reflexiones.

EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN INTEGRAL: HACIA UNA ACTIVIDAD SOCIAL Y PERSONALMENTE SIGNIFICATIVA

La carencia más notoria en el modelo de educación programada (cf. Weikart, 1967; *Capítulo II* del presente) es, evidentemente, la falta de una concepción orientadora sobre el niño preescolar como persona que activamente construye sus significados y se construye a sí mismo, a través de sus actividades, prácticas y repeticiones, inmerso en un campo social e histórico que traza una indeleble influencia y una serie de líneas definitorias.

El modelo de educación planeada por materias parece dejar a la maestra ante una serie de técnicas y de actividades para desarrollar destrezas específicas, pero ante un vacío del significado de las experiencias para el niño

y para la sociedad.

El lineamiento de mayor relevancia, en términos generales, se refiere a la necesidad de un cambio de modelo. Se trata de un viraje que propicie la actividad autónoma, significativa y socialmente responsable por parte del niño en ambientes planeados para proveer una variedad y riqueza de experiencias. Los modelos de juego-trabajo o de educación Montessori brindan importantes guías al respecto. El rescate de amplias áreas bien provistas de materiales fue recomendado hace una década (Ocampo, 1978); coincidimos al respecto. Para estas etapas del desarrollo, la enseñanza centralizada en la figura de la maestra sólo debería ser utilizada para puntualizar algún aspecto.

Este es un cambio perentorio para realmente proveer a los niños una oportunidad formativa de cara al futuro.

EL RESCATE DEL SENTIDO COMÚN Y DEL GOZO

Debemos constantemente preguntarnos, ¿qué necesitan los niños por parte de la maestra en un momento dado? Para escuchar las respuestas podemos afianzarlas en un triple sentido: nuestras posibilidades de observación sistemática, nuestro "sentido común" o "colectivo", nuestro goce de estar con los niños. Dedicaremos unas líneas a los aspectos de observación. Pero es importante además que los educadores recobren su sentido analítico personal, sentido compartido y colectivo de lo que significa crecer y desarrollarse en una cultura como la nuestra, después de haber integrado una serie de interrogantes sobre el futuro de nuestras sociedades.

¿Qué necesitan aprender nuestros niños en estas edades?

Podemos hacer una larga lista, probablemente atinada: necesitan aprender a observar, a comunicarse verbalmente, necesitan aprender conceptos de número, contar, representar los números simbólicamente, sumar y restar...

Las respuestas a estas interrogantes no son instantáneas: se requiere que nos hagamos estas preguntas y las respondamos muchas veces, las discutamos y consultemos mutuamente: ¿Qué necesitan aprender nuestros niños? ¿Qué necesitábamos aprender nosotros a esas edades? ¿En qué sentido debe ser diferente?

Recordemos: a esas edades aprendimos la estructura del tiempo: ¿cómo se comportaba el tiempo para nosotros? ¿Apresurado, cortado, fragmentado,

unido?

Las rutinas diarias. ¿En qué rutinas participábamos, en qué sentido eran importantes?

¿Participamos de alguna manera en las actividades de cuidado de otros menores que nosotros, en la cocina, en la lavada de ropa o de trastes? ¿Dónde nos ubicábamos durante esas rutinas?

Los vecinos, las visitas, las abuelas. Los cuentos, la imaginación, mirar al cielo, apreciarla naturaleza, los olores, las flores, ¿jugaban algún papel?

¿Cuáles de esas experiencias quisiéramos preservar? ¿Cuáles incluso fueron parte de nuestro sentir y de nuestra conformación como costarricenses? ¿Las tortillas, el olor a fogón, la natilla, el olor a café, los delantales siempre limpios, el color azul de las montañas, el amanecer lleno de pájaros?

Recientemente participamos en una experiencia grupal con maestras de preescolar e indagamos en nuestra conciencia colectiva sobre nuestras experiencias como niños de edad preescolar. Los ingenios de café, los árboles frutales dispuestos para ser trepados, las experiencias de barras de amigos y primos, la recolección de semillas, la confianza de los vecinos de barrio, las sobremesas, nos conformaban. Nos preguntábamos: ¿cómo resguardar algo similar para nuestros niños entre bloques y cemento?

Los juegos de pulpería... Es un juego útil para contar, medir, pesar, experimentar con diferentes aspectos de la realidad, socializar y expresarse a sí mismos. ¿Podemos contribuir con este juego? ¿Podemos mejorar y ampliar algunos aspectos para que sirvan de experiencia de aprendizaje? ¿Qué pasa si incorporamos una balanza? ¿Qué pasa si incluimos algún sistema de registro, tarjetas, etc.? ¿O dinero que imite nuestro sistema monetario?

Es necesario que abramos la reflexión en estos campos. Reflexión conjunta, entre los educadores, sobre las experiencias que quisiéramos preservar, las que quisiéramos incorporar, cambiar, mejorar. ¿Cómo aprendíamos? ¿Cómo aprendíamos, por ejemplo conceptos de relaciones espaciales: cerca, lejos, delante, detrás, arriba, abajo?

El gozo. Examinemos cuidadosamente en cuáles momentos experimentamos un verdadero gozo de estar con uno o varios niños. Propiciemos esos momentos, pues el gozo es algo concreto y objetivo que se transmite en forma no verbal; que los niños, por ser fundamentalmente no verbales en su experiencia, lo perciben. ¿Qué obstáculos experimentamos para

estos momentos de gozo? ¿Cómo solucionarlos?

Casi todas las maestras de preescolar inician su carrera porque han experimentado este gozo con los niños. ¿Cómo se quebranta esa posibilidad? ¿A partir de qué circunstancias se nos vuelve ésta una ardua tarea? ¿Cómo recuperar más y más momentos de gozo compartido con los padres y los niños en esta construcción de los niños, adultos del futuro?

NO SUBESTIMAR LA INTELIGENCIA PRACTICA DEL NIÑO

Debemos partir claramente de la observación y comprensión de que los niños que tenemos a nuestro cargo se han dado muy satisfactoriamente a la tarea de descifrar prácticamente toda la estructura y gramática de su lengua en un lapso de poco más de un año, entre su primer y segundo año de vida. Sin manuales.

En la práctica, han obtenido ya todas las reglas gramaticales de su lengua materna y muchas de las excepciones. Si han estado en contacto con más de dos idiomas, dominarán el segundo casi tan bien como el primero; tarea descomunal para un adulto.

Además de lo anterior, han aprendido a distinguir y adivinar el significado de los gestos no verbales, actitudes de sus padres, tensiones, vínculos, alianzas.

Esto ha sucedido sin recibir clases formales al respecto, muchas veces con una guía muy incompleta, poco paciente y poco sistemática.

Mal hacemos, entonces, en formalizar lecciones sobre cuestiones que ya a los cinco años probablemente manejan: arriba, abajo, cerca, lejos y así sucesivamente. Esto nos resta tiempo y dedicación para otras actividades muy necesarias. Debemos constantemente preguntarnos: ¿Qué necesitan aprender los niños?

Las respuestas probablemente rescaten muchos elementos de nuestro sentido colectivo: los colores, los números, a contar, a escribir y leer, sumar y restar; eso lo pueden aprender en la situación escolar mejor que en otras. También los nombres de las cosas; aprovechando este período sensible, se puede ampliar enormemente la gama de nombres técnicos que pueden aprender nuestros niños. A armar y construir. A observar cuidadosamente. A tener iniciativa y poder concretarlas iniciativas personales. A experimentar. A

compartir el acervo cultural de música, folclore y cuentos. A establecer comunicación con otros compañeros y compartir y construir ambientes de respeto y apreciación mutua. A realizar ejercicios de orden académico en combinación armoniosa con aquellos de la naturaleza del trabajo y productividad cotidiana: cuidado del espacio físico, de plantas y animales, limpieza, lavado de trastes, preparación de comidas, etc. Lo que "normalmente" aprenderían en sus hogares, integrado a su aprendizaje académico.

EN NUESTRA SOCIEDAD, LA ESCUELA REPRESENTA UN ESPACIO IMPORTANTE PARA EL APRENDIZAJE

Ya que nuestra sociedad canaliza toda una serie de actividades de aprendizaje a través de las Escuelas, debemos asegurarnos de que éstas sean creativas, múltiples, de excelente calidad. ¿Dónde se empiezan a notar desventajas entre niños pobres en comparación con los ricos? Cuando ingresan en el sistema escolar. Este continúa abriendo la brecha de las desventajas a lo largo de la carrera escolar. Una serie de pensadores muy críticos (por ejemplo, Nimnicht (1977), Baratz y Baratz (1970), Perenaud (1974)) han señalado la importancia de que las instituciones educativas enfrenten realmente la brecha social, enseñando aquellas cosas que no se le puede pedir a una madre o padre de clases marginales que enseñen. O en las que la escuela/institución tiene una ventaja en conocimientos, materiales, tiempo, etc.

Incrementemos y mejoremos nuestra enseñanza de conceptos matemáticos, aunque tengamos que examinar nuestros sistemas para adecuarlos a las etapas evolutivas de nuestros niños. Ampliemos y mejoremos la experiencia con libros y cuentos. Ampliemos las experiencias de observación y experimentación científica. Incrementemos la posibilidad de comprender científicamente la naturaleza.

¿Cómo mejorar nuestros métodos para evitar algunas de las experiencias anotadas anteriormente como ineficaces? ¿Cómo evitar la enseñanza por medio de láminas, preguntas para las cuales ya conocemos la respuesta, frases incompletas a completar, nominación de conceptos, ejercicios sensomotrices sin mayor significado o propósito desde el punto de vista del niño, etc.?

Una posible sugerencia es la de recurrir a los mismos métodos que utilizaron nuestros niños para aprender la estructura del lenguaje y un enorme vocabulario. No debemos tratarlos como si fueran menos inteligentes a los cinco años que a los dos. ¡Observemos esta estructura de aprendizaje e incorporémosla a nuestra enseñanza!

Por otro lado, María Montessori (cf. Lillard, 1972, Montessori, 1967, Packard, 1972, Standing, 1973, Kamii y Devries, 1972); y los proponentes de los métodos de juego-trabajo, tienen múltiples sugerencias de cómo hacer concretas y posibles estas experiencias. Los materiales de matemática se pueden ofrecer en el nivel de comprensión, interés y apropiación por parte de los niños; así mismo, la lecto-escritura, Ciencias, Estudios Sociales. Dentro de la línea de Vygotsky (1934) puede citarse el trabajo de Saxe y colaboradores

No sólo como innovación para la instrucción, sino por su metodología de observación cualitativa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

¡Recordemos que el aprendizaje centrado en la verbalización generalmente no enseña conceptos sino más bien vocabulario! Explotémoslo en su campo, pero no en el aprendizaje de conceptos.

Omar Dengo nos señala esto mismo:

Mirad a un niño cuando juega; miradlo cuando estudia. Comparad esas dos situaciones y alcanzaréis un fecundo conocimiento. ¿Sabéis de algún niño a quien el deseo de jugar haya impacientado durante el juego? El caso inverso sí lo conocéis; el del niño que se propone terminar pronto la tarea para entrar al coro en que los otros cantan. Ahí la más fuerte sugestión: el estudio, vehículo de la luz, convertido en tortura. (. . .) El motivo de reflexión sería este: el estudio debe realizarse en idénticas condiciones de espontaneidad que el juego. (Omar Dengo, Meditaciones, p. 31-32.)

En el campo de la Psicología y la Educación, las nuevas corrientes respaldan y fortalecen la consciencia de que el aprendizaje y el desarrollo cognoscitivo dependen inexorablemente de procesos de apropiación social (cf. por ejemplo, Flavell, 1979; Bronfenbrenner, 1979).

En 1979, Kessen resume:

Nunca nos hemos tomado en serio la noción de que el desarrollo es, en gran medida, una construcción social... Casi todas las teorías del desarrollo aceptan las premisas del individualismo y toman al niño como la unidad básica de estudio... Actualmente hay señales de que el dogma del individualismo está bajo serios cuestionamientos, tanto en sus postulados de constancia de la personalidad como en suposición de que el desarrollo humano puede ser comprendido sin considerar el contexto social o la historia... (Kessen, 1979, p. 819 -820).

La reciente revisión de Belmont (1989) señala la tendencia al renacimiento de teóricos como Vygotsky que claramente enmarcan el desarrollo cognoscitivo en la red de relaciones sociales, cuyo paradigma fundamental se apoya en la observación cuidadosa de la actividad espontánea y de la interacción, lo mismo que en la experimentación con los modelos de aprendizaje interactivos del niño en su cotidianidad.

Esto requiere un cambio total en el concepto de enseñanza. Requiere, según retoman Brown, Collins y Duguid (1988), abandonar el concepto de enseñanza como transmisión de información. Si el conocimiento se comprende como un *instrumento*, la enseñanza se debe conceptualizar como facilitar el uso del conocimiento. Eso significa que no intentamos enseñar conceptos en abstracto, sin contexto; pues los estudiantes verían pocos propósitos para el aprendizaje. Palinester y Brown (1984) llaman a su método "enseñanza recíproca". Su programa para fomentar la comprensión de la lectura tiene una serie de elementos que vale la pena señalar.

En primera instancia, los estudiantes se involucran en una serie de actividades con propósitos evidentes que les permiten comprender de qué se trata el área, en este caso, de comprender lo que se lee.

En segunda instancia, estas actividades involucran al estudiante en la utilización activa y explícita de estrategias y habilidades meta-cognoscitivas:

- a. formular preguntas
- b. resumir
- c. clarificar
- d. predecir

Tercero, la maestra modela estrategias como las anteriores.

PROPICIAR EL TIEMPO Y EL ESPACIO PARA EL APRENDIZAJE DE CUALIDADES IMPORTANTES PARA LA VIDA DEL NIÑO, ÚTILES PARA LA SOCIEDAD DEL FUTURO

Podemos hacer una breve lista de algunas cualidades importantes, preguntarnos qué hacemos para propiciarlas. A modo de ejemplo:

- concentración,
- responsabilidad,
- observación minuciosa como base para la observación científica,
- gusto por la lectura y la escritura,
- espíritu de construcción y creatividad.

Concentración

Sabemos que los niños autodirigidos tienden a ser más tenaces y a invertir más tiempo en las actividades que escogen que los niños que lo deben hacer en un período estructurado tipo escuela (cf. Doke, 1975, por ejemplo). Wallon (1982) Meichenbaum y otros también señalan la necesidad de dejar que el niño desarrolle su actividad, pruebe sus propios límites, sacie su inquietud y su curiosidad cuando ésta no es perjudicial.

Responsabilidad

¿Cómo propiciar el sentido de orden y responsabilidad mutua si dejamos poco tiempo para el orden, si constantemente estamos al mando de lo que hay que hacer? Acostumbramos a los chicos a tener jefes, a obedecer, pero no a asumir responsabilidades mutuas.

Observación minuciosa como base para la observación científica

¿Cuánto tiempo dentro de la rutina diaria dejamos abierto para esta observación minuciosa y detallada? ¿Cómo la propiciamos y señalamos?

Incluso nuestros agricultores van a perder la costumbre de examinar sus plantas y terrenos si no damos el tiempo a nuestros niños de que examinen su mundo con cuidado.

Gusto por la lectura y escritura

Nuevamente, los tiempos apesurados de exploración de libros no propician el adentrarse en su mundo. ¡Aprovechemos este período sensible! Recordemos también que muchos niños no tienen ni libros ni modelos de lectura en sus casas.

Por otro lado, como señala Ferreiro (1982), vivimos en una cultura letrada: ¿cómo ayudamos al niño a descodificarla?

Espíritu de construcción y creatividad

¿Cuánto tiempo necesita un adulto para sentirse satisfecho de algo que ha construido (con bloques, por ejemplo; con pinceles, con cartón o madera)? Algunas veces largo tiempo. Algunas veces días de poder regresar a la misma actividad e ir completándola. ¿Por qué suponemos que nuestros niños son tan diferentes de nosotros en esto y les damos tan poco tiempo para construir sus cosas?

Podemos considerar otros aspectos: precisión, armonía, gusto por las cosas. Propiciar aspectos como los anteriores requiere un cambio de modelo educativo, que permita con flexibilidad que las distintas personalidades, ritmos, y períodos sensibles de los niños se vayan manifestando y desarrollando. La mejor manera de propiciarlos parece ser la de brindar y ofrecer múltiples y enriquecedoras opciones, en una estructura de auto-escogimiento.

LA CONSTRUCCIÓN PERSONAL Y SOCIAL DE SI MISMO

Como educadores, nos compete afirmar este proceso de construcción del concepto de sí y de los otros, de los procesos de relación con los otros. ¿Proveemos el espacio y el tiempo para que esto suceda? ¿Les ayudamos a los niños con este lenguaje social? Debemos también recordar que para las edades

que nos competen, los medios han de convertirse en fines; los procesos (sociales, personales) son tan importantes como los productos. Es más, propiciar el *sentido del proceso* de distintas actividades puede considerarse como un importante fin de la educación preescolar.

Además, debemos reconocer la necesidad de permitir el desarrollo de nuevas experiencias, dirigidas hacia el logro de una autonomía constructiva, a la vez que un sentido de interdependencia responsable.

Es importante permitir que los niños se tomen el tiempo que necesitan para desarrollar sus actividades, lo suficiente como para obtener una experiencia significativa. El cortar constantemente las actividades después de breves prácticas incompletas resulta frecuentemente aprendizajes superficiales. Además, existe una alta (probabilidad de que el niño presienta que es una manera de llenar el tiempo de los distintos períodos; que su experiencia y práctica no son realmente tomadas en serio.

Es importante también considerar cómo los estereotipos limitan al niño. Por ejemplo, los típicos "roles" sexuales: "los niños no lloran", "las mujeres son más ordenadas", "los niños no juegan con muñecas". Se debe reflexionar también sobre las consecuencias de los engaños; de comparar a los niños, amenazarlos con fantasías, de etiquetarlos ("es que sí que sos tequioso"), hablarles como bebés. Las consecuencias estarán marcadas en la concepción que el niño puede forjarse sobre sí mismo.

Spivak y Shure (1979) también recomiendan enseñarle a los niños a resolver sus problemas diarios y sociales, ayudándoles a "descentrarse" para que entienda la lógica de una situación, por ejemplo, mediante preguntas sobre cómo se han sentido en situaciones concretas semejantes o modelando ideas resolutivas.

LAS ACTIVIDADES DE TRABAJO COTIDIANO

Las actividades de trabajo cotidiano en el centro dan la oportunidad de que el niño desarrolle un sentido de sí mismo como miembro productivo de la comunidad, lo mismo que contribuye con el desarrollo moral del niño.

LA OBSERVACIÓN COMO APOYO AL TRABAJO DE LOS EDUCADORES

Es necesario incorporar una serie de apoyos al educador en su tarea de propiciar las mejores condiciones posibles para el desenvolvimiento de los niños a su cargo. Hay métodos de observación realmente sencillos de aplicar, realmente factibles si la maestra cede su "rol" de informadora/educadora centralizada. Algunos se describen en la publicación del *Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica* (Chavarría, 1989). Puede ser importante propiciar las discusiones entre educadores, basadas en observaciones. Especialmente en relación con los niños con quienes tenemos problemas, la discusión de observaciones puede enriquecer nuestras acciones.

Puede ser propicio invitar a observadores y recoger sus comentarios e interrogantes para el autodesarrollo de las maestras. Puede ser importante tener formas de registrar anécdotas u observaciones o el vocabulario de los pequeños como parte de las actividades "relámpago" de la maestra. (Una serie de cuadernos bien colocados, siempre en su lugar facilitan el proceso.) El Ministerio de Educación Pública puede estimular la publicación de una serie de anécdotas y uso de expresiones de los niños que con seguridad enriquecería nuestra historia sobre el niño costarricense. Si se hace como publicación conjunta con los reconocimientos del caso, no recae la tarea sobre educadores individuales.

ACOGER LAS EXPERIENCIAS Y OPORTUNIDADES DE LOS PADRES Y ABUELOS

De hecho, la familia es fundamental para alcanzar un desarrollo integral óptimo para el niño. Será interesante recoger y organizar, de múltiples maneras, las experiencias y disposiciones de padres y abuelos que muchas veces pueden contribuir con su tiempo, sus ideas, sus experiencias, para enriquecer la experiencia infantil, aportando directamente a los niños del centro infantil desde una perspectiva de familia, jugando, leyendo, narrando, enseñando a trabajar.

La investigación y evaluación continuas

Uno de los signos más evidentes de la dificultad en que se encuentran nuestros programas de educación y atención es la ausencia de investigación programática, ya sea básica o aplicada. La excepción se encuentra solamente en aquellas investigaciones que realizan estudiantes en sus tesis o cursos. No se evalúan ni los procesos ni los resultados; hay falta de seguimiento de la retroalimentación brindada por las pocas investigaciones realizadas. Resulta penoso no poder ayudarnos a avanzar en este campo mediante equipos permanentes en programas de investigación sistemática.

La investigación debe servir de apoyo a distintos niveles de decisión. Por ejemplo, los resultados de diversas modalidades de atención; la inserción de los padres; los incentivos a empresas; los resultados de capacitación en servicio a maestras y asistentes; las necesidades de *selección* de personal y de fijación de requisitos en el quehacer cotidiano que garanticen la continuidad sólo de aquel personal que demuestra, conductualmente, interés y buena interacción con niños y padres... en fin, múltiples alternativas. La presente investigación señala algunas de ellas, a la vez que presenta una metodología utilizable para aspectos de investigación.

La necesidad de una cooperación participativa que se adecúe al "rol" cambiante de la mujer

Los problemas que aquejan a la niñez costarricense no son ajenos al resto de la sociedad; los problemas de las familias con madres trabajadoras tampoco lo son. No es necesario pensar en términos futuristas y altruistas sobre estas necesidades para comprender que éstos son problemas sociales, de todos, no sólo de las "pobres madres" en condiciones marginales. El costo estatal de los programas de atención y educación del niño costarricense es alto. Este costo estatal, sin embargo, es un costo en que incurre la población trabajadora costarricense, tanto a través de impuestos como a través de su trabajo.¹³ Estos programas son **un costo necesario para la paz social**. Siendo así las cosas, no son programas propios que el Estado *brinda* a la población costarricense, como un regalo. Deben ser concebidos como un derecho adquirido, un avance social del mismo modo que son una responsabilidad

¹³ Los análisis de costo-beneficio realizados en Estados Unidos revelan un ahorro efectivo a largo plazo, a través de programas

conjunta. Debemos más bien ampliar y asumir esta responsabilidad.

Consideramos que esta apropiación social se dificulta por una distorsión ideológica innecesariamente nociva: se brindan los servicios asistencialmente, como actos benéficos dentro de parámetros institucionales preestablecidos (vale decir, confusamente establecidos). Se reglamentan las acciones de los participantes, con un libreto conveniente, se supervisa el cumplimiento de normas y disposiciones por parte de los padres y de los Comités de Nutrición, pero se elude la posibilidad de que padres coordinen y supervisen junto con el Estado. A la vez, los ámbitos de pertenencia institucional dividen, segregan y definen artificialmente las respuestas y personas sociales.

A la vez, estos programas **no reflejan únicamente la dimensión de un "problema social": representan un momento positivo de cambio**, una transformación de los "roles" tradicionales de la mujer, del niño pequeño, y del hombre en el hogar, de la unidad familiar. Transformaciones que sólo pueden vivirse y experimentarse como positivas si asumimos nuestra responsabilidad histórica de forjar opciones creativas y de utilizar constructivamente los recursos con que contamos, sean éstos pocos o limitados.

Esto podrá llevar, necesariamente, a una participación social más amplia, por ejemplo, mediante incentivos a las empresas que faciliten la participación de los padres en los programas de atención del niño.

Mientras en la relación Estado-padres exista una perspectiva de asimetría en una labor en la cual se han planteado como divergentes los objetivos, se dificulta la posibilidad de forjar un proyecto coherente e integrador.

Las políticas estatales en estos rubros todavía carecen de una coherencia en planificación, acción y retroalimentación que pudieran situar estos servicios dentro de un marco de atención acorde con los cambios sociales que se han venido estructurando en el "rol" de la mujer y de los niños. Ni las guarderías que apoyan a las familias con una madre trabajadora ni la educación del pequeño en edad pre-escolar utilizan, institucionalmente, **su posibilidad y oportunidad de servir de instrumento de transformación social**. Las guarderías estatales, en su práctica, han sido concebidas más bien dentro de un marco de asistencialismo, que es ya rebasado por el hecho de que más de un

40 por ciento de las mujeres en edad fértil en zonas urbanas están incorporadas a un trabajo remunerado, realizando un trabajo socialmente necesario y llevando a cabo una doble jornada laboral. Ha de considerarse, además, que los salarios que devenga un 60 por ciento de la población costarricense estaba bajo el nivel calculado como necesario para la subsistencia en 1983, lo que hace aún más necesario el trabajo de la mujer. Se requiere del apoyo estatal pues las guarderías privadas son pocas y relativamente costosas.

El "rol" cambiante de la mujer en nuestra sociedad requiere de una seria reflexión social para hacer viables diferentes alternativas que aborden constructivamente estos cambios, es decir, que sirvan como apoyo a una transformación social necesaria, los primeros pasos de la cual ya están dados. Como insta la Alianza de Mujeres Costarricenses, nuestra acción coordinada es necesaria:

—por un niño feliz y amado que no represente de ningún modo, ni en ningún momento, un obstáculo para la superación de su madre (y cabe agregar, padre);

—por la mejor armonía de la familia costarricense;

—por una maternidad feliz sin renuncia a la profesión o al oficio;

—por una juventud que no dude en incorporarse a la vida social activa y pueda prepararse para ello.

La conclusión más general que se deriva de la presente investigación no es, siquiera, la falta de recursos, sino la necesidad de brindar atención a las decisiones de planificación constructiva y de estructuración de los recursos. Las instituciones involucradas no han logrado coordinar sus acciones de manera armónica en torno a estas interrogantes, de modo que los acuerdos sobre las formas de instrumentarlos programas parecen reflejar compromisos, más que acciones tendientes a averiguar cuáles son los mejores medios de llevar a cabo la atención. Así, por ejemplo, la inserción de CEN y CINAI no refleja la evolución que han sufrido estos centros ni las múltiples funciones sociales que cumplen. De hecho, una de las conclusiones es que no se puede hablar de un "sistema de atención del niño en edad preescolar", pues no hay suficiente coordinación o estructuración.

Los programas compartimentan una situación social que requiere de respuestas integrales; se fundamentan dentro de un marco de participación alienada que no sólo repercute en los niños y los padres sino también en las maestras. Se hace pues evidente la carencia de un análisis estructural de los cambios sociales ocurridos y venideros.

Es necesario buscar activamente las vías para que la madre pueda ser madre y trabajadora y asumir este doble rol, difícil en sí, de una manera digna, creativa, humanizadora; para que el padre pueda enriquecer su quehacer en la familia; para que el hijo disfrute de su derecho de desarrollo como miembro apreciado de nuestra sociedad; para que las educadoras disfruten de su tarea humanizadora de construcción y transformación social.

BIBLIOGRAFÍA

Alianza de Mujeres Costarricenses. *¿Por qué debemos demandar más guarderías y centros infantiles?* Circular. San José, Costa Rica: AMC, 1983.

Avales, B. *Teaching children of the poor: An ethnographic study in Latin America*. Ottawa: International Development Research Centre, 1987.

Baruch, G.K. y R.C. Barnett. "Role quality and psychological well-being". En *Spouse, parent, worker*, F. Cros by (Ed) New Haven, CT: Yale University Press, 1987, pp. 63-64.

Beit-Hallahmi, B.; Nevo B y Rabin, A. I. "Family and communally raised (Kibbutz) children 20 years later: Biographical Data". *International Journal of Psychology*, 14: 215-223, 1979.

Beller, E.K. "Research on organized programs of early education". En *Second handbook of research on teaching*, R.M.W. Travers (Comp.). Chicago: Rand Mc.Nally, 1973, pp. 530-600.

Beller, E.K., *et al.* Motivation, reinforcement, and problem solving in children, *En Minnesota symposium on child psychology*, A. Pick (Comp.). Minneapolis: University of Minnesota Press, 1972.

Belmont, J.M. "Cognitive strategies and strategic learning: The socio-instructional approach". *American Psychologist*, 44; 142-148, 1989.

Bereiter, C. y Engelman, S. *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1989.

- Birbaum, J.A. "Life patterns and self-esteem in gifted family-oriented and career-committed women". En *Women and achievement*. M.S. Medwick, S.s Tangri & L.W. Hoffinan (Eds.). Washington, D.C.: Hemisphere, 1975, pp. 396-410.
- Blau, P.M. y Duncan, O.D. *The American occupational structure*. New York: Wüley, 1967.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia, 1977.
- Bowlby, J. *Child care and the growth of love: Maternal care and mental health*. Ginebra: OMS, 1951.
- Bowlby, J. *Attachment and loss*. Vol I. London: Pelican, 1969.
- Bogdan, R.C. y Biklen, S.K. *Qualitative research in education: An\ introduction to theory and methods*. Boston: Allyn y Bacon 1982.
- Bradbard, M. y Endsley R.C. *Developing aparent guide to quality dar care centers*. University of Georgia, 1972.
- Bronfenbrenner, U. "The roots of alienation". En *Influences of Human Development*, U. Bronfenbrenner (Ed.). Hinsdale 111.: Dryden Press, 1972, pp. 658-677.
- Bonfenbrenner, U. "Developmental research, public policy, and the ecology of childhood". *Child Development*, 45:1-5, 1974;
- Bronfenbrenner, U. *A report on longitudinal evaluations of preschool programs, Vol. II Is early intervention effective* Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1974 b.
- Bronfenbrenner, U. "Toward an experimental ecology of human development". *American Psychologist*, 32: 513-531, 1977.
- Bronfenbrenner, U. *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1979.
- Bronfenbrenner, U., et al. "Toward a critical social history of de velopmental psychology". *American Psychologist*. 44:1218 1230, 1986.

Brown, J.S.; Collins, A y Duguid, P. *Cognitive apprenticeship situated cognition and social interaction*. Palo Alto: Institute for Research on Learning, Report IRL N° 88-0008, 1988

Bruner, J. *Towards a theory of instruction*. New York: W.\V Norton, 1966.

Carew, J. "The care of young children: Some problems with research assumptions, methods, and findings". En *Mother/ child father/child relationships*. J. Stevens y M. Mathews Washington: National Association for the Education of Young Children, 1978.

Carnoy, M. *Education as cultural imperialism*. New York: David Mc Kay. (Existe traducción: *Educación como imperialismo cultural*. México, D.F.: Siglo XXI, 1976), 1974.

Cataldo, C.Z. "The parent as learner: Early childhood parent programs". *Educational Psychologist*, 15: 172-186, 1980.

Centro de Estudios Democráticos de América Latina (CEDAL). *La realidad de la mujer trabajadora*. Colección Materiales de Trabajo. Santa Bárbara de Heredia, Costa Rica: CEDAL 1974.

Clarke-Stewart, K.A. "Infant day care: Maligned or malignant" *American Psychologist*, 44: 266-273, 1989.

Collins, R. "Functional and conflict theories of education stratification". *American Sociological Review*, 36: 100-109, 1971.

Cooper, D. *The death of the family*. London: Penguin, 1971.

Cornelius, S.W. y Waddsworth Denny, N. "Dependency in day-care and home-care children". *Developmental Psychology*, 11 (5): 575-582, 1975.

Correa, H. "Introduction: A survey of models in education and educational planning and administration". En *Analytical models in educational planning and administration*, H. Correa (Comp.), New York: David Mc Kay, 1975.

Correa, H. "Administrative interdependence: Measurement and applications". *Socio-Economic Planning Sciences*, 14: 45-56, 1980.

Chaparro Rodríguez, N. "La mujer y el desarrollo chileno". *América Latina: La participación de la mujer* (Tomo I). Colección Materiales de Estudio N° 60, Santa Bárbara, Heredia, Costa Rica: CEDAL. 1974.

Chasen, B.J. *The social and emotional adjustment of Kindergarten students with a history of maternal employment*. Tesis para optar al grado de Ed. D., Temple University, 1974.

Chavarría, M.C. "La estimulación temprana: Apuntes sobre fundamentos teóricos, bases empíricas y raíces socio-históricas". *Revista de Ciencias Sociales*, San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica, 23: 41-56, 1982.

Chavarría, M. "La educación preescolar y la teoría de sistemas: Un enfoque integrador". Mimeo. Informe de Investigación Vicerrectoría de Investigación Universidad de Costa Rica, 1983.

Chavarría, M.C. *The evaluation of day care early childhood from a systems perspective*. Tesis de doctorado, The Pennsylvania State University, 1985.

Chavarría, M.C. "Macrosystem continuity, congruity, and stability: Costa Rica as a case example". En *Continuity and discontinuity of experience in childcare: Annual Advances in Applied Developmental Psychology*. D.L. Peters S. Kontos (Eds.). Norwood, N.J.: Ablex, 1987.

Chavarría, M.C. *Guía de observación y evaluación de centros infantiles: Algunas orientaciones para padres y maestros*. Avances de Investigación. Universidad de Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas, 1989.

Deutsch, C. y Deutsch, M. "Theory of early childhood environment programs". En *Early education: Current theory, research and action*. R. Hess y R. Bear (Comps.). Chicago: Aldine, 1968.

Deutsch, M. *et al. The disadvantaged child*. New York: Basic Books, 1967.

Dierckxsens, W. *La reproducción de la fuerza de trabajo bajo el capital. Parte III: La reproducción a nivel global y la emancipación de la clase trabajadora*. Avances de Investigación No. 31. Universidad de Costa Rica: Instituto de Investigaciones Sociales, 1979 a.

- Dierckxsens, W. "La reproducción de la fuerza de trabajo y la salud". *Revista Centroamericana de Ciencias de la Salud*, 5: 49-90, 1979b.
- Doke, L.A. "The organization of day care environments: *Formal versus informal activities*". En *Day care: Problems, process, prospects*. D.L. Peters (Comp.) New York: Human Sciences Press, 1975, pp. 216-222.
- Doyle, A.B. "*Infant development in day care*". *Development Psychology*, 11 (5): 655-656, 1975.
- Elardo, R. "Is day care beneficial or harmful to a particular aspect of a child 's development. Part 2. *Day Care and Early Education*, 3 (2): 32-33, 1975.
- Emmons, C.A., et al. *Stress, support and coping among women professionals with preschool children* Unpublished document. Institute for Social Research, University of Michigan. 1987.
- Enzer, N. "Parent-child and professional interaction". En *Teaching parents to teach*. D. Lillie y P. Trohanis (Eds.). New York: Walker Press. 1976.
- Escamilla, M.I. y Fuentes, C. *Aportes para un modelo de capacitación para la asistente de educación preescolar de los Centros Infantiles de Atención Integral*. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Psicología, Universidad de Costa Rica, 1984.
- Featherstone, H. "The use of settings in a heterogeneous preschool". *Young Children*, 29:147-154, 1974.
- Fein, G., y Clarke-Stewart, A. *Day care in context*. New York: Wiley, 1973.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Editorial S. XXI, 1979.
- Fitzsimmons, S. y Rowe, M. *A study of child care 1970-1971*. Cambridge, Mass: ABT Associates, 1971.
- Flavell, J. H. "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry". *American Psychologist*, 34:906-911, 1979.

- Freiré, P. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva. 1970.
- Gewirtz, H.B. "Child care facilities and the Israeli experience". En *Doy care: Resources for decisions*. E. Grolberg (Ed.). Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1979, pp. 38-49.
- Gewirtz, H.B. y Gewirtz, J.L. "Visiting and caretaking patterns for kibbutz infants: Age and sex trends". *American Journal of Orthopsychiatry*, 38: 427-443, 1968.
- Gewirtz, H.B. "Caretaking settings, background events, and behavior differences in four Israeli child-rearing environments: Some preliminary trends". En *Determinants of Infant Behavior*. B.M. Foss (Ed.). London: Methuen. 1969, 229-252
- Gilbert, L.A. *Men in dual-career families*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1985.
- Gilligan, C. *In a different voice*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.
- Goldberg, W.A. y Easterbrooks, M.A. "Maternal employment when children are toddlers and kindergarteners". En: *Maternal employment and children's development: Longitudinal research*. A.E. Gottfried & A.W. Gottfried (Eds.): New York: Plenum. 1988, pp. 121-154.
- González Suárez, M. "Las palabras ocultas". En *Estudios de la mujer: Conocimiento y cambio*. M. González Suárez (Ed.). San José, Costa Rica, EDUCA, 1988a.
- González Suárez, M. "Modelos femeninos y masculinos en textos escolares". *Revista de Ciencias Sociales*, San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica. 39: 13-27, 1988b.
- Godman, K. *Language differences and the ethnocentric researcher*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association. Los Angeles, February, ERIC: ED 030, 107, 1969.
- Gottfried, A.E., Gottfried A.W. y Bathurst, K. *Maternal employment and children's development: Longitudinal research*. New York: Plenum, 1988.
- Gove, W.R. y Zeis, C. "Múltiple roles and happiness". En *Spouse, parent worker F*.

Crosby (Ed.). New Haven, CT: Yale University Press, 1987, pp. 125-137.

Grupo de Trabajo "La mujer chilena durante el gobierno de la Unidad Popular". En *América Latina: La mujer en el proceso laboral*. Colección Materiales de Estudio. San José, Costa Rica: CEDAL, 1974.

Harlow, H.F. y Harlow, M. "Social deprivation in monkeys". *Scientific American*, 207 (5): 136-146, 1962.

Harms, T. y Clifford, R.M. *Early childhood environment rating scale*. N.Y.: Teachers College Press, 1980.

Haskins, R. "Beyond metaphor: The efficacy of early childhood education". *American Psychologist*, 44: 274-282, 1989.

Hess, R.D., et al. "Parent involvement in early education". En *Day care: Resources for decisions*. E. Grotberg (Comp.). Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office. 1971, pp. 265-298.

Hess, R.D. y Shipman, V. "Early experience and the socialization of cognitive modes in children". *Child Development*, 36: 869-886, 1965.

Hoffman, L. W. "Effects of maternal employment in the two-Parent family". *American Psychologist*, 44: 283-292, 1989.

Hoffman, L.W. y Hoffman, M.L. "The value of children to parents". En *Psychological perspectives on population*. J.T. Fawcett (Ed.). New York: Basic Books, 1973, pp. 19-76.

Howes, C. *Can the age of entry and quality of infant care predict behaviors in kindergarten?* Paper presented at the International Conference on Infancy Studies, Washington, D.C., 1988.

Hunt, J. Me. V. "The psychological basis for using pre-school enrichment as an antidote for cultural deprivation". *Merrill Palmer Quarterly Journal of Behavior Development*, 10 (3), 1964.

Hymes, J.L. *Teaching the child under six*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1974.

Jiménez, S., Mata, M. y Vinocour, L. *Un estudio casuístico sobre la inserción del niño a la institución preescolar*. Tesis para optar al grado de licenciatura en Psicología, Universidad de Costa Rica, 1981.

Kagan, J. "Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo". *Journal of American Psychology* 71:1-22, 1966.

Kagan, J. *The growth of the child: Reflections on human development*. New York: Norton, 1978.

Kagan, J. "Family experience and the child's development". *American Psychologist*, 34: 886-891, 1979.

Kagan, J., Kearsley, R. y Zelazo, P. *Infancy: Its place in human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1978.

Kamerman, S.B. y Hayes, C.D. (Eds.) *Families that work: Children in a changing world*. Washington, D. C.: National Academy Press, 1972.

Kamii, C. y De Vries, R. "Piaget for early education". En *The preschool in action: Exploring early childhood programs*. M.C. Day y R. K. Parker (Comps.). Boston: Allyn and Bacon, 1972.

Katz, D. y Kahn, R.L. *The social psychology of organizations*. New York: Wiley. (Versión en español *La Psicología social de las organizaciones*. México, D.F.: Trillas, 1977).

Katz, M. *The irony of early school reform*. Boston: Press, 1970.

Kearsley, R.B. et al. "Day care and home reared infants show no difference in response when separated from their mother". *Journal of School Health*, 45 (5): 270, 1975.

Kessen, W. "The American child and other cultural inventions". *American Psychologist*, 34: 900-905, 1979.

Kessler, R.C. y McRae, D.A. Jr. "The effects of wives employment on the mental

health of married men and women". *American Psychological Review*, 47\ 216-227, 1982.

Khalakdina, M. "Critical issues in national planning for children". En *Les carnets de l'enfance*, 25, pp. 50-61. *Psychology*, 55: 801-807, 1974.

Kliebard, H.M. "Three currents of American curriculum thought". En *Current Thought on Curriculum: 1985 ASCO Yearbook*. 1985, pp. 31-44.

Krech, D.; Rosenzweig, M. y Bennet, E.L. "Relations between brain chemistry and problem solving among rats raised in enriched and impoverished environments". *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 55: 801-807, 1962.

Lajewski, H. *Child care arrangements for fulltime working mothers*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1959.

Levine, M. "The academic achievement test: Its historical antecedents and social practice". *American Psychologist*, 31 (3): 228-238, 1976.

Lillard, P.P. *Montessori: A modern approach*. N.Y.: Schocken, 1972.

Lojkin, J. *El marxismo, el estado y la cuestión urbana*. París: Presses Universitaires de France, 1977. Traducción de Félix Blanco. México, D.F.: Siglo XXI, 1979.

Lundgren, U.P. "Curriculum from a global perspective". En *Current Thought on Curriculum: 1985 ASCO Yearbook*, 1985. pp. 121-136.

Mahoney, M.J. *Cognitive behavior modification*. Cambridge, Mass: Ballinger, 1974.

Mayer, R.S. "A comparative analysis of preschool curriculum models". En *As the twig is bent: Readings in early childhood education*. R.H. Anderson y H.G. Shane. (Eds.). Boston: Houghton Mifflin, 1971.

McCutcheon, G. "Curriculum theory / curriculum practice: A gap or the grand

canyon?" En *Current Thought on Curriculum: 1985 Association for Supervision and Curriculum Development Yearbook*. 1985, pp. 45-52.

Merani, A. *Psicología y pedagogía: Las ideas pedagógicas de Henri Wallon*. México, D.F.: Grijalbo, 1969.

Merani, A. *Psicología y alienación*: México. D.F: Grijalbo. 1973.

Mialaret, G. *La educación preescolar en el mundo*. París: UNESCO. 1976.

Ministerio de Educación Pública. *Expansión y rendimiento del Sistema Educativo Costarricense 1960-1970*. Oficina de Planeamiento Integral de la Educación, San José, Costa Rica: MEP, 197 Ib.

Ministerio de Educación Pública. *Estadísticas del Sistema Educativo Costarricense 1969-1972*. Dirección General de Desarrollo Educativo, San José, Costa Rica: MEP, 1973.

Ministerio de Educación Pública. *Indicadores educativos 1970-1980*. Dirección General de Desarrollo Educativo, San José, Costa Rica: MEP, 1974a.

Ministerio de Educación Pública. *Programa de Educación Preescolar*. Dirección General de Educación Académica, Departamento Educación Inicial. San José, Costa Rica: MEP, 1981b.

Miller, L.B., et al. *Experiment variation of head start curricula: A comparison of current approaches*. Progress Report No. 5, Research Grant No. CG 8199, Office of Economic Opportunity. Lousuille, Ky., University of Louisville, 1970.

Mills, P. J. *The effects of day care intervention during the first year on maternal altitudes and mother-infant interaction*. Tesis para optar al grado de Ph. D., University of North Carolina at Chapel Hill, 1975.

Monge Alfaro, C. y Rivas Ríos, F. *La educación: Fragua de nuestra democracia*. San José, Costa Rica. Editorial Universidad de Costa Rica: 1978.

- Montessori, M. *The formation of man*. Adyar, India: Kalakshetra. 1955.
- Montessori, M. *The absorbent mind*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967.
- Montessori, Mario (Jr.) *Education for human development*. N.Y.: Schocken Books, 1976.
- Mozère, L. y Aubert, G. *Guarderías: Experiencias-descubrimientos-perspectivas*. Barcelona: Gedisa, 1977.
- Naranjo, C. *Programa de Estimulación Precoz para Centroamérica y Panamá (PROCEP): Ejercicios y juegos para mi niño (de 3 a 6 años)*. Adaptación de Carmen Narajo del libro *Sport and Spiel mit kleinen Leuten* de Gerda Lehnert e J. Lachman. Guatemala: UNICEF y Piedra Santa, 1979.
- Naranjo, C. *Mujer y cultura*. San José, Costa Rica: EDUCA, 1988.
- Nimnicht, G.P. Where are we going with day care? En *Beyond com-pensatory education*. G.P. Nimnicht y J.A. Johnson (Eds.). YERIC:ED078 118, 1977.
- Oficina de Planificación Nacional (OFIPLAN). *El papel del Sector Público costarricense en el desarrollo*. San José, Costa Rica: OFIPLAN, octubre 1980.
- Olim, E.G. "Maternal language styles and cognitive development of children". En *Language and poverty: Perspectives on a theme*. F. I. Williams (Ed.). Chicago: Markahm Publishing Company, 1970.
- Olim, E.G., Hess, R.D. y Shipman, V. "Role of mothers' language styles in mediating their preschool children's cognitive development". *The SchoolReview*, 75: 414-424, 1967.
- Orbach, S. y Eichenbaum, L. *What do women want?* New York: Coroard Me Cann. 1983.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). "Centre for Educacional Research and Innovation. Early childhood education: Trends and issues". *Carnets del'Enfance*, N. 27:19-32, 1974.

Organización de Estados Americanos (OEA). *Informe provisional de la conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social de América Latina*. Santiago, Chile, 5-19 marzo 1962.

Overton, W.F. y Reese, H.J. "*Models of development: Methodological implications*". En *Life-span developmental psychology*. J.R. Nessel-roade y H.W. Reese (Comps.). New York: Academic Press, 1973.

Owen, M., Cox, M. "Maternal employment and the transition to parenthood". En *Maternal employment and childrens development: Longitudinal Research*. A.E. Gottfried y A.W. Gottfried (Eds.) New York: Plenum, 1988.

Packard, R. *The hidden hinge: Self development in early childhood the Montessori way*. Greenwich, Conn: Fairview, 1972.

Palinesar, A.S. y Brown, A.L. "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities". *Cognition and Instruction*. 1: 117-175,1984.

Peters, D.L. "Social science and social policy and the care of young children: Head Start and after". *Journal of Applied Developmental Psychology*. 1: 1980.

Piaget, J. *A dónde va la educación*. Barcelona: Teide. 1979.

Pines, M. "Day care: The problems nobody wants to face". En *As the twig is bent: Readings in early childhood education*. R.H. Anderson y H.G. Shane (Comps.). Boston: Houghton Mi-fflin, 1970, pp. 223-232.

Pines, M. "Why some three-year-olds get A's-and some get C's". En *As the twig is bent: Readings in early childhood education*. R.H. Anderson y H.G. Shane (Eds.). Boston: Houghton Mifflin, 1971, pp. 153-167.

Prescott, E. "Approaches to quality in early childhood programs". *Childhood Education*. 51: 125-131, 1974.

Prescott, E. et al. *Who thrives in group day car e: Assesment of childrearing environments: An ecological approach*. Pasadena, Calif.: Pacific Oaks

University, 1975.

Quevedo, S. *Notas sobre las posibilidades de reproducción de la fuerza de trabajo en Costa Rica*. Serie Avances de Investigación. Universidad de Costa Rica: Instituto de Investigaciones Sociales, 1976.

Quirós T. y Larrain, B. *Imagen de la mujer que proyectan los medios de comunicación de masas*. Avances de Investigación N° 34. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Universidad de Costa Rica: Instituto de Investigaciones Sociales, 1978.

Rabin, A. *Growing up in the kibbutz*. New York: Springer, 1965.

Reese, H.W. y Overton, W.F. "Models of development and theories of development". En *Life-span developmental psychology: Theory and Research*. L. R. Goulet y F. B. Baltes (Comps). New York: Academic Press, 1970.

Ribeiri, L. y Barbieri, M.T. "La mujer obrera chilena". *América Latina. La participación de la mujer* (Tomo I). Colección "Materiales de Estudio" N° 60, CEDAL. s.f.

Riegel, K.F. "Influence of economic and political ideologies on the development of developmental psychology". *Psychological Bulletin*, 78 (2): 129-141, 1972.

Riegel, K.F. "Structure and transformation in modern intellectual history". En *Structure and transformation: Developmental and historical aspects*. K.F. y Riegel G.C. Rosenwald (Eds.). N.Y.: Wiley. 1975.

Robinson, N.M. y Robinson, H.B. "A cross-cultural view o early education". En *National Society for the Study of Education Yearbook*. I. Cordon (Ed.) V. 71,1972.

Rodes, T.W. y Moore, J. C. *National childcare consumer study: 1975, V. I.: Basic tabulations*. Prepared under contract N° 105-74-1107 for the Office of Child Development, U.S. Department of Health, Education, and Welfare, ERIC ED 131 931,1975 a.

Rodes T. W. y Moore, J.C. *National childcare consumer study: 1975, Vol. II: Current patterns of childcare use in the United States*. Prepared under contract N° 105-74-1107 for the Office of Child Development, U.S. DHEW. ERIC: ED 131 932,1956.

Rogers, V.R. "Qualitative and aesthetic views of curriculum and curriculum making". En *Current Thought on Curriculum: ASCO Yearbook*, 1985, pp. 103-119.

Ruda, J. y Lajoie, M. "Itinerario científico de Henri Wallon (1879-1962)". *Revista Centroamericana de Ciencias de la Salud*, 7: 91-130,1981.

Rusk B. *An evaluation of a six-week Head Start program using an academically oriented curriculum*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1968.

Saunders, M.M. *Some aspects of the effects of day care on infants emotional and personality development*. Tesis de grado para optar al grado de Ph. D., University of North Carolina at Greensboro. 1973.

Saxe, G.B.; Guberman, S.R. y Gearhart, M. "Social processes in early number development". En *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 52, (2), Serial No. 216, 1987.

Scarr, S. *Mother care/other care*. New York: Basic Books, 1984.

Scarr, S. y Winberg, R. A. "The early education enterprise". *American Psychologist*, 41: 1140-1146, 1986.

Schifter, J. "La democracia en Costa Rica como producto de la neutralización de clases". En *¿Democracia en Costa Rica? Cinco opiniones polémicas*. Ch. Zelaya, O. Aguilar Bulgarelli, D. Camacho y otros. San José, Costa Rica: Editorial UNED, 1979.

Schwarz, J.C.; Krolick, G. y Strickland, R.G. "Effects of early day care experience on adjustment to a new environment". *American Journal of Orthopsychiatry*, 43: 340-346, 1973.

- Sidel, Ruth. *Women and child care in China*. Baltimore: Penguin, 1974.
- Siegal, M. y Storey, R.M. "Day care and children's conceptions of moral and social rules". *Child Development*, 56: 1001-1008, 1985.
- Siegel, L.S. y Brainerd, C.J. *Alternatives to Piaget: Critical essays on the theory*. New York: Academic Press, 1978.
- Silesky, A. O. *Estudio comparativo de niños pertenecientes a dos localidades indígenas costarricenses a través de la prueba gestáltica visomotor de Bender y el dibujo de la figura humana*. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Psicología, Universidad de Costa Rica, 1981.
- Solís, M. y Esquivel, F. *Las perspectivas del reformismo en Costa Rica*. San José: Departamento Ecuménico de Investigación y Editorial Universitaria Centroamericana, 1980.
- Spitz, R. "Hospitalism: An inquiry into the génesis of psychiatric conditions in early childhood". *Psychoanalytic Studies of the Child*, 7:53-74,1945.
- Staines, G.L., et al. "Wives employment status and marital adjustment: Yet another look". *Psychology of Women Quarterly*,3: 90-120, 1978.
- Standing, E.M. *La revolución Montessori en la educación*. México D.F.: Siglo XXI, 1973.
- Stipek, D., y Me Croskey, J. "Investing in children: Government and workplace policies for parents". *American Psychologist*, 44: 416-423, 1987.
- Stukat, K. G. *Current trends in European pre-school research, with particular regard to compensatory education*. Windsor, England: NFER Publishing Company, 1976.
- Suchodolsky, B. *Tratado de pedagogía*. Barcelona: Ediciones Península, 1971.
- Thompson, E. "The value of employment to mothers of young children". *Journal of Marriage and the Family*, 42 (3): 551-565, 1980.
- Travers, J. y Ruopp, R. *National day care study: Preliminary findings and their*

implications. Cambridge, Mass.: ABT Associates, 1978.

UNICEF. *Primer seminario sobre experiencias de educación inicial no escolarizada en América Latina*. UNICEF, 1975.

Vaughn, B.E; Deane, K.E. y Wateo, E. "The impact of out-of-home care on -child-mother attachment quality: Another look at some enduring questions". En *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2), Serial N° 209, 1985, pp. 110-135.

Vega Carballo, J.L. "Costa Rica: Una interpretación socio-política de su desarrollo reciente 1930-1975". *Cuadernos Prometeo*, N° 04, 1977.

Vygotsky, L.S. *Thought and language*. Cambridge, Mass: M.I.T. Press, 1962.

Wagner, M.G. y Wagner, M.W. "Day care programs in Danmark and Czechoslovakia". En *Day care: Resources for decisions*. E.H. Grotberg (Ed.). Washington, D.C.: U.S. Government Printing Offices, 1976, pp. 28-37.

Wagner, M., y Wagner, M. *The Danish national child-care system: A successful model for the reconstruction of American child care*. Boulder, Coló.: Westview Press, 1976.

Wallon, H. *Les origines du caractère e chez l'enfant*. Paris: Boivin, 1934.

Wallon, H. *L'evolution psychologique de l'enfant*. París: Colín, 1974. (Traducción al español de Mario Miranda. *La evolución psicológica del niño*. México: Grijalbo, 1974).

Wallon, H. *De l'acte á lapensée*. Paris: Flammarion, 1942.

Wallon, H. *Les origins de la pensée chez l'enfant*. Paris: P.U.F, 1945.

Wallon, H. "Las etapas de la personalidad en el niño". En *Le problème des stades enpsychologie de I' enfant*. P. Osterrieth, J. Piaget, R. de Saussure y otros. París: Presses Universitaires deFrance, 1956. (Traducción al español de Eduardo Hombría: *Los estudios en la psicología del niño*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1982).

- Weikart, D.P. *Organizational schemes for preschool curriculum models*. Ypsilanti, Mich.: High/Scope Educational Research Foundation, 1971.
- Weinraub, M.; Jaeger, E., y Hoffman, L.W. "Predicting infant outcomes, in families of employed and non-employed mothers". *Early Childhood Research Quarterly*, 3: 361-378, 1988.
- Wolfson, B.J. "Psychological theory and curricular thinking". En *Current Thought on Curriculum: 1985 ASCD Yearbook*. 1987, pp. 53-72.
- Zaslow, M.J. *Sex differences in children's response to maternal employment*. Unpublished manuscript prepared for the Committee on Child Development Research and Public Policy National Research Council, Washington, D.C., 1987
- Zigler, E.F. y Berman, W. "Discerning the future of the early intervention". *American Psychologist*, 38: 894-906, 1983. Zigler, E.F. y Gordon, J. "The battle for day care in America: A view from the trenches". En *Day care: Scientific and social policy issues*. E.F. Zigler y E.W. Gordon (Eds.). Boston, M A: Auburn House, 1982.

Impreso en los Talleres de
Litografía Cosmos S.A.
San José, Costa Rica
Febrero de 1995 Edición: 750 ejemplares