

# El trabajo pedagógico en la educación preprimaria

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XVIII, núm. 1, pp. 91-103

**Regina de Assis**

Universidad Estatal de Campinas,  
São Paulo y Pontificia Universidad  
Católica de Río de Janeiro, Brasil

La polémica que se inició hace algunos años sobre las funciones de la escuela para niños menores de 6 años (Mialaret, 1976; Souza, 1979; Rizzo, 1982 y 1984; Leite Filho y Kramer, 1982; Kramer, 1982; Abramovay y Kramer, 1983; Popovic, 1984; Souza, 1984; Franco, 1984; Kishimoto, 1985), retoma con mayor fuerza en la víspera de la Asamblea Constituyente que se anuncia para 1987.

Al mismo tiempo que observamos el recrudescimiento de presiones que pueden modificar la legislación con respecto a la educación de niños más pequeños, notamos que surgen propuestas, como la de São Paulo, a través del Programa de Formación Integral del Niño (PROFIC), que denota una clara tendencia a imprimir en los programas escolares públicos un carácter esencialmente asistencial en detrimento de su aspecto pedagógico.

El PROFIC justifica su posición basándose, en gran medida, en el argumento de que a la escuela corresponde la función social de “proteger” a los niños de los males y desigualdades vigentes en la sociedad brasileña.

Esta situación, cuando se empieza a redactar la Nueva Constitución Brasileña, revela un hecho muy inquietante: el de que en plena década de los ochenta, recursos públicos estatales y, según parece, también federales, se utilizan para reeditar modelos vigentes en la época del fin del Imperio y el inicio de la República, según podemos verificar en la investigación reciente de Kishimoto (1986). En este caso no es la antigüedad lo que nos inquieta, sino lo inadecuado del modelo elegido para resolver problemas de educación para la mayoría de la población de niños de 4 a 6 años.

Al recabar información para su investigación “El preescolar en São Paulo (De los orígenes a 1940)”, Kishimoto demuestra que la imprecisión con respecto a las funciones del preescolar desemboca en la vertiente de la “función social” (léase “asistencialismo”) que, o determinaba la necesidad de proteger y salvar a los niños pobres de su “condición inferior” o preconiza-

ba la necesidad de ofrecer a los niños ricos una enseñanza que complementara y garantizara los privilegios que ya tenían.

En este trabajo pretendo analizar con mayor detalle la cuestión de la función pedagógica en las clases de preescolar y la repercusión de las posiciones asumidas con relación al preescolar sobre la escuela primaria, así como sobre la elaboración de currículos y la formación de profesores

## **¿ES NECESARIO PENSAR EN EDUCACIÓN ESCOLARIZADA PARA NIÑOS DE 4 A 6 AÑOS?**

Aun cuando reconozco la importancia de la educación para los niños de 0 a 3 años, debo limitar mi ámbito de análisis a los de 4 a 6 años debido al objetivo de este trabajo, que es examinar el componente pedagógico de la educación preprimaria.

Considero que las casas cuna y maternas deben tener un componente pedagógico que oriente el trabajo con los niños; sin embargo, creo que la naturaleza de este trabajo es distinta de la de la educación preprimaria, debido a la especificidad de lo que ocurre en los dos grupos de edad.

Por educación *preprimaria* y no preescolar entiendo la educación destinada a los niños de 4 a 6 años que pasan la mitad, e incluso todos los días hábiles de un año lectivo, en instituciones llamadas escuelas. Reconozco que existen otras instituciones, como orfanatos y otros, que tienen clases para niños en esta franja de edad y por ello supongo que, si el parámetro de permanencia de estos niños en clase corresponde a un año lectivo, ellos están en preprimaria y no en preescolar. ¿Qué distinguiría una situación de la otra? La diferencia va mucho más allá de una distinción semántica. Me parece que, en primer lugar, el preescolar debería distinguirse de la primaria y de la preprimaria por la informalidad en cuanto a horarios y programas para cumplir. Los programas preescolares serían los que se desarrollan con los niños de menos de 7 años en museos, bibliotecas, "calles, lugares de recreación" por ejemplo, con fines de educación no formal y con objetivos educacionales y recreativos realizables en el corto plazo.

Desde que el niño ingresa a la escuela bajo la responsabilidad de un adulto que se dispone a ejecutar un trabajo educativo durante un número reglamentado de días lectivos, con objetivos para ser alcanzados y evaluados, tenemos en marcha un sistema de educación formal.

Aquí aún no hago ningún juicio de valor sobre la "bondad" o no del sistema; sólo constato que la naturaleza de lo que se hace con los niños en la preprimaria es diferente de lo que se hace en los programas preescolares. La distinción, insisto, va mucho más allá de una mera diferencia semántica entre los dos términos, pues estamos trabajando sobre el concepto de la naturaleza del trabajo pedagógico realizado con los niños de 4 a 6 años durante un año lectivo.

Con todo, lo que identifica este trabajo no se restringe a la reducción del quehacer a un tiempo determinado —el de un año lectivo—, o a las exigen-

cias de la escuela primaria, que determinan lo que los niños deben aprender en preescolar para evitar problemas en su trayectoria educativa. Lo que identifica el trabajo en la educación preprimaria supone claridad sobre las metas educativas por alcanzar, así como las estrategias pedagógicas que deben desarrollar los profesores previamente preparados para ello. La presencia o ausencia de metas educativas en cualquier programa, revelará la ideología que está detrás de su ejecución, dándole un carácter que se demuestra en la práctica de trabajo y en los resultados por alcanzar con los niños, sus familias y, en algunos casos, con sus barrios o comunidades.

Aquí tropezamos con un primer gran obstáculo en relación con la educación escolarizada de niños de 4 a 6 años. Hay varias críticas en el sentido de que la creciente tendencia de profesionalización en el campo de la educación preprimaria trae consigo muchas amenazas:

- a) una exigencia cada vez mayor en relación con la formación de personal, profesores y asistentes pedagógicos;
- b) en el caso de la sociedad brasileña, que aún no resuelve sus problemas de educación primaria, un sentido irreal de nuestras prioridades en educación;
- c) en relación con un “proceso natural” de educación para niños muy pequeños, la sustitución no deseable de la familia por la escuela.

Hay también ciertas críticas contradictorias derivadas sobre todo de programas de corte “social” como el PROFIC (Secretaría Estatal de Educación, São Paulo, 1986), que ven con desconfianza propuestas de talla más pedagógica en su afán de “proteger” a los niños de los males de la sociedad capitalista y desigual que vivimos en Brasil.

Dejaré el análisis de la crítica a los dos primeros problemas citados para otra sección de este trabajo y ahora analizaré el tercer problema y lo que trae consigo.

No creo que la educación preprimaria pueda sustituir el papel de la familia y el derecho natural que tienen los padres de educar a sus hijos. Creo que dicha educación puede y *debe complementar el trabajo educativo de los padres y responsables* de los niños de 4 a 6 años que recurren a ellas.

Sabemos que aproximadamente 1 600 000 de los 10 millones de niños en este grupo de edad están siendo atendidos por escuelas, y más de la mitad de ellos por escuelas particulares. Por lo tanto, el sistema educativo oficial está lejos de atender la demanda cuantitativa de educación primaria. Por el trabajo que desarrollo desde hace tres años en el Proyecto Niñez y Medio Ambiente (Assis *et al.*, 1983), en la Red Municipal de Campinas, sé que la demanda por educación preprimaria es mucho mayor que la oferta (Bonon, 1983) (lo que, según consta, no difiere de lo que ocurre en otras regiones del país); además, el creciente ingreso de las madres y responsables de los niños al mercado de trabajo —situación bastante analizada en otros estudios—, hace que la demanda por atención infantil de tiempo completo sea mucho más intensa.

Así, la situación social de las familias brasileñas, incluidas también las de clase media, exigen la existencia de programas escolares para niños de 4 a 6 años. Estos son programas desafiantes, ya que deben enfrentar la realidad de atender a los niños hasta ocho horas, cinco días a la semana, durante un año lectivo.

En cuanto a la tendencia asistencialista verificada en programas estatales que se arrojan expresamente el derecho de sustituir a las familias —sobre todo a las de bajos ingresos, por su supuesta incapacidad para educar a sus hijos—, se observa el gran equívoco de usar a la escuela como la panacea para los problemas estructurales de desigualdad e injusticia presentes en la sociedad brasileña.

Los representantes de estas secretarías estatales de educación que defienden programas de tipo asistencialista, esconden la verdad con respecto a la función de su propio trabajo, que debiera estar al servicio del develamiento de los problemas de educación pública en aquello que les corresponde; es decir, en la búsqueda y puesta en marcha de soluciones para hacer efectivas propuestas pedagógicas sólidas, que comprendan tanto una concepción del trabajo educativo en las escuelas como la formación de personal y la redefinición del sistema de apoyo pedagógico y administrativo. Sin embargo, es precisamente en el desarrollo de soluciones para el trabajo con niños de 4 a 6 años donde detectamos una división entre el papel desempeñado por las secretarías estatales de educación y aun por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), a través de la Coordinación de Educación Preescolar (COEPRE), y lo que se hace —o se podría hacer— en las universidades a través de sus departamentos de educación. Me refiero a la necesidad apremiante de un trabajo, de preferencia interdisciplinario, que integre profesores y alumnos de las áreas de educación, psicología, lingüística, antropología y sociología, y varias de las áreas de las ciencias exactas, como la física, la química, la biología, las geociencias y la matemática, y que a través de equipos desarrollen trabajos de investigación, en colaboración con profesores y asistentes pedagógicos de las redes públicas de enseñanza.

Sabemos de esfuerzos en este sentido en varios estados brasileños como Pernambuco, Minas Gerais, São Paulo, Paraná y Rio Grande do Sul, para citar algunos, así como nuestra propia experiencia en el Proyecto Niñez y Medio Ambiente desarrollado a través de un convenio entre la Facultad de Educación/UNICAMP y la Secretaría Municipal de Educación de Campinas; sabemos que esto es posible no obstante los formidables obstáculos que existen para su ejecución.

Entre los grandes obstáculos para el desarrollo de estas investigaciones están los pocos recursos disponibles en los órganos financieros de instancias federales, y muchas veces las innumerables trabas burocráticas para recibir y administrar las reducidas partidas. En este sentido, son apremiantes cambios fundamentales como condición indispensable para hacer viable los programas de investigación entre las universidades y las secretarías estatales o municipales de educación.

A través de investigaciones realizadas en Brasil o en otros países, hemos recolectado suficiente evidencia para afirmar que:

1. En los primeros seis años de vida de los niños, hay cambios conceptuales profundos y determinantes (Anderson y Shane, 1971; Bruner, 1960; Brofenbrenner, 1961; Carey, 1985; Evans, 1975; Piaget, 1946 y 1975; Piaget e Inhelder, 1969 y 1971; Piaget y Szeminska, 1975; Rogoff *et al.*, 1973; Shane, 1971).
2. Estos cambios permiten reinterpretar teorías sobre la génesis y la estructura del conocimiento y su relación con las experiencias en el periodo inicial de vida de los niños (Berry y Dasen, 1974; Berry, 1976; Carey, 1985; Carraher, T., Carraher, D. y Schliemann, 1982; Carraher, T. y Schliemann, 1983; Carraher, T y Rego, 1984; Cole y Bruner, 1971; Cole y Scribner, 1974; Cole *et al.*, 1971; Dasen, 1982 y 1985; Greenfield, 1976).
3. Estudios sobre diferentes grupos de niños en distintos contextos sociales, han hecho evidente la existencia de estrategias variadas de construcción de conocimientos (Baratz, S. y Baratz, J., 1970; Carraher, T., Carraher, D. y Schliemann, 1982; Cole y Bruner, 1972; Cole y Scribner, 1974; Cole *et al.*, 1971; Dasen, 1983a y 1983b; Franco, 1984; Greenfield y Lave, 1979; Labov, 1973).
4. Estas estrategias desarrolladas por niños de diferentes grupos culturales y sociales, responden a las necesidades vitales de dichos grupos (Assis *et al.*, 1982; Assis *et al.*, 1986; Carraher, T., Carraher, D. y Schliemann, 1982; Carraher, T. y Schliemann, 1983; Carraher, T. y Rego, 1984; Cole y Scribner, 1974; Cole *et al.*, 1971; Dasen, 1985; Greenfield y Lave, 1979).
5. En la mayoría de los grupos humanos —urbanos o no, occidentales o no—, hay una clara tendencia, manifestada por las familias responsables, de buscar una orientación más formal o sistemática que acompañe el proceso de socialización de los niños, que ocurre alrededor de los 4 y los 6 años (Rogoff *et al.*, 1973).

Ahora bien, sería ingenuo —en la mejor de las hipótesis— e irresponsable —en la peor— que nosotros, profesionales de la educación, decidiéramos ignorar estas evidencias que apuntan hacia una redefinición del papel de la escuela en la educación de niños de 4 a 6 años. Esta redefinición ciertamente incidirá sobre la propia escuela primaria, alterando sus programas y modificando prácticas consagradas, como la entrada a 1o. grado a los 7 años y la obligatoriedad de atender a toda la población sólo a partir de esta edad.

Aquí estoy sugiriendo claramente una revisión de lo que sería el inicio de la escuela primaria, a la cual creo que los niños deben tener acceso a los 6 años, prolongando el periodo inicial —donde se identifica el trabajo de alfabetización, cálculo, y la construcción del conocimiento en las ciencias sociales y naturales— a dos años, que incluirían los 6 y 7 años de edad.

Con base en las evidencias recogidas en los proyectos Nezahualpilli (Assis *et*

*al.*, 1982; Pérez *et al.*, 1986), en México, y Niñez y Medio Ambiente (Assis *et al.*, 1986), en Brasil, ambos coordinados por mí, creo que las propuestas de los Ciclos Básicos\* de 1o. y 2o. grados de primaria que existen en algunos estados del país, retardan procesos que ocurren de forma natural, apoyados y orientados por la escuela, cuando los niños tienen cerca de 6 años.

En nuestro trabajo con niños de 4 a 6 años en Campinas, analizamos e investigamos temas generados por situaciones entre ellos y sus maestros, en la escuela o fuera de ella, y que abarcan desde el estudio de los astros, del tiempo, la ecología, el trabajo y las profesiones, las huelgas, los medios de transporte, el sistema político brasileño, las familias, la producción agrícola e industrial, el sistema de saneamiento de aguas, hasta otros como el folklore, la Copa del Mundo, las naciones y sus mapas, los animales, las plantas, los juguetes y los juegos, el cuerpo humano y sus funciones, el crecimiento, la salud y la enfermedad, los reinos de la naturaleza, e infinidad de otros temas que orientan las prácticas pedagógicas.

Si constatamos la capacidad y el interés de los niños en realizar sus investigaciones y desarrollar de manera intensa variadas experiencias, con la intervención directa de los profesores y, en algunos casos, de las familias y miembros del barrio o la comunidad, ¿por qué no pensar en la importancia de una educación escolarizada para los niños de 4 a 6 años?

Que no se asusten los defensores de la infancia, pues los temas mencionados no sólo contemplan el desarrollo cognitivo-lingüístico de los niños, sino todo lo que forma parte de su estructura socioemocional y psicomotora. Aún queda mucho que decir sobre este punto, pero esta discusión se presentará en otros trabajos.

Ciertamente la educación escolarizada para niños de 4 a 6 años, además de estar contextualizada en el ambiente en que viven los niños, debe tomar en cuenta la acumulación y la actualidad de conocimientos recogidos por la ciencia humana. Aquí dejo claro que el equilibrio y la sensibilidad, por parte de profesores y asesores pedagógicos (municipales o estatales), en la selección y desarrollo de temas generadores de actividades pedagógicas, deben integrar tanto los conocimientos propuestos por los niños y sus familias como aquellos que componen el acervo de descubrimientos y saberes en diferentes áreas de la ciencia humana.

De ningún modo estoy proponiendo una escuela pobre para los pobres y una rica para los ricos. Propongo una educación primaria que parta de donde están los niños, como sugiere Freinet (1969, 1978). No estoy de acuerdo con las críticas de que ésta sea una tendencia de Escuela Nueva Popular (Saviani, 1982) o progresista libertaria (Libaneo, 1986), que reduce la experiencia de los niños a su universo más inmediato y a un ambiente escolar donde no existe autoridad, normas de convivencia ni jerarquías para ser respetadas.

---

\* Transformar 1o. y 2o. grados de primaria en un grado único de dos años por el cual los niños pasan de manera automática, sin ser molestados por reprobación (lo cual, sin embargo, va a ocurrir más tarde).

Es preciso partir de la propia realidad donde viven los niños para construir puentes y vínculos con otras situaciones más distantes, distintas y abstractas, en una escuela donde los profesores aprendan a ejercer su autoridad sin autoritarismo, y donde el ejercicio de una convivencia justa y democrática se presente a través de la discusión y el establecimiento de normas claras de convivencia y de una jerarquía de poder reconocida. Ahí se ofrece un enorme campo de investigación para los profesionales que se ocupan de los niños brasileños, ya sea en el área de la educación o en aquellas que le son afines.

¿Cómo es que los niños de diferentes entornos sociales construyen conocimientos sobre conceptos de matemáticas, ciencias naturales y sociales y lenguaje?

Se deben buscar las variadas respuestas que las diferentes escuelas de este país deben dar a los niños y a las familias que las procuran. Además de eso, la búsqueda de un consenso sobre las metas educativas que se proponen a nuestros niños debe ser materia de abundante discusión, principalmente en la víspera de la Asamblea Constituyente.

Sólo a título de colaboración y a partir del esfuerzo conjunto de reflexión y de trabajo de todas las personas que participaron y aún participan en los proyectos Nezahualpilli y Niñez y Medio Ambiente, sugiero dos metas: *la autonomía y la cooperación*, que me parecen integran lo que se podría esperar de nuestros niños al salir de la preprimaria y de primaria, es decir, que sepan resolver los problemas de forma responsable y creativa, que mejoren su conciencia crítica de la realidad y logren una autoimagen positiva.

En otras palabras, *que inicien en el ejercicio de una ciudadanía a la cual todos tienen pleno derecho.*

No obstante, estas metas que pueden servir como soporte de programas de preprimaria y primaria deben ser discutidas entre profesores, directores, padres de familia y asesores técnico-pedagógicos de secretarías estatales de educación, para que su definición sea clara y cuente con un significado compartido por todos.

Los currículos, formas de planeación y evaluación, deben derivar del esfuerzo conjunto de investigación entre universidades, centros de investigación y el sistema público de enseñanza, con la esperanza y en la búsqueda de que los hallazgos resulten cualitativamente más poderosos que aquellos que se logran a través de esfuerzos aislados.

Así, lo que se propone no es sólo un cambio de legislación sobre la obligatoriedad de la oferta de programas educativos para niños de 0 a 6 años por parte del gobierno, sino todo un programa de trabajo articulado entre las instituciones ya señaladas, para que en un plazo adecuado se puedan tener respuestas correctas para la ecuación que integra la cantidad y la calidad de la educación para estos niños.

## ¿CUÁLES SON LAS PRIORIDADES DE LA EDUCACIÓN BRASILEÑA EN RELACIÓN CON LOS NIÑOS?

Ahora sí respondemos a las dos cuestiones antes planteadas sobre exigencias en la formación de personal para el trabajo con niños de menos de 6 años y sobre las verdaderas prioridades de nuestra educación pública.

Si tomamos en cuenta lo que revelan las investigaciones sobre varios aspectos de la vida de niños de 0 a 6 años, así como la repercusión que pueden tener en este periodo las experiencias educativas formales o intencionales, podemos concluir que es una cuestión sumamente compleja y por tanto de creciente responsabilidad para aquellos que trabajan con niños de estas edades. Consecuentemente, debe haber una gran preocupación sobre el proceso de formación de estos educadores, ya sea en cursos de Escuelas Normales o de Pedagogía.

Sin ignorar todas las imitaciones de un país como Brasil en cuanto a la formación de profesores para niños menores de 6 años o de primaria, creo que hasta ahora el centro de las discusiones ha sido la conveniencia de grupos o asociaciones de profesionales, o de escuelas, facultades y departamentos de universidades.

La complejidad del trabajo con niños de 0 a 6 años y de primaria en las diferentes regiones del país, ha determinado muy poco el rumbo de los planes de modificación en los programas de las Escuelas Normales y de Pedagogía. Estas modificaciones parten más bien de una preocupación por ofrecer un enorme elenco de disciplinas que no llegan siquiera a proporcionar al alumno una base teórica o instrumental eficaz de trabajo, ni una conciencia crítica bien informada con respecto a la educación pública regional y nacional.

Estamos otra vez frente a un dilema: seguir "priorizando" equivocadamente la formación masiva de profesionales de la educación que son apenas "pro-forma", o encarar y asumir la educación preprimaria y primaria como áreas de trabajo que requieren profesionales a los que se dé una importancia similar que a los pediatras, los odontopediatras y a otros profesionales que se dedican a la salud y la vida de los niños.

El educador es el profesional que más tiempo pasa con los niños y que, consecuentemente, para bien o para mal, ejerce una considerable influencia sobre sus procesos de socialización y construcción de conocimientos. ¿Por qué no exigir más de su proceso de formación y desempeño en la profesión, y así una consecuente retribución material de nivel profesional, para el trabajo desempeñado?

Estos son temas para la legislación y para investigaciones y propuestas de acción en el corto y mediano plazos.

Finalmente llegamos al punto crítico referente a la prioridad de la escuela primaria sobre los demás niveles de enseñanza. Creo que si se ve la cuestión con objetividad, va a ser necesario redefinir la naturaleza de la enseñanza primaria por lo menos en sus cuatro grados iniciales.



Si las investigaciones sobre los niños apuntan hacia la necesidad de repensar la gama de experiencias que ellos pueden vivir antes de los 7 años, y si estas situaciones repercuten sobre la naturaleza del trabajo en la escuela primaria, entonces se concluye que la *prioridad en términos de educación debe volcarse hacia el periodo que va de los 0 a los 10 años*.

Ya no es posible pautar prioridades en educación para niños a partir de viejas creencias apoyadas en metodologías todopoderosas, o en currículos que se anuncian como infalibles, cuando el foco de la cuestión son los *niños brasileños, con todos sus problemas, diversidades y diferentes capacidades*, y no los currículos, metodologías y programas que se elaboran sin considerar sus situaciones particulares, y que tienen como garantía un rótulo falso de cientificidad, otorgado por el academicismo estéril de las universidades o por el activismo rutinario de los profesionales de la enseñanza pública.

Las prioridades de educación de los niños brasileños no se limitan a la primaria, más bien claman por la comprensión de las autoridades, educativas o no, y de los profesionales de la educación, de lo que representa el trabajo pedagógico en la educación preprimaria.

## CONCLUSIONES

Al concluir estas reflexiones, que ciertamente merecen mayores y más profundas discusiones, propongo, apoyando las posiciones de varios compañeros del área de educación, que:

1. El área de preprimaria se considere tan importante como la primaria y que se disponga, a través de la Asamblea Constituyente, una legislación que garantice la obligatoriedad en oferta de programas educativos de los 0 a los 5 años. Con todo, que quede claro que tales programas no son obligatorios ni sustituyen a las familias en la educación de los niños pequeños, más bien complementan la acción de padres y responsables que recurren a ellas.
2. Que se revise la obligatoriedad de entrada de los niños a primaria, que deberá ocurrir a los 6 y no a los 7 años, lo que deberá conducir a una modificación de sus programas en el primero y segundo grados, con el fin de que los niños tengan un periodo de dos años para construir y adaptar, a sus estructuras de conocimiento, conceptos básicos sobre lenguaje, ciencias naturales y sociales.
3. Como consecuencia de esta propuesta debe repensarse la organización de la primaria, que pasaría a asimilar y a profundizar estrategias de trabajo pedagógico más flexibles y contextualizadas, y menos pautadas por una norma general para todo el país.
4. Que se dé prioridad a la asignación de recursos para investigaciones interdisciplinarias desarrolladas por equipos universitarios y que integren personal de los sistemas públicos de enseñanza.
5. Que se exija mayor objetividad y eficiencia a los cursos de formación de

profesores y que, en la medida de lo posible, éstos se formen en nivel de licenciatura en los cursos de pedagogía.

Finalmente, quiero afirmar que la Escuela Pública, al atender a niños de los 4 a los 6 años, puede y debe ser un lugar donde ellos, sus familias y sus profesores se comuniquen de tal manera que haya un crecimiento mutuo y satisfactorio en dirección a la formación y al ejercicio de una ciudadanía consciente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**ABRAMOVAY**, M. y S. Kramer, "O Rei está Nú: Um Debate sobre as Funções da Pré-Escolar", en *Cadernos do CEDES*, No. 9, São Paulo, Brasil, Cortez Eda., pp. 27-38.

**ANDERSON**, R. H. y H. G. Shane, *As the twig is bent: readings in early childhood education*, Boston, Houghton Mifflin Co.

**ASSIS**, R. A., "Projeto Criança e Meio Ambiente", Propuesta Técnica, Campinas, Brasil, Facultad de Educação, UNICAMP, mimeo.

\_\_\_\_\_, "Projeto Nezahualpilli: uma alternativa curricular para a educação de crianças de classes populares", en *Cadernos do CEDES*, No. 9, São Paulo, Cortez Eda., pp. 67-83.

**ASSIS**, R. A. *et al.*, "Manual del Currículo Nezahualpilli", México, Centro de Estudios Educativos, A. C., mimeo.

**ASSIS**, R. A. *et al.*, *Currículo Criança e Meio Ambiente*, Campinas, São Paulo, FE/UNICAMP, en prensa.

**BARATZ**, S. S. Y J. C. Baratz, "Early childhood intervention: the social science basis of institutional racism", en *Harvard Educational Review*, 40, pp. 29-50.

**BERRY**, J. W. y P. R. Dasen (Eds.), *Culture and Cognition*, London, Methuen. 1974

**BERRY**, J. W., *Human Ecology and Cognitive Style*, New York, Sage, Halsted. Wiley. 1976

**BONON**, L. H. P., "A Educação Pré-Escolar no Município de Campinas", 1983 Trabajo presentado en el curso FE-427 *Criança, Meio Ambiente e Educação de Pré-1o. Grau*, Brasil, DEPE/FE/UNICAMP, mimeo.

**BRUNER**, J., *The process of education*, Cambridge, Mass., Harvard University Press. 1960

- BRÖFENBRENNER**, U., "The changing American child: a speculative analysis", 1961 en *Journal of Social Issues*, 17, pp. 6-18.
- CAREY**, S., *Conceptual Change In Childhood*, Cambridge, Mass., A Bradford Book, The MIT Press. 1985
- CARRAHER**, T. N.; D. W. Carraher y A. D. Schliemann, "Na vida dez; na escola zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática", en *Cadernos de Pesquisa*, 42, Brasil, pp. 79-86. 1982
- CARRAHER**, T. N. y A. L. Schliemann, "Fracasso Escolar: uma questão social", en *Cadernos de Pesquisa*, 45, São Paulo, pp. 3-19. 1983
- CARRAHER**, T. N. y L. B. Rego, "Desenvolvimento Cognitivo e Alfabetização", 1984 en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 65, 149, pp. 38-55.
- COLE**, M. y J. Bruner, "Cultural differences and inferences about psychological processes", en *American Psychologist*, 26, pp. 867-876. 1971
- \_\_\_\_\_, "Preliminaries to a theory of cultural differences", en I. J. Gordon (Ed.), *Early Childhood Education*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 161-180. 1972
- COLE**, M. y S. Scribner, *Culture and Thought*, New York, Wiley. 1974
- COLE** M.; J. Gay; J. A. Glick y D. W. Sharp, *The Cultural Context of Learning and Thinking*, New York, Basic Books. 1971
- DASEN**, P. R., "Cross-cultural aspects of Piaget's theory: the competence performance model", en L. L. Adler (Ed.), *Cross-Cultural Research at Issue*, New York, Academic Press, pp. 163-170. 1982
- \_\_\_\_\_, "Apports de la psychologie a la compréhension interéthnique", en G. Baer e P. Centlivres (Eds.), *L'éthnologie dans le dialogue interdisciplinaire*, Fribourg, Editions Universitaires. 1983a
- \_\_\_\_\_, "Une perspective interculturelle en psychologie et pédagogie", en *E + D, Entwicklung, Développement*, 16, pp. 48-49. 1983b
- DASEN**, P. R. et al., "N'Glouelé, l'intelligence chez les Baoulé", en *Archives de Psychologie*, 53, pp. 293-324. 1985
- EVANS**, E. D., *Contemporary Influences m Early Childhood Education*, New York, 2a. ed., Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1975

- FRANCO**, M. A., "Lidando pobremente com a pobreza. Análise de uma tendência no atendimento a crianças 'carentes' de 0 a 6 años", en *Cadernos de Pesquisas*, São Paulo, 51, pp. 13-32.
- FREINET**, C., *Para uma Escola do Povo*, Trad. de Arlindo Mota, Lisboa, Editorial Presença.
- \_\_\_\_\_, *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*, México, 11a. ed., Trad. de Julieta Campos, Siglo XXI Eds.
- GREENFIELD**, P. M. y J. Lave, "Cross-cultural research and piagetian theory: Paradox and progress", en K. F. Riegel y J. A. Meachan (Eds.), *The Developing Individual in a Changing World*, Vol. 1, The Hague, Mouton, pp. 322-333.
- \_\_\_\_\_, "Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire" en *Recherche, Pedagogie e Culture*, 8, 44, pp. 16-35.
- KRAMER**, S., *A Política do Pré-Escolar no Brasil*, Rio de Janeiro, Achiamé. 1982
- KISHIMOTO**, T. M., "Recuperando a História da Educação Infantil em São Paulo", en *Escola Municipal: 50 Anos de Pré-Escola Municipal*, São Paulo, Secretaria Municipal de Educación, Año 18, 13.
- \_\_\_\_\_, "A Pré-Escola em São Paulo (Das Origens a 1940)", Tesis doctoral no publicada, São Paulo, Faculdade de Educação, USP.
- LABOV**, W., "The logic of non-standard English", en *The myth of cultural deprivation*, London, Penguin.
- LAZERSON**, M., "The historical antecedents of early childhood education", en I. Gordon (Ed.), *Early Childhood Education*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 33-54.
- LEITE**, Filho, A. y S. Kramer, *Educação Pré-Escolar: viabilidade de uma proposta metodológica a serviço de crianças de classes populares*, Rio de Janeiro, ABT, XIV Seminario Brasileiro de Tecnologia Educacional, octubre.
- LIBÂNEO**, J. C., *Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos* São Paulo, 3a. ed., Coleção Educar, Edições Loyola.
- MIALARET**, G., *A Educação Pré-Escolar no Mundo*, Lisboa, Trad. de Maria H. Rosalis, Moraes Eds.

**PIAGET, J.** *A noção do tempo na criança*, Río de Janeiro, Ed. Record.  
1946

\_\_\_\_\_, *Gênese das estruturas lógicas elementares*, Río de Janeiro, Ed.  
1971 Zahar.

\_\_\_\_\_, *A formação do símbolo na criança*, Río de Janeiro, 2a. ed., Ed.  
1975 Zahar.

**PIAGET, J. y B. Inhelder**, *The Psychology of the Child*, New York, Basic  
1969 Books, Inc.

**PIAGET, J. y A. Szeminska**, *A gênese do número na criança*, Río de Janeiro,  
1975 2a. ed., Ed. Zahar.

**POPOVIC, A. M.**, "Em defesa da pré-escola", en *Cadernos de Pesquisa*,  
1984 São Paulo, (50), pp. 53-57, agosto.

**PROFIC**, "Programa de Formação Integral da Criança (propostas técnicas)",  
1986 Secretaria Estatal de Educação de São Paulo, mimeo.

**RIZZO, G.**, *Educação Pré-Escolar*, Río de Janeiro, Francisco Alves.  
1982

**ROGOFF, B. et al.**, "The 5-8 transition: a cross-cultural study", mimeo.  
s/f

**SAVIANI, D.**, "As Teorias da Educação e o Problema da Marginalidade na  
1982 América Latina", en *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 42, pp. 8-18.

**SHANE, H. G.** "The renaissance of early childhood education", en Anderson,  
1971 R. H. y H. G. Shane, *As the twig is bent: readings in early childhood  
education*, Boston, Houghton Mifflin, Co., pp. 3-11.

**SOUZA, P. N.**, *Pré-Escola: Uma Nova Fronteira Educacional*, São Paulo,  
1979 Pioneira.

**SOUZA, S. J.**, "Tendências e Fatos na Política da Educação Pré-Escolar no  
1984 Brasil", en *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 51, pp. 47-53,  
noviembre.

