



Universidad Pedagógica Nacional

LOS PREESCOLARES:

¿Paginas en blanco o sujetos con historia?



T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIADO EN SOCIOLOGIA DE
LA EDUCACION**

P R E S E N T A

ADRIANA ROBLES VALLE

A Marco y María.

LOS PREESCOLARES: ¿PAGINAS EN BLANCO
O SUJETOS CON HISTORIA?

T E S I S

Que para obtener el grado de Licenciado en Sociología
de la Educación

P r e s e n t a

ADRIANA ROBLES VALLE

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
AJUSCO, D.F., MARZO 1988

Co-dirección de Tesis:

Maestro en Ciencias
María Bertely Busquets

Doctor Gustavo Emmerich

I N D I C E

| | Pág. |
|--|------|
| Introducción | I |
| I LOS PREESCOLARES DESDE LAS PAGINAS DE LOS PROGRAMAS | 1 |
| . Concepción de la experiencia social del niño preescolar a través de los programas educativos 1970-1980 | 3 |
| II CONTEXTO COMUNITARIO DE LOS REYES COYOACAN | 14 |
| III UN DIA CUALQUIERA EN UN AULA DE PREESCOLAR | 22 |
| IV DOS FORMAS DE COMUNICACION EN EL AULA PREESCOLAR | 29 |
| . La comunicación en actividades técnico-didácticas | 30 |
| - Encuentren qué es lo que vamos a hacer: decisión | 30 |
| - ¿Qué sigue?: normatividad y supervisión | 35 |
| - Si no se forman no les pongo nombre: evaluación | 38 |
| - Ya lo planeamos: reinicio de una forma de comunicación | 41 |
| . La comunicación en actividades vivenciales: los niños se platican su historia | 42 |
| - Del dicho al hecho hay mucho trecho | 43 |
| - El proceso es diferente: negación de la experiencia | 44 |
| - Mira güey que chido me quedó mi martillo | 46 |
| - ¡Aguas, ahí viene! | 48 |

| | Pág. |
|--|------|
| V EL DIALOGO Y LA COMUNICACION DESCOMPUESTA: UNA VARIANTE DE LA COMUNICACION EN EL AULA | 51 |
| . El teléfono descompuesto: una metáfora de la comunicación educadora-niños en el aula | 51 |
| . Día de muertos | 53 |
| VI CONTENIDO INTERACCIONAL ESCOLAR-COMUNITARIO | 57 |
| . ¿Cuál es la diferencia entre mi mamá y el panadero? | 57 |
| . Cuando los osos tienen frío y usan abrigo | 58 |
| . El granizo que da vueltas y vueltas, y destruye todo todo ... excepto el discurs- so escolar | 60 |
| VII EL SER PREESCOLAR DESDE LA RESOCIALIZACION EN EL AULA | 67 |
| A manera de conclusión | 73 |
| Notas y Referencias Bibliográficas | 80 |
| Bibliografía | 86 |

Introducción

Indagar sobre la Educación Preescolar en México es una respuesta necesaria al "olvido reflexivo" en que se encuentra este nivel. A la fecha, sólo el 2% de la investigación educativa está abocada al tratamiento de aspectos relacionados con el Ciclo Básico de diez grados.

Para la Sociología de la Educación, el Jardín de Niños es importante por constituir el primer encuentro formal de los niños con una institución educativa. En México, el 52% de los niños de cuatro y cinco años, que utilizan el servicio, * pasan uno o dos ciclos escolares en las aulas. Estas se convierten así, en uno de los espacios privilegiados donde se pueden comprender las formas de interactuar y de reconstruir las relaciones y concepciones sociales de los participantes.

Estas preocupaciones generales, aunadas al interés paulatinamente construido por comprender de que forma el Jardín de Niños recupera o no las vivencias comunitarias de sus alumnos, hicieron posible la elaboración de esta tesis. En ella se intenta responder a la pregunta ¿son los niños preescolares páginas en blanco o sujetos con historia?. Para hacerlo, se recorta tanto el espacio social estudiado, como el objeto particular de investigación. En cuanto al primer aspecto, se elige una institución preescolar urbana, de carácter oficial, situada al sur de la ciudad de México. Se observaron allí las interacciones que se establecen en el contexto de la ac-

* Afirmación de la Profra. Idolina Moguel, Subsecretaria de Educación Elemental, publicada en el periódico "Uno más Uno", mayo 27 de 1985.

ción pedagógica y su relación con la construcción del objeto social en los niños, esto es, con su peculiar forma de construirse una idea propia del mundo social que los rodea.

Esta construcción parece estar atravesada por un proceso resocializador. Tal como se argumenta en el capítulo séptimo, en donde los niños tienen una primera socialización en sus hogares dentro de un determinado contexto comunitario que no se puede aislar de uno más amplio, porque están intercomunicados; el jardín de niños pretende de manera implícita resocializar a los preescolares de acuerdo con modelos diferentes, es decir, sumar esta nueva socialización a la anterior. Tal resocialización conjuga la concepción social presente en los programas, las versiones sociales de las educadoras de acuerdo a su historia y las vivencias comunitarias de los niños en su contexto. Este proceso implica paralelamente, la incorporación e imbricación de concepciones sociales conformadas a partir de la comunicación educadora-niños, niños-niños, en el aula.

.

Para investigar la educación preescolar en México, en especial lo que sucede en las escuelas, resultó útil acercarse a trabajos de distinta índole, entre ellos los de corte etnográfico *, así como a materiales metodoló-

* BERTELY María. "La realidad emocional y sensual en la familia y el jardín de niños". DIE/CINVESTAV/IPN. México 1985.

PARADISE Ruth. "La socialización para el trabajo. La interacción maestro-alumno en la escuela primaria". DIE/CINVESTAV/IPN. México 1979.

BARCENAS Guadalupe. "La educación preescolar como instancia socializadora". DIE/CINVESTAV/IPN. México 1982.

gicos que destacan la importancia de la interacción simbólica entre los sujetos.

El análisis de esta interacción entre los sujetos se basa en la observación de lo que para Ervin Goffman * son las formas particulares mediante las cuales los hombres manejan sus relaciones, las situaciones donde la información resulta o no accesible y familiar a los participantes, y las reglas y prácticas observadas co-interactivamente.

Blumer dentro de la misma línea de investigación, sintetiza la interacción, como acto simbólico, en tres premisas básicas: "Que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él, que la fuente de ese significado es un producto social que emana de y mediante las actividades de los individuos al interactuar y que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso". **

Estas interacciones tienen significaciones específicas para los sujetos ya que son productos sociales que emanan de y mediante los individuos al interactuar. "De ahí la decisión de analizar la vida cotidiana, el tejido

* GOFFMAN E. "Ritual de la interacción", Tiempo contemporáneo, Buenos Aires, 1970.

** BLUMER H. "El interaccionismo simbólico: perspectiva y método", Hora, S.A., Barcelona, 1982.

obvio y normal de la comprensión del mundo y de los otros..., de ahí también el interés prestado... al problema de la comprensión del actuar social propio y ajeno". *

Sumergirse en la cotidianidad de la vida de un pequeño grupo de personas, aunque se pertenezca a él, sin desconectarla de la red de interrelaciones sociales más amplias, abre la posibilidad de comprender y ver desde "dentro" los significados que tienen los hechos para los interactuantes.

Ver "lo mismo", pero de diferente forma, permite ver "lo otro". Observar, recoger y trabajar con lo "conocido", con lo que "todos saben", facilita la comprensión de lo que pasa cotidianamente en un aula del nivel pre-escolar.

Por esta razón, sin desconocer la importancia de otros métodos dentro de las ciencias sociales, se eligió la etnografía, la cual define su objeto específico de análisis como: "... el hacer social en la red de las relaciones de intersubjetividad... El objeto de estudio es ante todo producción de la sociedad: y la producción de la sociedad es un esfuerzo mantenido y llevado a efecto por seres humanos". **

La etnografía se caracteriza por ser descriptiva, "in-

* WOLF M. "Sociología de la vida cotidiana", Cátedra, España, 1979.

** Ibidem.

ductiva" e interpretativa. Este enfoque parte de la observación directa de la interacción de los participantes en situaciones "naturales". El enfoque naturalista de investigación cualitativa se refiere a la comprensión del texto y contexto de las interacciones sociales, sin hacer uso de situaciones experimentales.

En el método etnográfico, descripción, inducción e interpretación de alguna manera se entrelazan y no constituyen etapas separadas. Así por ejemplo Geertz * sostiene que: "la descripción profunda" es una actividad interpretativa, mediante el análisis de las estructuras de significación de las acciones de las personas, indagando el sentido que ellas han puesto en sus actos. En cuanto a la inducción es necesario aclarar que no existe la inducción pura y que en este planteamiento metodológico, el término está vinculado al "control" que sobre las preconcepciones teóricas o emanadas a partir de la experiencia, debe tener el investigador cualitativo para evitar la "distorsión" del objeto de investigación.

No es objeto de este trabajo presentar una exposición pormenorizada de lo que es el método etnográfico. Su aplicación en esta investigación se desprende del análisis y tratamiento de la información que se presentan en los capítulos siguientes, ya que tanto la construcción del objeto de investigación como su análisis implicaron un "ir y venir" entre el manejo de los datos y su teorización.

* GEERTZ C. "La descripción profunda . Hacia una teoría interpretativa de la cultura." 1973,

Mi experiencia como docente de este nivel suponía que conocía esta realidad. Observar "lo que ya se sabe", lo que hemos realizado durante años de práctica docente, contra lo que pudiera pensarse, no me resultó sencillo, mis preconcepciones me impedían observar la práctica misma. Mi punto de vista limitaba las lecturas que sobre ella pudieran hacerse. Tuve que reaprender a asombrarme, a mirar aquello que lo vivido no me permitía ver, a "leer" con otros ojos el contexto en el que estaba inmersa. Es en esta práctica repetida y revisada, ligada a los apoyos teóricos metodológicos pertinentes, que descubrí lo que Kuhn afirma: "Lo que ve un hombre depende tanto de lo que mira como de lo que su experiencia visual y contextual previa lo ha preparado a ver".

La familiaridad que tenía con los alumnos, las educadoras y el personal no docente del jardín de niños en el que laboraba, entorpecería probablemente la investigación, quedando impreciso mi papel como observadora. Esta situación me llevó a realizar las observaciones en un jardín de niños distinto al que trabajaba pero en el mismo contexto. En este jardín realicé un total de 30 observaciones, una vez por semana que abarcaron toda la jornada escolar, durante ocho meses del ciclo escolar 1985-1986.

Las observaciones fueron realizadas en los tres grados, aunque la mayoría de las mismas se centró sobre los niños de tercero.

"La descripción profunda" y repetida de la práctica es-

colar, aunada a una permanente actividad analítica e interpretativa, así como a la búsqueda y descubrimiento de relaciones (recurrencias, contrastes e imponderables) entre los hechos observados, produjo la paulatina construcción del objeto de estudio.

En las primeras observaciones efectuadas puse el acento en las interacciones generales, es decir, observé y registré aquellas en las que se involucraban los niños y las educadoras, los niños con los niños y los niños con el personal no docente.

En un primer nivel de análisis procedí a la localización de "pistas" de las observaciones recogidas, y encontré aparentes incongruencias, rupturas y prácticas contradictorias, que llevaron a formularme varias preguntas para paulatinamente ir descubriendo la "lógica oculta" de estas prácticas contradictorias. Sin dejar de reconocer lo heterogéneo de la realidad escolar observada, en una segunda etapa de observación y a partir de un segundo nivel de análisis, pude identificar relaciones que reorientaron las observaciones futuras hacia lo que en definitiva resultó ser el objeto de esta tesis.

De esta manera el proceso mismo de la investigación-análisis me llevó a seleccionar algunos ejes que, por su presencia reiterada, delimitaron paulatinamente el objeto de estudio que al final se definió en un tercer nivel de análisis, en los siguientes términos: la imbricación de la socialización formal que brinda la institución preescolar con la primera socialización que los niños

"traen" de su casa y la comunidad, en ese complejo y velado proceso que he bautizado como resocialización. Este último nivel de análisis e interpretación me permitió arribar a la exposición escrita que en los siguientes capítulos se ofrece.

.

La exposición consta de siete capítulos. El primero, "Los preescolares desde las páginas de los programas", analiza el contenido de algunos programas del nivel preescolar y la concepción social que encierran. El segundo, "Contexto comunitario de Los Reyes Coyoacán", expone las características socio-culturales y económicas generales del lugar donde se realiza la investigación.

En el tercer, cuarto y quinto capítulos presentan situaciones preescolares elegidas por su recurrencia entre las treinta observaciones de campo, y que muestran algunos patrones de interacción que sostienen cada uno de los apartados. Así, el capítulo tercero, "Un día cualquiera en un aula preescolar", reconstruye lo que puede ocurrir normalmente en la cotidianidad escolar y muestra una realidad aparentemente caótica y contradictoria, pero que está llena de sentido. El capítulo cuarto, "Dos formas de comunicación en el aula", muestra el contexto comunicativo de la interacción educadora-niños, niños-niños, y describe la manera en que cada una de aquellas formas posibilita o no la incorporación y fusión de la experiencia comunitaria con la escolar. El capítulo quinto, "El diálogo y la comunicación descompuesta",

presenta, como parte de la resocialización, la comunicación paradójica que se establece en la interacción educadora-niños, misma que a pesar de las explicaciones confusas, es efectiva.

El penúltimo capítulo, "Contenido interaccional escolar comunitario", aborda la conciliación de intenciones que se teje en la vida cotidiana escolar, y la imbricación de las concepciones sociales de los participantes. Finalmente el capítulo séptimo, "El ser preescolar desde la resocialización en el aula", examina algunos aspectos teóricos de tal resocialización que se constituyeron en hilo conductor de este trabajo.

.

Finalmente, cabe subrayar que esta tesis está engarzada con el proyecto de la M. en C. María Bertely Busquets * y que, por las problemáticas diversas que abre, tiene posibilidades de generar investigaciones futuras.

* María Bertely Busquets, "Interacción colectiva en preescolar: hacia una alternativa de participación y construcción social del conocimiento", proyecto de investigación de Educación y Cambio, A.C., México, 1987.

LOS PREESCOLARES DESDE LAS PAGINAS DE LOS PROGRAMAS

Los programas escolares dan cuenta, entre otras cosas, de las concepciones educativas históricamente predominantes; a partir de ellos adquiere forma oficial el "deber ser" de los alumnos y los maestros, y la relación pedagógica que entre ambos se establece.

En la historia de la educación preescolar en México han habido distintos énfasis programáticos en la definición de la relación pedagógica. Andrea Bárcena los ubica en asistencial, romántico idealista y economicista, e indica que coexisten en la actualidad en diferentes grados. El asistencial se refiere a la condición biológica del niño: protección, cuidado, ayuda, etc.

Tres siglos de tarea asistencial, como forma social casi exclusiva de atención infantil pesaron y pesan aún en la definición del jardín de niños, como institución de tipo educativo. (1)

Actualmente existen, paralelamente a los jardines de niños, guarderías o estancias infantiles que atienden a niños de edad preescolar, pero en horarios más amplios que el habitual de 3 horas; estos centros responden más al derecho sindical de las madres trabajadoras que a un fin educativo.

Ambas instituciones se encuentran bajo la organización de la Secretaría de Educación Pública y se caracterizan por imponer una atención desigual hacia los niños: asistencial para hijos de las mujeres que trabajan y pedagógica para los que pueden asistir puntualmente a los

jardines de niños.

El énfasis romántico-idealista, Andrea Bárcena lo ubica desde principios de siglo, cuando se constituyen los primeros jardines de niños, hasta la década de los sesentas.

Para la institución preescolar, que surge de este énfasis, el niño es una "promesa" y su acción a él dirigida es equivalente a la de dar forma a una "masa virgen", o a la de cultivar una semilla. (2)

El jardín de niños de esta época toma como modelos el kindergarten alemán y las versiones de éste en Europa y Estados Unidos, bajo la influencia de pedagogías idealistas.

Los programas del nivel preescolar permanecen sin muchas modificaciones hasta los sesentas, cuando, con motivo de la reestructuración de los programas de la escuela primaria, se promueve una adecuación del jardín de niños a la primaria.

El énfasis educativo economicista está determinado, de acuerdo a Andrea Bárcena, por la política social predominante en los sesentas donde se aplican criterios de rendimiento y eficacia provenientes de una lógica de producción industrial. En estos años se busca reducir la deserción y el fracaso escolares de la escuela primaria; de ahí que la educación preescolar adquiriera la función de prevenir los anteriores males, mediante el entrenamiento de los niños. De 1965 a 1979 se hacen cuatro programas, pero no son evaluados los resultados de

su puesta en práctica.

En este apartado se busca resaltar las concepciones que están presentes en los programas, desde los años setentas hasta la fecha, sobre la vivencia social del niño preescolar, previa o paralela a su experiencia con el jardín de niños. Más adelante se muestra lo que sucede en las aulas preescolares, para comprender y analizar la forma en que se enfrentan, entretienen y/o reúnen las experiencias sociales de los niños con las desarrolladas al interior de una institución preescolar particular.

Concepción de la experiencia social del niño preescolar a través de los programas educativos (1970-1980)

En el pasado e incluso en el presente se considera a los niños como sujetos de los que no hay mucho que comprender, o que merezca ser comprendido. (3)

En los programas de preescolar la vida de los niños se delimita a partir de etapas de desarrollo social o cognoscitivo, a través de las cuales el niño pasaría. Estas etapas se reducen, con algunos matices, de acuerdo a la teoría psicológica (4) que se aplique, a grandes zonas de carencias. Introduciéndose a la concepción de aprendizaje expresada en los programas educativos del nivel preescolar, se puede ubicar lo que se espera de los niños y su relación con un "hacer" pedagógico concreto. El análisis permite distinguir la relación entre la experiencia social del niño preescolar, previa o paralela a su incorporación al jardín de niños, y la manera como los programas la recuperan, niegan o ignoran, mediante sus

planteamientos pedagógicos.

Hasta finales de los setentas los programas conciben a los niños como tablas rasas en las que hay que escribir "todo", niños sin preocupaciones, sin angustias, seres que nunca se preguntan ni se cuestionan nada, sujetos sin voluntad que siempre están dispuestos a hacer la voluntad de otros. Se supone que no tienen iniciativa propia por lo cual hay que proponerles todo. Se consideran como materia virgen a la que hay que dar forma ya que no ha sido tocada por nada ni por nadie, y a la que se le puede diseñar, desde el escritorio, cualquier tipo de actividades basadas en contenidos universales alejados de sus intereses, y experiencias sociales. Su "inexperiencia" y "desconocimiento" no pueden aportar ni enseñar nada a las educadoras.

La negación de la experiencia social de los niños implica la presentación de una realidad social "recortada" (5) desde los programas.

En estos se pretende que los niños se adapten a una realidad social determinada y "homogénea", con modelos culturales y educativos muy específicos, donde tienen que aprender a respetar ciertas normas y a jugar las reglas sociales establecidas: a conocer "lo conocido" y la función social "recortada por la educadora".

Así, en la década de los setentas, aún cuando los programas educativos determinan que la acción de preescolar será "formativa" antes que "informativa" (desarrollando capacidades, habilidades y destrezas, más que adquisi-

ción de conocimientos), la formulación de los objetivos muestra tanto la concepción sobre la experiencia social del niño como el tipo de información que sobre lo social se maneja desde el jardín de niños.

Por ejemplo en el Programa de 1970, que comprende cinco Areas de Aprendizaje, en el Area III (Comprensión y Mejoramiento de la Vida Social), se lee:

A C T I V I D A D

O B J E T I V O

| | |
|------------------------|---|
| Estímulo motivante | " <u>Apreciación</u> del mundo social que lo rodea". |
| Educación vial | "Aceptación y respeto de las reglas necesarias al <u>buen funcionamiento social</u> ". |
| Compra-Venta | " <u>Aceptación y práctica</u> de reglas <u>sociales</u> y respeto a sus compañeros". |
| Visitas a la comunidad | " <u>Actitud positiva</u> hacia la sociedad y sus compañeros, valorizando la labor y el trabajo de los miembros de su comunidad". |
| Juegos organizados | "Socialización del niño, a través de capacitación y destrezas que desarrollen una actitud de <u>respeto</u> para sí y para los demás, de acuerdo a <u>re-</u> |

En estos objetivos, de inmediato llama la atención el tipo de información que sobre el objeto social, el niño "debe" recibir de acuerdo al programa. Parten de una versión funcional y pretenden un "buen funcionamiento social", dependiente de la "aceptación", "práctica", "respeto" de las "reglas sociales" y "normas establecidas".

María de Ibarrola dice acerca de la sociología dominante para el estudio de la educación de estos años: esta concepción plantea una sociedad racional y democrática, que está dividida en estratos socio-económicos funcionalmente ligados entre sí, ya que todos los trabajos son necesarios para la sociedad. La educación se ve como una, indispensable para que la sociedad progrese, crezca y sobreviva.

Tal versión presenta a la "comunidad" como el espacio autorregulable y cerrado que niega la realidad social amplia, problemática, contradictoria y heterogénea que los niños preescolares han vivido y viven, previa y paralelamente a su incorporación al jardín de niños.

A partir de este tipo de programas se pretende la integración social en vez de la transformación, y una actitud pasiva, contemplativa y acrítica del sujeto educativo, en vez de una actitud activa y crítica hacia lo social.

Las reformulaciones del programa antes citado muestran un formato diferente pero la misma definición de la experiencia social de los niños y de la realidad social cotidiana que éstos supuestamente viven. En una de estas reformulaciones se lee que es necesario "darle al educando la posibilidad de ubicación en su mundo para que lo pueda comprender y funcionar en él sin confusión y con seguridad".

En la mayoría de los objetivos del programa de la reforma educativa de los setentas, las referencias al funcionamiento social se formulan explícitamente. Esta ubicación del niño en un mundo funcional y homogéneo tiene una alta carga ideológica; niega la primera experiencia social, no homogénea y contradictoria por la cual el niño pasa, y enfatiza el recorte de una realidad social "dada" y funcional.

El programa actual de postura piagetiana (1981) representa un avance en la historia programática de la educación preescolar ya que intenta dar una coherencia tanto teórica como metodológica, no expuesta en programas anteriores. Pero aún cuando el programa menciona un enfoque multidisciplinario se limita a un tratamiento psicológico y ontogenético.

La concepción de aprendizaje que mantiene este nuevo programa varía con respecto al anterior: a los niños los considera como sujetos activos y participativos, que pueden opinar o sugerir alguna situación y planear y cooperar en lo que van a hacer.

Sin embargo, también se encuentran tres características propias de los programas de los setentas, en relación a la definición de la experiencia social del niño preescolar y del objeto social vivido cotidianamente. Estas características son:

- a) La negación de la experiencia social previa o paralela a la incorporación del preescolar al jardín de niños.
- b) La presentación del objeto social a partir de una postura funcional, y
- c) La presentación de la comunidad como espacio autorregulable, cerrado y homogéneo.

En los objetivos de algunas unidades del programa actual se pretende que el sujeto:

- Reflexione y descubra eventos sociales, como si no participara en ellos. Los niños invariablemente con anticipación ya saben lo que ocurre fuera de la escuela, porque los "eventos sociales" los viven desde sus preparativos, por ejemplo, en el caso de las fiestas tradicionales.
- Establezca comunicación. Los niños nunca están incomunicados y aunque se anule una comunicación verbal con ellos, se establece de inmediato una no verbal.
- Anticipe y reconstruya situaciones. Este objetivo los niños lo realizan, propóngaselo o no la educadora; ya que frecuentemente de manera espontánea hablan de sus vivencias, reconstruyendo así situaciones

- Entre en contacto con aspectos de su entorno. Los niños tienen un contacto vital con su comunidad, que a la vez está engranada con situaciones sociales amplias.
- Enfrente problemas y experimente. Como si antes no lo hubiera hecho; en los niños experimentar, es una de las actividades que realizan en todo momento: su curiosidad por conocer es inagotable, respecto a los problemas, los enfrentan quiéranlo o no.

El jardín de niños, desde los actuales programas, no considera cómo aprendieron los niños anteriormente, ni qué aprendieron. Niega tanto el pasado como la historia de los niños, para poder empezar y generar un nuevo conocimiento: el legitimado, el homogéneo, el escolar. Ignota la vivencia de los niños para igualarlos. Trata de "descubrir" lo social desde un punto de vista particular.

Retomando una idea de Snyders (6) pareciera ser que el objetivo del jardín de niños es el producir seres estereotipados, sin originalidad, incapaces de cualquier innovación, o más bien, despojados de su originalidad y de su capacidad de innovar.

La presentación del mundo social al niño, es tradicional, aún en propuestas educativas comunitarias, que esté determinada por una visión homogénea y funcional de los diferentes papeles "útiles" a la comunidad. El niño se apropia de una versión de la comunidad como el "todo social dado".

Pero los niños preescolares son capaces de ubicar su realidad social a partir del conocimiento de las heterogeneidades y relaciones sociales que la definen. Esta reflexión sobre el objeto social basada en un "criterio social-diferencial" posibilitaría en los preescolares un aprendizaje objetivo y real del objeto social como instancia dinámica. En cambio, las versiones fragmentadas y encerradas en la comunidad, sostenidas en una falsa estática social, dejan huellas y crean un caos en el desarrollo posterior del sujeto social.

El manejo de las Unidades de Trabajo del Programa actual de Educación Preescolar, requiere unas observaciones en relación al tratamiento estático de lo social. Todas las unidades son aisladas de las relaciones sociales de que forman parte. El "trabajo" se separa de las relaciones productivas que le dan sentido; el "comercio" se entiende como función "en sí", dentro de una particular comunidad, arrancado de las particularidades del mercado y del consumo que lo determinan; el "vestido", la "vivienda" y la "alimentación" se presentan a partir de modelos únicos, donde las diferencias se explican más que en términos sociales, como características folklóricas.

Respecto al "recorte" sobre lo social, el programa (7) intenta fabricar una historia que no es la de los niños. Permanentemente en las actividades diarias, se niega su vivencia, se trabajan contenidos lejanos a su cotidianidad. En Unidades como El Vestido, se propone que elaboren letreros que indiquen; "Ropa para Damas", "Caballe-

ros", "Probadores" y "Niños". En actividades de compra-venta se sugiere medirse la ropa, elegir cuál van a comprar, guardar en bolsas la mercancía, escribir la nota de compra, etc. Estos aspectos suponen que la mayoría de los niños tienen acceso a los centros comerciales cuando en realidad no sucede así.

La Unidad de la Alimentación propone buscar en revistas imágenes de alimentos y elaborar la carta con estas imágenes para vender comida, clasificar el recetario según el tipo de platillos (sopas, postres, guisados, etc.). Este tipo de alimentación maneja un modelo lejano al que los niños viven ya que, si bien les va, comen un solo "platillo".

En cuanto al "Cuidado de los animales", el programa dice que el niño debe informarse sobre los cuidados que requiere el animal, qué tipo de alimentación se le debe dar, y en qué cantidad, qué condiciones de temperatura, espacio y aire necesita, si es necesario vacunarlo, qué se debe hacer cuando se enferma, etc. Varias de estas características, indudablemente, no corresponden a las vivencias de los niños.

El aspecto social el programa lo aborda en "El niño y su entorno", donde limita el entorno comunitario desgranado de lo social. Este enfoque hace aparecer sin relación alguna las condiciones de vida de la comunidad donde viven los niños con las situaciones sociales más amplias y contradictorias. Además, presenta un "modelo" de vida correspondiente a cierta clase social, que por cierto no es aquella a la que pertenecen la mayoría de los niños mexicanos.

- Los problemas sociales que viven los niños y sus familias como sujetos sociales son tomados como efecto de su propia elección; es la irresponsabilidad de los sujetos de las clases populares, la falta de cultura, lo que ha provocado su situación... La escuela no tiene nada que aprender de la comunidad y es ésta la que aprende de la primera. (8)

La separación y simplificación de los contenidos de la experiencia social de los niños, previa y paralela a la experiencia preescolar, y el "recorte" de esa realidad por parte de los programas, está presente en el modelo cognoscitivo individual actual que supone que los niños deben llegar a conocer otra realidad social acotada y "dada" previamente. El cómo ha sido recortada esta realidad desde la concepción ideológica de quien la interpreta -en este caso la educadora o quienes elaboran los programas- no es tomado en cuenta.

Tradicionalmente se considera que los niños por ser pequeños no se dan cuenta de lo que pasa más allá de su casa o su persona, no perciben las condiciones sociales en las que se desarrolla su familia, sus amigos o sus parientes, y no se percatan de si comen o dejan de comer ni de los cambios que sufren las cosas, como sus ropas o calzados, o si visten o dejan de hacerlo.

Jersild(9) dice al respecto que la política que alienta a los niños a evitar en lugar de enfrentar sus preocupaciones personales, está profundamente enraizada en nuestra cultura (refiriéndose a la cultura occidental).

Así, el jardín de niños es considerado, en el programa, como el primer contacto con el mundo externo al hogar, como si el hogar estuviera desvinculado de lo social, como si el mundo social le fuera ajeno a los niños por haber vivido en uno diferente y nunca hubieran tenido relación con él.

Esto a la vez es apoyado por la práctica docente cotidiana, donde la concepción y experiencia social de los niños se deforma al entrar en contacto con el objeto social sin contradicciones ni conflictos presentado por la educadora. Se parte de la concepción de que esta realidad social se puede conocer de manera individual con una postura puramente contemplativa o aún constructiva (dependiendo de la interpretación que cada docente haga de los programas y del contexto institucional donde se encuentre (10), y únicamente basta acercarse a ella y experimentarla para aprehenderla. Por ser un mundo sin complicaciones la relación con él no las tiene, la simplicidad sustituye a la complejidad en el discurso de la educadora.

Mannoni (11), en una de sus investigaciones, menciona que se considera el ámbito escolar como estancamiento, conservadurismo, conformismo, y sostén del orden social y moral.

Estas concepciones sobre la experiencia social de los niños y la realidad social que viven, expresadas en programas y reinterpretadas en la práctica por las educadoras, explican en parte que los niños reales, en sus contextos específicos, no sean tomados en cuenta.

CONTEXTO COMUNITARIO DE LOS REYES, COYOACAN

El jardín de niños donde se realizó esta investigación, se encuentra en una zona popular al sur del Distrito Federal. A esta institución preescolar asisten, principalmente, alumnos que viven en Santo Domingo de los Reyes, Coyoacán.

Este barrio fue una "ciudad perdida" hasta hace poco tiempo, sus primeros pobladores se instalaron en el lugar a comienzos de los años setentas.

Debido a que la zona fue de tipo comunal, sus pobladores enfrentan problemas con el régimen de propiedad, al intentar la regularización de la tierra, sin éxito hasta hoy.

Esta zona fue poblada mediante invasiones. Las casas se construyeron con láminas de cartón y madera, y se modificaron paulatinamente a partir de la regularización que diversas organizaciones hicieron (INDECO, FIDEURBE, etc.). Otros materiales que se utilizaron en la construcción provisional de las casas fueron el tabicón, el asbesto o la piedra. Las construcciones también fueron cambiando al ponerles piso de arena y una capa de cemento, para recubrir las paredes de las habitaciones; después, poco a poco, se agregó el tabique y la losa.

El tamaño de los lotes varía de 90 a 250 metros cuadrados aproximadamente. En cada uno de ellos vive una fa-

milia extensa: la abuela, los tíos, los hermanos, las cuñadas, etc. Estos lotes se bardean para delimitar el espacio de cada familia.

El transporte que da servicio al barrio es producto del esfuerzo colectivo de la población. Los primeros habitantes de Los Reyes tuvieron dos opciones: hacer ellos mismos sus calles, o cargar todo lo que necesitaban para asentarse en ese lugar (desde materiales de construcción, hasta el menaje doméstico, incluidos los tanques de gas).

La solución consistió en regalar, entre los choferes de camiones materialistas que estaban dispuestos a ello, todo el escombros que fuese saliendo. Una vez obtenida la materia prima, los mismos vecinos se ocupaban, durante los fines de semana, de rellenar y emparejar el terreno, para hacer posible el paso de vehículos, pues la cuestión sobre quién debería de construir las calles se planteaba como interés para los vecinos, ya que el beneficio sería, supuestamente, sólo para ellos.(12)

Cuando fue posible el tránsito por algunas calles, las empresas de todo tipo, se instalaron en la zona (gas, refrescos, materiales de construcción, etc.). Asimismo, se integraron los vehículos destinados al transporte de personas. Al inicio "peseros" y más tarde camiones de pasajeros. Estos vehículos partían de la capilla de Santo Domingo, recorrían

la avenida de Las Torres para salir por el Cerro del Agua, continuaban por Miguel Angel de Quevedo, cruzaban Coyoacán y, de ahí, llegaban a la Calzada de Tlalpan.

Para 1975, el Departamento del Distrito Federal ya había pavimentado las principales calles de la colonia. Su aportación consistió en recubrir con asfalto el trabajo que ya habían realizado los colonos.

Otros problemas del barrio, también llamado "El Pedregal", es la insuficiencia de servicios públicos como la luz, el agua, el drenaje y la basura. Enfrentarse a estos problemas hace que en Santo Domingo de Los Reyes, los sentimientos de pertenencia y comunidad se fortalezcan.

Las actividades económicas a las que se dedica la población de Los Reyes son muy diversas. En cuanto a la ocupación de los padres de los alumnos que asisten al jardín de niños, a partir de la revisión de 50 fichas de identificación del preescolar, se puede determinar que un 46% son obreros y un 22% empleados, sin especificar en qué. En los casos donde se aclara este último rubro, los padres afirman estar empleados en almacenes de autoservicio, en comercios o en la Federación. Únicamente el 4% de los padres son profesionistas, el 28% restante se dedica a actividades como albañilería, el servicio de chofer o trabajos eventuales. Dentro de esta diversidad de ocupaciones el sueldo o ingreso promedio que perciben los padres, corresponde al salario mínimo (76%).

La escolaridad del 50% de los padres es de primaria, el 38% cuenta con educación secundaria y el 6% del total ingresó a la Universidad sin haberla concluído; del 16% restante no se obtuvo información.

Por lo que toca a las madres, las actividades a las que se dedican son el hogar, el comercio, o el empleo doméstico, industrial (obreras), profesional o no especificado.

El 70% de las madres se dedican básicamente al hogar, independientemente de su grado de escolaridad. De aquí se infiere, entre otras cosas, que son las madres quienes cuidan, principalmente, a los hijos. El 30% que tiene otra ocupación, no queda excluída de las actividades tradicionalmente asumidas por la mujer mexicana. De las mujeres que perciben pago por un trabajo paralelo al del hogar, la mayoría percibe el salario mínimo y una empleada doméstica menos que éste.

Según Iñigo Aguilar respecto a los valores, prácticas y tradiciones culturales de Los Reyes, cabe destacar que la herencia de mayor valor es la tierra, la cual se transmite por vía paterna a los hijos varones y, cuando incluye a las hijas, de inmediato origina conflictos.

Además, esta comunidad se caracteriza por tener una fuerte tendencia a la endogamia, es decir, a contraer matrimonio sólo con las personas del mismo pueblo, por lo que los habitantes de Los Reyes se reconocen como parientes cercanos o lejanos.

Por una tradición arraigada en los grupos campesinos

que emigraron a la ciudad de México y que conservaron ciertos antecedentes indígenas, existe un sistema de cargos, referido tanto a los servicios comunales (el control del agua, el acceso al panteón local, etc.) como a las actividades y fiestas religiosas del pueblo, las cuales a la fecha, son aún numerosas.

Las principales fiestas son: las dedicadas a los santos patronos del pueblo, la de los Santos Reyes, que se celebra el 6 de enero; la del Señor de las Misericordias, el primer domingo de septiembre; la de día de muertos, el 1 y 2 de noviembre; la Semana Santa de fecha móvil; y la celebración de la virgen de Guadalupe, el 12 de diciembre.

Otras fiestas son: las de la santa cruz, el 3 de mayo; la del sagrado corazón y de la virgen del perpetuo socorro, en el mes de junio; la del señor de Santiago el 25 de julio; y la de Santo Domingo.

Las dos celebraciones más importantes son la del Señor de las Misericordias y la de los Santos Reyes. Para cada fiesta se tienen varios mayordomos, que fueron elegidos previamente en una reunión. Cada uno se encarga de diferentes cosas, además de la recaudación del dinero para tal fin, por ejemplo, la música, las danzas, el cuidado y reparación del templo, las flores, el adorno, la portada (arco con flores a la entrada del pueblo), la anda, los cohetes, etc.

En el caso del mayordomo de música, informó que la mayordomía la heredó de su padre y, que al morir él, la heredará a sus hijos. Para asegurar la música el día de la gran fiesta, el mayordomo hace su recorrido con los

"colectivos": hombres que recolectan el dinero que domingo a domingo da cada familia del pueblo. El monto de esta cuota puede ser acordado previamente o voluntario.

El mayordomo se "apalabra" con los músicos desde la fiesta anterior, haciendo un contrato en la libreta de las cuotas, donde los músicos van firmando por cada abono que se les dá a lo largo del año. En el contrato queda especificado claramente que la música inicia un día antes de la fiesta a las 7 de la noche. Los alimentos de toda la banda, y de la gente que la acompaña, corren a cargo de la familia del mayordomo.

Si bien los mayordomos siempre son hombres, las mujeres de ellos y su familia son las encargadas de hacer la comida, el papel picado, etc.

Sucede más o menos lo mismo con la organización de los diferentes cargos. En el caso de las ferias, llegan con 8 días de anticipación, se instalan, pero funcionan hasta el día de la fiesta. Si la fiesta cae entre semana se festeja "el mero día" y el siguiente domingo continúa.

En el caso de la fiesta del Señor de las Misericordias, al santo lo traen de la Candelaria y hace un recorrido por varios pueblos como: Xoco, Xotla, Los Reyes, Niño Jesús y San Francisco. Cada una de las comunidades lo venera y lo pasea al interior del pueblo y sus límites. Al terminar el recorrido, se entrega el santo en los linderos del pueblo vecino, a sus habitantes y así continúa su recorrido el Señor de las Misericordias. Pará esta fiesta en el pueblo de Los Reyes, Margarito "El

Cien" adorna con flores la "anda" del santo, que es donde se transporta. Esta anda es una pequeña carroza donde viajan, además del santo, algunos niños vestidos de ángeles.

Los participantes en la fiesta del pueblo de Los Reyes no son exclusivamente miembros de la comunidad; asisten personas de los pueblos cercanos, gente que vivió en el barrio o que simplemente venera al Señor de las Misericordias.

La descripción anterior da cuenta de los antecedentes generales y el estado actual de la comunidad. Sin embargo, los problemas internos, los esfuerzos por crear un asentamiento urbano y las manifestaciones culturales del contexto donde viven los colonos de Los Reyes contrastan con otro tipo de asentamiento urbano: las privadas residenciales o fraccionamientos lujosos del Pedregal de San Francisco.

Estas privadas amuralladas con grandes bardas, en ocasiones cancelan las salidas que la gente del pueblo tiene hacia las vías de acceso público. Las casas son construídas con materiales costosos y de calidad. La extensión de los terrenos sobrepasan los mil metros cuadrados en la mayoría de los casos. La tenencia de estos predios está escriturada legalmente. Los servicios públicos en este tipo de asentamientos funcionan con regularidad y eficiencia. Las personas se transportan en automóviles lujosos, que en la mayoría de los casos son dos por lo menos, para cada familia, uno para el servicio del padre y otro para la madre.

Los habitantes de estas privadas, aunque viven en el mismo barrio de Los Reyes, no participan en las fiestas populares ni contribuyen con las cuotas para las mismas, nadie se las pide, ni ellos las ofrecen. Los niños asisten a escuelas privadas y desarrollan sus relaciones afectivas al interior de las casas. Estos niños no suelen jugar en las calles; unos y otros tienen costumbres diferentes. El pueblo de Los Reyes no los considera parte de él, sino como fuereños, porque llegaron en distinta época y circunstancias.

Los niños de Los Reyes viven dentro de este contexto social contrastante. Ellos conocen bien el barrio y los problemas que tiene, porque se desenvuelven en él.

Su realidad social, de la cual no se pueden evadir, es contradictoria y desigual, es heterogénea. Las vivencias que tienen en la comunidad, no son fragmentadas, sino al contrario, están insertadas en una totalidad.

La calle es el espacio donde cotidianamente juegan e interaccionan con todo tipo de personas. La calle, como parte del barrio, no tiene bardas ni rejas que impidan ver, oír o sentir la vida con sus bondades o carencias. Esto no significa vivir en la confusión, sino en la complejidad.

UN DIA CUALQUIERA EN UN AULA DE PREESCOLAR

En este apartado se narra lo que sucede cotidianamente en un aula de educación preescolar porque es ahí, en lo común y corriente de cada día, donde se da una resocialización sutil pero continua, a partir de una lógica de interacción peculiar.

Se observaron los tres grados que conforman el nivel preescolar en un jardín de niños en el turno vespertino. En los tres grados se encuentran recurrencias representativas de la vida cotidiana que posibilitan la construcción descriptiva de "un día cualquiera" (13). Aunque las educadoras observadas fueron cuatro y cada una de ellas actúa de manera distinta, las recurrencias observadas fueron tan significativas que permiten hablar de "la educadora".

Regularmente se inician las actividades después de un "tiempo muerto" en el cual educadoras y niños hacen lo que quieren, es decir, no hacen nada en común, todos platican con sus iguales en los pasillos.

La primera actividad que hacen colectivamente es de aseo, como lavarse las manos o ir al baño para que, según la educadora, "después no se interrumpen las actividades". Estas, no obstante, se interrumpen constantemente, tanto por las educadoras como por los niños, durante el resto de la tarde.

En este ir al baño, los niños y niñas se amontonan en las tazas, orinan, en el caso de los niños dos o tres juntos, salpicándose entre ellos. En el lavabo los niños juegan con el agua, con el jabón, se remojan las manos por varios minutos, etc.

Mientras esto pasa con

los niños, la educadora está parada o sentada a unos cinco metros de los baños, controlando los trozos de papel higiénico para quienes lo requieran, aunque este papel a veces lo utilizan los niños para mojarlo y aventárselo como "proyectil".

Cuando la educadora dice "vámonos", la mayoría de los niños se va corriendo al salón, alcanzando a unos cuantos que se retiraron previamente.

La educadora regularmente reacomoda a los niños en los lugares que ella cree convenientes, separando a los "latosos". Enseguida, los llama a sentarse en el piso para platicarles qué es lo que van a hacer. Esta conversación lleva varios minutos; la educadora va haciendo que los niños "descubran" lo que realizarán, de tal forma que hagan "suyo" el trabajo que ha sido concebido por ella.

La información que la educadora maneja en las explicaciones puede ser equivocada, imprecisa, confusa, simple, abstracta, absurda, pobre, etc., aún y cuando presenta una visión homogénea y simple de lo social.

Las explicaciones se convierten en conversaciones, donde los niños simultáneamente a lo que dice la educadora comentan entre ellos su experiencia o la comparten con todo el grupo al hacer comentarios en voz alta. Estos comentarios siempre presentes, son directa o indirectamente referidos al tema. Entre los niños siempre hay comunicación, ya sea verbal o corporal, que en ocasiones provoca la modificación de las actividades dictadas por

la educadora.

Después de esta plática se realiza la actividad central del día. En general, la educadora reparte el material que va a utilizar cada niño, repite las indicaciones varias veces, está atenta a las preguntas de los niños y pasa a sus lugares para revisar su trabajo. Los niños trabajan individualmente la mayoría de las veces, pero nunca dejan de comunicarse con sus compañeros y de hacer comentarios sobre el trabajo de algún niño. La educadora, mientras atiende a un niño apura a los demás porque es usual que el trabajo finalice, aunque no el producto.

Los niños, por su constante interacción, mantienen un nivel alto de ruido, de ahí que la educadora reiteradamente pida "¡silencio!", "acuérdense que tienen que hacer su trabajo solitos, cada uno tiene que hacer sus cosas".

Cuando se presentan dos trabajos o dos partes del mismo trabajo en la actividad central del día, por ejemplo: colorear y recortar un dibujo, los niños que terminan primero tienen que esperar a los demás, para, como dice la educadora, "ir todos igualitos". Los niños que terminan antes platican en voz alta o ayudan a los que no han terminado, lo cual es interpretado por la educadora como "interrupción del trabajo de los demás".

El "ruido" llega a constituir tal interferencia para la educadora que solicita a los niños, improvisadamente y en el acto, hacer más trabajo, y, en consecuencia, se

da un momento en el cual el grupo hace dos trabajos diferentes a la vez.

Las instrucciones, a estas alturas del proceso, no dan a los niños una idea global de lo que van a hacer, porque sólo les ordena lo que van a ejecutar inmediatamente: primero colorear, después recortar y más adelante les pide que peguen. Los niños no saben qué es lo que van a realizar finalmente o qué van a hacer sobre determinado objeto.

Muchas de las instrucciones o explicaciones que da la educadora son realizadas por los niños contrariamente a lo dictado, pero paradójicamente responden a lo esperado por ella. El seguimiento riguroso de sus instrucciones no hubiera hecho factible la actividad.

Al realizar el "trabajo" que por lo general es gráfico, los niños permanentemente preguntan a la educadora si lo están haciendo bien: "¿así maestra?". Saben que mientras ella no escriba el nombre del niño en el trabajo, éste no será aceptado, situación que los niños entienden, ya que sin mantener comunicación verbal, regresan a su lugar a continuar "trabajando". La educadora, sin mirar al niño que pregunta, contesta mecánicamente "sí, así".

Cuando se acercan a la educadora los niños que primero terminan, ella invariablemente les dice: "síguele", "pónle más color", "que no quede ningún hueco", etc. Al aproximarse la hora del recreo, la educadora empieza

indiscriminadamente a aceptar el trabajo de los niños poniéndoles el nombre a cada uno.

Durante el recreo la educadora y los niños se comunican escasamente de manera verbal. Los niños, por su parte, organizan juegos o resuelven problemas entre ellos, y las educadoras, por la suya, platican al margen del espacio físico donde juegan ellos. En esta actividad los niños platican mucho, se tocan, organizan juegos mixtos, varían un juego repetidas ocasiones, se pelean, se "matan", se inventan historias y también se platican su historia. En su interacción juegan con las situaciones y las cosas, así como también mantienen comunicación con el personal no docente del jardín de niños. Esta comunicación es muy diferente de la que se da con el personal docente, ya que es afectiva, corporal, lúdica, etc., en muchos de los casos.

La media hora de recreo generalmente se prolonga, porque cuando las educadoras, al toque del timbre por la directora, se paran de su silla, continúan platicando. Los niños, por su parte, siguen jugando hasta que entran las educadoras a sus salones, con lo cual se pone fin al recreo.

Después del recreo es raro encontrar en el jardín de niños otra actividad manual, salvo que se haya interrumpido un "trabajo" por "cansancio de los niños", y que le interesa terminar a la educadora (hoja de álbum, trabajo del día de las madres, etc.).

Quando este "cansancio", "pérdida de ritmo" o "distrac-

ción de los niños con cualquier cosa" no divide la realización de una actividad manual que le interesa a la educadora, se interrumpe definitivamente la actividad manual; la educadora deja de pasar a los lugares de los niños y el diálogo entre ésta y ellos se empobrece.

Regularmente, al regresar del recreo, la educadora "duerme" a los niños para que "descansen", aun si no tienen ganas de hacerlo. Cuando "duermen", con la cabeza apoyada entre sus brazos cruzados encima de las mesas, platican en "secreto", ríen mucho y nunca falta un pequeño objeto que se avientan, discreta y traviesamente; es algo que les divierte mucho y donde participa espontáneamente la mayoría del grupo, como por "contagio". (14)

Después de algunos minutos de "dormir", los niños enderezan su espalda a pesar de que la educadora les pida no hacerlo. Ante esta "resistencia" la educadora deja pasar un "tiempo muerto", para después realizar la venta de meriendas. (15)

Hace formar a los niños e inmediatamente les "da permiso" para comerse algo de la merienda, por supuesto, cuando ellos ya tienen la golosina en la boca. Como últimas actividades del día se entregan los dibujos o trabajos si es que los hay, para finalmente, ante la presencia de las madres en la puerta del salón, despedir a los niños "afectuosamente" con un beso lanzado al aire.

En algunos casos, aun cuando los niños se acercan para besar a la educadora, ella los retira sutilmente, diciéndoles con una sonrisa en la boca "no, mi amor, ya

nos despedimos ¿qué no te acuerdas?", o argumenta medidas higiénicas: "podemos contagiarnos".

Lo dicho hasta aquí es una construcción descriptiva de lo que se observa en la interacción educadora-niños y niños-niños. Esta realidad parece caótica a primera vista, pero está llena de sentido. Un sentido que se intentará descifrar al desgajar la resocialización expresada en la imbricación entre socialización informal y formal.

DOS FORMAS DE COMUNICACION EN EL AULA PREESCOLAR

En este apartado se analizan distintas situaciones que dan cuenta del proceso de resocialización escolar, en el jardín de niños, a partir de la imbricación entre la socialización formal e informal.

Esta última es la primera realidad contradictoria y heterogénea que viven los niños con sus familias, dentro de su comunidad, donde tienen un aprendizaje vivencial, continuo y amplio. La socialización formal es la que reciben los niños en las instituciones escolares, en este caso el jardín de niños.

En la cotidianidad escolar, se reúnen en diversos grados experiencias que los niños viven, tanto en su familia y su comunidad (16), como aquellas relacionadas explícita e implícitamente al aprendizaje formal. A partir de las observaciones realizadas, se encontraron distintas formas de comunicación recurrentes y/o contrastantes, fundadas en dos tipos de actividades que dan cuenta de este fenómeno: las actividades técnico-didácticas y las vivenciales. Su ubicación en la cotidianidad escolar ayuda a mostrar las formas particulares en que se reúnen y matizan la socialización formal e informal en el jardín de niños. El análisis de esta imbricación fue guiando la construcción del objeto de investigación que aquí se trata.

La comunicación en actividades técnico-didácticas

Tradicionalmente, el jardín de niños enfoca su atención en actividades técnico-didácticas, en torno a las cuales giran otras "actividades secundarias". A continuación se describe un evento que las ejemplifica, para seguidamente conceptualizarlas.

Las actividades denominadas técnico-didácticas forman parte de la cotidianidad del jardín de niños y representan una parte importante de la resocialización de los niños. Se caracterizan porque en su desarrollo cubren distintos momentos identificables: decisión, normatividad, supervisión y evaluación. Uno a uno y de principio a fin estos momentos se entrelazan a lo largo de estas actividades, para reiniciarse permanentemente.

"Encuentren qué es lo que vamos a hacer": decisión

Por las sugerencias programáticas actuales, y atendiendo a una intención "democratizadora" en el jardín de niños, las actividades técnico-didácticas requieren el establecimiento de "acuerdos grupales" entre educadora y niños sobre lo que ha de hacerse cada día.

De ahí se desprenden las instrucciones y las explicaciones para el "trabajo". En este momento introductorio o conversacional se planea la actividad del día o de los próximos días.

Acerquémonos a un aula preescolar:

- E *: "a ver niños, van a venir a sentarse aquí, sin silla, en el piso".

Todos corren a sentarse junto a ella y uno le pregunta.

- Ño: "¿qué vamos a hacer, maestra?".

- E: "eso es lo que les voy a decir, pero yo no puedo hablar así cuando todos hablan, no se vale hablar cuando otra persona está hablando, tienen que aprender a alzar la mano para hablar... bueno... yo les dije que había que festejar un día muy especial, yo ya se los dije".

- Ñs: "el día de la primavera".

- E: "¡no!".

- Ña: "el día del niño".

- E: "no, ¿qué más hay para festejar?".

- Ña: "el día de la madre".

- E: "claro... tú si sabes... bueno... ¿y qué hay para festejarlo?, ¿cómo quieren festejarlo?".

La educadora voltea, y ve alrededor del salón, como sugiriendo algo.

- Ño: "hay papel de ése".

El niño señala un papel fantasía que se encuentra en una cómoda.

- E: "bueno, sí, pero hay latas, ¿qué no las han visto?, esas latas se van a convertir en unas

* En todos los eventos se utilizarán las siguientes abreviaturas:

E = Educadora

Ño = Niño

Ñs = Niños

Ña = Niña

lindas... ¿qué?".

Sigue un silencio, mientras los niños ven las latas.

- Ño: "¡en botes!".

El niño lo grita entusiasmado. La educadora, sin embargo, hace caso omiso del comentario y en tono aburrido pregunta al grupo.

- E: "¿qué quieren que les hagamos a las latas?".

- Ña: "¡las forraremos con papel!".

La niña lo dice con los ojos muy abiertos y emocionada.

- E: "¡ay no!..., entonces, de que sirvió que las pintara, miren, van a caminar por el salón para que encuentren qué es lo que vamos a hacer con las latas".

Los niños al pararse encuentran muchas cosas, además de unas flores dentro de un cajón.

- Ña: "vamos a hacer macetas".

- E: "sí, vamos a hacer macetas, pero vengan acá y siéntense en el piso, para que me oigan".

Los niños se sientan.

- E: "¿qué le podríamos dibujar o qué quieren que le pongamos a la maceta?".

- Ña: "un dibujito".

- E: "muy bien; ¿les parece bien la idea de ella?".

- Ñs: "¡sí!".

- E: "un dibujo, ¿grande o pequeño?".

- Ñs: "chiquito".

- E: "entonces ya nos vamos a ir a nuestro lugar".

En este momento la educadora utiliza una serie de argumentos que inducen la respuesta de los niños hacia los intereses de ella. Incluso hay una comunicación no verbal por parte de la educadora al voltear a ver alrededor del salón como buscando algo. La conversación parte con

un "les voy a decir" lo que van a hacer. Los niños recuerdan lo que supuestamente ya se les dijo, "yo les dije". Con ello, la educadora valida el contenido y el sentido de la actividad, recortado y dictado con anterioridad, diciendo: "tú sí sabes".

Enseguida sugiere a los niños que busquen para que encuentren lo que van a hacer. Y, ahora sí, preguntarles sus deseos sobre lo sugerido por ella "¿qué quieren que les hagamos?".

Finalmente, inducidas de esta manera las respuestas de los niños, deposita en uno de ellos su idea: "¿les parece bien la idea de ella?".

Lo que planteó la educadora como un "acuerdo", al principio, se diluyó al decir implícitamente: vamos a festejar el día de las madres, usaremos latas, vamos a hacer macetas y les pondremos un dibujo chiquito. Eso es lo que ustedes quieren. La educadora va haciendo que los niños descubran lo que realizarán, de tal forma que hagan "suyo" el trabajo concebido por ella. De esta forma cubre de manera particular lo que el programa establece en cuanto a la planeación grupal. En realidad la toma de decisión se centralizó en ella, aun cuando lo planteó como una decisión grupal.

La decisión de la educadora parece predominar, porque ante una aparente capacidad igualitaria de decisión y un tanto para "retomar los intereses del niño", como dice el programa, ella va guiando las conversaciones con preguntas, que inducen a los niños a plantear cier-

tas respuestas.

La decisión, mediante la planeación, se convierte en este caso en un falso acuerdo, donde se sugiere e induce lo que la educadora desea a partir de la validación de un sentido y conocimiento recortado y dictado por ella.

En este tipo de conversaciones, que en realidad son "monólogos", la posibilidad de decisión grupal acordada, fundada en las participaciones individuales, cede terreno a la decisión grupal inducida. Lo que los niños pueden aportar a la "propuesta" de la educadora, no es incorporado. Una concepción diferente a la que ella "propone" rompe su esquema: para ella es más fácil negarla.

La decisión de la educadora es aparentemente la de los niños; ésta es bañada de tintes democráticos formales. Cuando alguno de los niños dice lo esperado por ella, o sigue las "pistas" (17) le da la palabra en voz alta: "repítelo fuerte para que todos lo oigan", "tú sí sabes, dícelo a tus compañeros".

El saber de la educadora, al ser validado, da pie a los siguientes saberes que se pretende los niños aprendan. Por lo tanto, la decisión grupal inducida, como el primer momento de algunas (18) actividades técnico-didácticas, se caracteriza por una falsa democracia, porque se basa en aparentes alternativas, hacia fines ya preconcebidos y elaborados. En este primer momento de decisión, y a partir de la inducción hacia los intereses de la educadora y la búsqueda de ese sentido por parte de los niños, a pesar de un uso considerable de la ver-

balización los pequeños encuentran pocas opciones para incorporar sus experiencias comunitarias.

"¿Qué sigue?": normatividad y supervisión

Se dan casos en que las actividades técnico-didácticas se inician sin el carácter encubridor de la "falsa democracia" sino a partir de la actividad manual en sí. Véase el siguiente ejemplo:

- E: "todos van a hacer un dibujito de lo que más les haya gustado ayer, en lo que hago el material del vestido (19) que es lo que estamos viendo".

La educadora da una hoja a cada niño y pone un bote de crayolas al centro de las mesas correspondientes a cada equipo.

Mientras los niños hacen su dibujo, ella continúa haciendo muñecos con el molde.

A las variadas interpelaciones de los niños a la educadora, ésta mantiene la vista en la silueta que hace de un muñeco. Momentos después deja la ocupación de los moldes y pregunta al grupo:

- E: "a ver, ¿quiénes ya terminaron?, me hacen una fila aquí".

Ella entrega a los niños que alcanzan de la fila, un muñeco con unas tijeras.

- E: "ve a tu lugar a recortar".

A los niños que no alcanzaron les entrega el muñeco según los va haciendo. Cuando los niños terminan de recortar les dice:

- E: "sólo van a pintarle la cara, los brazos y

las rodillas".

La educadora, desde su asiento, se dirige a una niña para decirle:

- E: "Angelina, cada quien hace lo suyo, tú no has terminado y quieres ayudar a otros, ¡no!".

Minutos antes de salir a recreo...

- E: "los niños que terminaron, tráiganme su mono por favor, a las tres quiero ver a todos sentados, a nadie parado y no quiero ver basura"

Algunos niños entregan su muñeco pero otros no.

- E: "todos tráiganme sus cosas, tal y como estén, no importa".

Hay mucho movimiento en el salón.

- E: "nadie sale al recreo, a las diez todos tienen que estar sentados, uno, dos, tres, tomen su lonch, no quiero ver a nadie en el espejo de agua, cuatro, cinco, seis, ni en la jardinera ni en la puerta, siete, ocho, ya saben a donde sí y adonde no, nueve, sentados y callados, diez. ¡ya!".

Todos los niños salen corriendo. Al regresar del recreo, los niños toman su muñeco.

- E: "nadie los agarre, ya sé que todos se quieren llevar su mono a su casa".

- Ns: "¡sííí!".

- E: "pues no, porque no nos dio tiempo de hacerles sus ropas, ahora hasta mañana".

En este momento de la actividad técnico-didáctica prevalece la normatividad. Ella establece que en la mayoría de los casos los niños "trabajen" individualmente y al parecer a un mismo ritmo: "vayan todos igualitos". Los niños que llegan a "adelantarse" en la actividad

tienen que esperar de diferentes formas.

El tiempo de que dispone es un elemento fundamental para la improvisación de nuevas instrucciones.

La actividad "central" suele cubrirse regularmente durante el primer lapso de la tarde, es decir, antes de que los niños salgan a recreo (20). En este momento, cuando se inclina la balanza del tiempo escolar, hay prisa y la educadora presiona a los niños al decirles: "apúrenle", "¿ya acabaron?", "rapidito", etc. Dependiendo del tiempo que se van tardando los niños en cubrir las etapas improvisadas por ella, y el que tienen hasta antes del recreo, la educadora les pide más o menos detalles, dándoles instrucciones dosificadas y fragmentadas.

Esta es una de las causas de que el producto sea un trabajo sin sentido (21), cuya continuidad depende del tiempo. Los niños no saben exactamente qué es lo que van a hacer de manera global. Ellos se dedican a hacer sólo una parte, desconociendo la relación que tiene ésta con otras, o con un todo.

En el mejor de los casos hay un "todo" concebido por la educadora, pero cuya finalidad permanece oculta a los niños. Lo más frecuente es que no se conciba algo con una finalidad establecida, convirtiéndose en un "producto interminable".

Los niños deben ajustarse a las reglas que la educadora da, porque de no ser así, los presiona de diversas for-

mas para que las acaten. Se da esta situación porque los niños de manera habitual llegan a rebasar el límite de las reglas.

En este segundo momento, no se da a los niños la oportunidad de vincular su experiencia social, buscando la homogeneización del trabajo individual y la adecuación al tiempo. El sentido del trabajo y su contenido se supeditan a tales preocupaciones.

La supervisión se enlaza con la normatividad y también define las formas de comunicación que se desprenden de las actividades técnico-didácticas; es una forma de mantener el control de la educadora sobre lo dictado. Mediante la supervisión se "impiden" las transgresiones de los niños a la norma.

Si ellos se salen del camino, cosa que ocurre permanentemente, la educadora los encauza con "llamadas de atención", para que el "trabajo" no se disperse o cambie de rumbo.

"Si no se forman no les pongo nombre": evaluación

La evaluación formal es el último momento de las actividades técnico-didácticas. Si bien en el nivel preescolar no hay una escala de calificaciones convencional como en la primaria y otros niveles, la evaluación formal existe, diferente, pero existe.

Los niños pegan pequeñas hojas en unos botes "que se convertirán en macetas", donde hacen dibujos para deco-

rarlos. Una niña muestra a la educadora un muñeco que dibujó para que lo evalúe.

- Ña: "ya maestra".

La educadora pregunta, riéndose.

- E: "qué, ¿éste no 'oye?".

La niña se fija que su muñeco no tiene orejas y se retira sin comentar nada. La educadora pide a los niños, según sea el caso, que le pongan ojos, boca, pelo, etc.

- E: "¿ya acabaron?".

La educadora ve su reloj y dice, apresuradamente:

- E: "a ver, me van a traer sus trabajos ya".

A la vez, quita a un niño el bote y le pone su nombre en el dibujo. Algunos niños se paran y otros continúan haciendo el dibujo.

- E: "quiero una fila bien derechita para recoger los trabajos".

Algunos niños se forman, otros juegan con el bote y con sus compañeros, otros se amontonan junto a ella.

- E: "si no se forman no les pongo nombre".

Esto lo dice amenazadoramente. La fila se reorganiza poniéndose más o menos derecha.

La evaluación de la educadora está presente en todas las actividades que los niños hacen durante la tarde, pero la única formal y explícita se da en los trabajos gráficos. Esta consiste en poner en el "trabajo" el nombre del niño, una carita feliz o cualquier otra marca. Se trata de letras o marcas que califican con carácter permanente y parecen indicar: yo te nombro para que formes parte del grupo, si no te nombro, no eres nadie, no estas aquí con nosotros.

La carita feliz es un símbolo afectivo de aceptación, es hacer explícito "me pone feliz que hagas lo que digo y como yo lo digo".

En el primer caso se trata de una evaluación al contenido: "qué, ¿éste no oye?" y en el segundo se trata de una evaluación conductual: "si no se forman no les pongo nombre". No poner el nombre al trabajo del niño es no nombrarlo, representa una evaluación más dura que la escala de calificaciones utilizada en otros niveles, porque aquí es o todo o nada, no hay términos medios.

Por ejemplo, en la evaluación de la primaria, el niño tiene 9, 6 ó 4, está aprobado o reprobado. Este tipo de evaluación significa decirle al niño lo que el maestro cree acerca de su desempeño (independientemente de lo arbitrario de tal evaluación), pero en preescolar él sólo sabe que no tiene nombre. Anular el nombre del niño es anular su identidad.

La evaluación tiene relación con los otros momentos de la actividad técnico-didáctica, desde la decisión y la supervisión hasta la normatividad. La evaluación también se relaciona con el manejo del tiempo antes mencionado, ya que está supeditada al que la educadora destina para la actividad. Cuando los niños intentan entregar el "trabajo" para que la educadora le ponga el nombre, ella decide si es el momento adecuado para evaluarlos. Cuando aún no es el tiempo, ella indica a los niños:

- E: "¡síguele!", "pónle más color", "por la rayita, derecho", etc.

De esta manera, continúa sugiriendo acciones hasta agotar el tiempo que destina para la actividad. Sólo entonces se evalúa. Por lo tanto, deja en suspenso la evaluación. Si el niño insiste en ser evaluado, que es lo más usual, la educadora lo irá guiando hasta el momento "adecuado". Por supuesto, hay niños que, ante la negativa, retrasan su trabajo hasta los límites del tiempo destinado a la actividad (antes de salir a recreo). En consecuencia, la evaluación se vuelve un mero ritual, obsoleta en sí misma, donde todos, con diverso grado de "complicidad", se entregan a una mera formalidad. Ante esta forma de evaluación los niños presentan espontánea e insistentemente otras maneras, más reales, de ser reconocidos.

Este tipo de evaluación, sin embargo, introduce al niño a una expectativa formal, a la cual han de responder de una u otra forma, que deja de lado otras maneras de recrear el contenido de acuerdo a la propia experiencia.

"Ya lo planeamos": reinicio de una forma de comunicación".

Después del recreo se procede a la "planeación grupal". Se supone que en este momento los niños están decidiendo qué lugar visitar al otro día.

-E: "¿quién quiere ir a la panadería?, ahí hacen el pan; ¿o al expendio?, ahí lo venden solamente".

Unos niños alzan la mano cuando la educadora menciona la panadería y otros la alzan cuando menciona el expendio, pero no es posible ningún conteo de votos porque

la educadora hace las preguntas seguidas.

- E: "gana la panadería, mañana vamos a ir, ya lo planeamos".

En la comunicación educadora-niños, desarrollada a partir de las actividades técnico-didácticas, los niños difícilmente pueden incluir las experiencias con las que se enfrentan cotidianamente fuera de la escuela. Ellos buscan "pistas" en la decisión, supervisión, normatividad y evaluación, que los conduzcan a descubrir un sentido y/o contenido validado por la educadora.

Estas actividades no son las únicas que se generan en el espacio escolar, sólo son algunas de las principales donde la resocialización se manifiesta. "En ellas los niños aprenden quién es quién, cuándo se hace qué, cómo debe hacerse, ...; se trata de elementos claves en la conformación de hábitos, de disposiciones permanentes, aplicables a cualquier espacio". (22)

Los niños aprenden, mediante esta particular comunicación, el mantenimiento de formas, relaciones, órdenes y jerarquizaciones más amplias, además del conocimiento legitimado. Pero afortunadamente los niños no sólo aprenden lo anterior, sino algo más, como veremos en el siguiente apartado.

La comunicación en actividades vivenciales: los niños se platican su historia

Otra forma de comunicación observada en el aula es la

que gira alrededor de las actividades que hemos denominado "vivenciales". Estas se dan a pesar de la presencia de la educadora, pero su más clara expresión se manifiesta cuando los niños se encuentran solos. La educadora generalmente las niega, ignora o frena. Para observar como se da este fenómeno a continuación se presentan tres eventos; en dos de ellos interactúan niños-educadora; en el tercero, los niños interactúan en ausencia de ella. El primer caso se desarrolla alrededor de una actividad manual, y el segundo en una conversación. En ambos hay interacción verbal.

"Del dicho al hecho hay mucho trecho"

La educadora decide que los niños realizarán una actividad de coloreado de círculos. Ellos no lo saben. Pide a los niños que saquen una crayola roja y otra amarilla mientras a cada uno le hace con plumón, en una hoja, varios círculos grandes y pequeños.

- E: "¡cállense!, fíjense bien en su hoja, tiene unas figuras que no son cuadrados, ni rectángulos, ni triángulos, son ... (espera la respuesta de los niños)".

- Ns: "bolitas".

- E: "¡no!".

Una niña en voz baja dice.

- Na: "círculos".

- E: "dílo muy fuerte para que lo oigan tus compañeros".

La niña lo repite en voz baja.

- E: "bolitas son las que hacemos con papel; pinten los círculos grandes de rojo y los chi-

quitos de amarillo".

Cuando todos han empezado a colorear, la misma niña pregunta a la educadora.

- Ña: "maestra ¿vamos a hacer piñatas?".

- E: "¿piñatas? ¡no!, círculos, es el colmo, tú me dijiste que eran círculos".

La niña con su crayola dibuja unos triángulos alrededor de los círculos grandes y los transforma en piñatas. La educadora no la ve.

"El proceso es diferente": negación de la experiencia

La educadora dice a los niños, al señalar un dibujo sobre el crecimiento del frijol.

- E: "esto es la tierra".

Señala una línea que está en el dibujo.

- E: "a ver todos al mismo tiempo ¿qué cosa es?".

- Ñs: "tieerraaa".

Enseguida un niño comenta.

- No: "mi papá puso tantita y crecieron los rábanos".

- E: "ay, qué bien, pero luego nos cuentas qué pasó con los rábanos, porque el proceso es diferente".

El niño calla y el grupo también guarda silencio. La educadora continúa hablando.

- E: "primero ponemos el frijolito...".

Una vez que se restablece el monólogo de la educadora, el niño comenta algo en voz baja a una niña.

Los eventos anteriores, muestran como una actividad técnico-didáctica cuenta con aspectos vivenciales incor-

porados por los niños.

Es justamente en la parte vivencial de la actividad, cuando los niños se platican su historia, dan un giro a la propia actividad, recrean la forma y retroalimentan el contenido. En estos eventos se nota un "ensordecimiento" de la educadora. Oye a los niños, pero se niega a reconocer o a retomar lo que hacen o dicen: "ay, qué bien, pero luego nos cuentas qué pasó con los rábanos, porque el proceso es diferente". El "ensordecimiento" se hace evidente cuando ella continúa hablando sobre lo que quiere que los niños hagan o digan. Lo que ellos hicieron o dijeron no es tomado en cuenta.

Pero los niños también se "ensordecen". En las actividades gráficas, los niños continúan haciendo lo que habían sugerido, como en el caso de las piñatas. Es decir, en los "hechos" los niños confrontan a la educadora; de lo dicho por ella, a lo hecho por los niños, "hay mucho trecho".

Es muy común que la educadora al entregar a los niños sus trabajos, exprese.

- E: "¿qué no dijimos cómo lo ibas a hacer?".

La confrontación con la educadora se da, en la mayoría de los casos, por la vía de los hechos, en actividades manuales. Cuando se trata de conversaciones, y ante la negativa de la educadora para tomar en cuenta las inquietudes de los niños, éstos callan y ella continúa su monólogo.

La interacción verbal la mantienen los niños permanen-

temente, en cualquier tipo de actividad, aunque la anterior actividad conversacional se dió cuando los niños no estaban simultáneamente haciendo una actividad gráfica o corporal específica.

Durante las conversaciones aparentemente está nivelada la participación de los niños y la educadora; en realidad esteseudodiálogo se desarrolla alrededor del monólogo de la educadora. Esta, hay que insistir, guía la conversación e induce la generación de las ideas que quiere escuchar. De ahí que haga de lado las ideas de los niños que ella no provocó; se trata de que predomine la decisión de la educadora. Pero, aun cuando la mayoría de las veces los niños no confrontan verbalmente a la educadora, los comentarios que hace no son motivo para que abandonen su trabajo inicial, en una especie de reto sutil.

Esta resistencia tácita de los niños lleva a las siguientes preguntas: ¿qué pasa en el aula cuando la educadora está ausente?, ¿qué hacen y dicen los niños cuando no interactúan con la educadora? . El evento que a continuación se narra, acerca a las respuestas:

"Mira güey que chido me quedó mi martillo"

Los niños se encuentran solos, dentro del salón, jugando libremente con diversos materiales como plastilina, palitos de colores, material de plástico, juguetes, corcholatas, etc. Dos niños platican mientras manipulan corcholatas.

- Ño: "mañana es sábado, ¿dónde vives?".

- Ño: "pues allá lejos y me vengo en pesero".

Dos niñas se meten a la plática interesadamente.

- Ña: "yo vivo por el mercado".

- Ña: "yo me vengo en camión o en pesero".

Las niñas sonríen mientras se dicen algo al oído acomodando una fila de bancas que simulan un camión. Dos niños más se integran al juego espontáneamente.

- Ña: "bajan, señor, bajan".

La niña salta de una de las sillas rodándose por el piso. A un lado, otros dos niños juegan con palitos de colores haciendo varias figuras que se van transformando según las nombran.

- Ño: "mira, ésta es una cruz".

- Ño: "¿cruz roja?".

Los dos niños ríen. El primero golpea la mesa con uno de los lados de la cruz, diciendo a su compañero.

- Ño: "ya sé lo que voy a hacer...un martillo".

Aprieta los dos palos que ha cruzado con plastilina.

- Ño: "mira güey que chido me quedó mi martillo".

Junto a estos grupos hay otras tres niñas que juegan a la carnicería.

- Ña: "¿quiere bisteces?, ¿cuánto quiere de bisteces de res?".

- Ña: "quinientos pesos".

- Ña: "¿quinientos?, ¿por qué va a llevar tan poqui-
to?, ¿no quiere pollo?".

- Ña: "pues sí, déme dos alas y un huacal".

- Ña: "¡ay señora!, usted siempre lleva lo mismo".

La niña vendedora tuerce la boca, dibujándosele una sonrisa y moviendo negativamente su cabeza.

En estos juegos los niños expresan plenamente sus vivencias, interactuando entre ellos, sin tener a la educadora de por medio. Es cuando manejan contenidos comunes, hechos que viven fuera del jardín de niños, problemas sociales que se dan en su comunidad. Por ejemplo, sobre el costo de los bisteces, unos y otros saben de qué se está hablando. Saben que con quinientos pesos se compra poca carne, y que lo común es el bajo poder adquisitivo: "¡ay señora; usted siempre lleva lo mismo". Su lenguaje hace referencia a objetos y experiencias con significado colectivo. Por ejemplo, cuando ellos platican donde viven, mencionan referencias y experiencias comunes, como el mercado o la manera de transportarse al jardín de niños: "yo me vengo en camión o en pesero".

El lenguaje utilizado por los niños es "informal". Lo utilizan para comunicarse entre sí, cargado de vivencias y expresiones populares (relatos, sucesos, palabras al-tisonantes o "vulgares", etc.): "mira güey que chido me quedó mi martillo". Estas expresiones reflejan el entorno comunitario de los niños y que la educadora re-rueba o "parece no escuchar". La información que manejan les es significativa, cosa que se da en menor medida cuando interactúan con la educadora.

"¡Aguas, ahí viene!"

Esta es una expresión muy común entre los niños, cuando están solos, "trabajando" en cualquier área del jardín de niños, y la educadora se aproxima a ellos. Generalmente, cuando la educadora da "trabajo" a los niños, es decir, los organiza, da indicaciones de cómo hacer la

actividad y una vez que la inician, o durante su desarrollo, ella sale momentáneamente del salón.

Al salir se abre un paréntesis, donde desaparece la directividad, la normatividad, la evaluación, etc. Es cuando los niños juegan con la actividad, se paran de sus asientos, conversan libremente con sus compañeros, hay contacto corporal entre ellos, se ayudan, se "copian", gritan y juegan, es decir, cuando se convierte la actividad en vivencial. Por supuesto, los niños se mantienen alertas, para no ser sorprendidos por la educadora. Espontáneamente hay uno o varios vigilantes que están "echando aguas", esperándola.

Cuando ella se aproxima, el vigilante grita fuertemente: "¡ahí viene!", y en ese momento se escucha un grito colectivo. Todos corren a sus lugares, reanudando el "trabajo" conforme a las indicaciones dadas por la educadora, como si no hubiera pasado nada en su ausencia.

El "ahí viene" es el cierre del paréntesis, donde el grupo hizo suya la actividad, o sea, la convirtió en actividad vivencial: donde se observa la polaridad entre lo que los niños hacen o dicen espontáneamente y lo que la educadora impone.

El "ahí viene" significa para los niños, tanto el regreso de la educadora, como el reinicio de la interacción y comunicación con ella. También, la negación de su efímera actividad vivencial, de su espontánea resistencia y asimismo, el desarrollo del proceso de resocialización antes abordado.

Los niños, mediante las actividades vivenciales, integran el "contenido social" que viven fuera de la escuela, pero no lo socializan de la misma manera cuando la educadora está presente. Porque la estructura formal de las actividades preescolares reduce al máximo los espacios de interacción y comunicación espontánea entre los niños, y entre éstos y la educadora, favorables a una comunicación franca, abierta y transparente.

A partir del contexto comunicativo antes descrito, se puede explicar la manera como las educadoras usan las Unidades del Programa, desconociendo las experiencias sociales previas o paralelas de los preescolares en el jardín de niños.

EL DIALOGO Y LA COMUNICACION DESCOMPUESTA: UNA VARIANTE DE LA COMUNICACION EN EL AULA

El tratamiento analítico, en los apartados anteriores, enfatizó las diferencias y contrastes de algunas de las formas como se da la comunicación entre la educadora y los niños, y entre los mismos niños. En este contexto comunicativo, parece claro que los sentidos y contenidos manejados por ambos actores son distintos.

Ahora se muestra cómo, a pesar de esta contradicción de sentidos y contenidos, se da una comunicación efectiva y particular entre la educadora y los niños.

"El teléfono descompuesto": una metáfora de la comunicación educadora-niños en el aula

Jugando al teléfono descompuesto. La educadora manda un mensaje a los dos niños que tiene al lado, juntando las manos para hacer un conducto entre su boca y la oreja de cada niño. Les dice algo en secreto y ellos lo pasan de la misma forma a otros compañeros.

La mayoría de los niños, con quienes sus compañeros hacen contacto, ríen, se retuercen y hacen caras de extrañeza. Hay niños que, al recibir el mensaje, lo "olvidan" o no pueden pasarlo. Esto desespera a la educadora e intercala a un niño grande con uno pequeño. La educadora, aproximadamente a la mitad del circuito, pide que se diga en voz alta el mensaje para verificar que la idea inicial se mantiene.

Mensaje inicial: "tienes pelos de chayote".

Mensaje a la mitad del circuito: "un payasito".

La educadora dirigiéndose a una niña que a su parecer había entendido el mensaje, le dice.

- E: "hija, dícelo de nuevo, otra vez".

La niña con una sonrisa se acerca nuevamente a su compañera.

Al parecer se restablece la comunicación, pero algo pasa y se vuelve a "entorpecer".

- E: "díle más fuerte Alejandro, no se acerquen tanto para que se entiendan".

La educadora, en tono aburrido, y sin dirigirse a nadie dice.

- E: "aquí no pasa nada, a Miriam ya se le olvidó.

Ahí les va otro".

Ella manda un nuevo mensaje, pero los niños que iban transmitiendo el anterior, lo continúan. Al ver esto, la educadora les dice a los que continúan con el mensaje

- E: "no, espérense, eso ya no es".

Los niños de todas formas continúan y ella los ignora.

En la interacción educadora-niños, la comunicación se da de la misma manera que en el famoso juego del "teléfono descompuesto". El mensaje inicial cambia de principio a fin pero se da, de manera efectiva, una comunicación particular. Esta metáfora quiere decir que los niños entienden el sentido del juego. Independientemente de los mensajes que se manejan en este juego, pareciera que se da un "diálogo de sordos".

En otras actividades del jardín de niños se ve que la educadora y los niños dicen "algo" que no es significativo para la contraparte. Esta situación se presenta en actividades cotidianas, donde los contenidos manejados por la educadora son ajenos a los niños y viceversa, pero donde, a pesar de todo, se comunican.

En este juego, descomponer los mensajes iniciales ocasiona risa a los niños, pero a la educadora no. Ella quiere que se pase el mensaje tal cual y no se recree colectivamente; lo mismo pasa con los "mensajes escolares". El juego del teléfono descompuesto se equipara, en el jardín de niños, a la "comunicación descompuesta"; pero, sin embargo, se comunican.

La comunicación descompuesta se expresa de diversas formas en el aula. Una de éstas se relaciona con el tipo de explicaciones que la educadora da a los niños en el tratamiento de un contenido de aprendizaje. Véase el siguiente caso:

Día de muertos

- E: "¿saben qué se celebra por estas fechas?"

Los niños guardan silencio.

- E: "¡el día de muertos!"

Lo dice con obviedad, desplazando sus manos lateralmente, continúa explicando.

- E: "los muertos son los que ya se fueron de aquí, esta fiesta es como si fuera el cumpleaños del muerto".

Algunos niños hacen comentarios sobre familiares muertos,

pero sólo a uno se le da la palabra. La educadora de manera no verbal lo invita a participar señalándolo.

- Ño: "yo no chillé cuando mi abue se murió".

- E: "pero tu mamá sí chilló porque la quería mucho y tu abuelita está dentro de su corazón... bueno, ahora sí ya nos vamos a la ofrenda".

Todos van a un jardín de niños cercano, donde hay una ofrenda dedicada a los muertos de la Revolución Mexicana.

- E: "se van a sentar todos en el piso".

Ella se introduce a la ofrenda, queda como expositor y los niños como espectadores.

- E: "¿qué es esto?".

Da una mirada general a la ofrenda.

- Ñs: "comida"

Sobresale la comida entre armas, objetos y adornos. La educadora toma un rifle.

- E: "no, no, no, es una ofrenda... miren les voy a explicar: una revolución es una pelea en donde hay buenos y hay malos, y los buenos pelean con los malos para que no les quiten lo suyo".

La educadora deja el rifle para tomar una cazuela con comida. Algunos niños platican mientras la educadora les pregunta en voz alta lo siguiente:

- E: "¿cómo se llama esto?".

Dirigiéndose al grupo, y mostrándoles el contenido de la cazuela, les dice.

- E: "bueno...esto lo comían nuestros antepasados"
(el contenido de la cazuela era calabaza).

La educadora deja la cazuela en su lugar, toma una calaca de dulce y se dirige a los niños.

- E: "las calacas son de hueso, pero esta es dulce, ¡tóquense la cabeza! ¿cómo se oye? duro ¿verdad?".

- Ns: "¡sí!",

- E: "pues así estamos por dentro".

Algunos niños juegan con serrín que hay en el piso.

- E: "a ver, me van a hacer un dibujito de la ofrenda".

A petición de la educadora, al regresar al salón, los niños elaboran dibujos con motivos de la ofrenda. Se logró lo que la educadora solicitó.

En este evento la explicación que maneja la educadora es confusa. Pero ¿qué es lo que define este carácter confuso?. La primera característica de éste es la imprecisión. Cuando la educadora afirma: "los muertos son los que ya se fueron de aquí", no deja claro a dónde se fueron, cuándo y por qué. El manejo de las nociones de tiempo y de espacio resultan ambiguas.

La segunda característica de esta confusión es la incoherencia o los "saltos" en la información que maneja la educadora. Ante la ofrenda pregunta: "¿qué es?" y los niños dicen que es comida. Ella niega esto y dice que es una ofrenda y allí pasa a explicar lo que es una revolución para volver al tema de la comida y luego al de las calacas.

La información, así expuesta, implica un desorden y una dispersión que evade finalmente la construcción de una definición clara de lo que es una ofrenda.

Las definiciones de los distintos contenidos sugeridos a partir del tema de la ofrenda (comida de las fiestas



81185

081185

de muertos, la revolución, la "calaca"), también adolecen de la imprecisión, incoherencia, desorden y dispersión, característicos de las explicaciones confusas; ".. una revolución es una pelea en donde hay buenos y hay malos; y los buenos pelean con los malos para que no les quiten lo suyo".

En la frase: "esto lo comían nuestros antepasados", se puede encontrar la cuarta característica de las explicaciones confusas, ésta es, el uso de términos abstractos y desconocidos para los niños. Ellos no saben a que se refiere la palabra "antepasados" y no se les da ninguna aclaración al respecto.

El análisis anterior da información sobre las explicaciones confusas que la educadora maneja con los niños. Lo medular es que, a pesar de la imprecisión, incoherencia, desorden y abstracción, se estableció una comunicación particular y se logró que los niños realizaran los dibujos solicitados.

En resumen, la educadora, utilizando habitualmente explicaciones "confusas" y comunicaciones descompuestas, establece una comunicación particular con los niños.

CONTENIDO INTERACCIONAL ESCOLAR-COMUNITARIO

La comunicación educadora-niños, por lo visto en el apartado anterior, se da de manera paradójica y a partir de una "comunicación descompuesta". Esta descomposición del mensaje se da tanto por el carácter confuso de la información proporcionada por la educadora a los niños, como por los "decires" y "haceres" de los niños que incluyen información diversa y compleja emanada de su experiencia comunitaria. El mensaje escolar en sí se ve constantemente entretelado con este tipo de aspectos.

En la primera parte de este apartado se muestra la manera como se establece un entretelado comunicativo que incluye los contenidos escolares y comunitarios. En la segunda, se intentan descubrir las concepciones sociales que, en el manejo de ciertos contenidos, tanto por la educadora como por los niños, se funden en el entretelado comunicativo aquí descrito.

¿Cuál es la diferencia entre mi mamá y el panadero?

La educadora explica a los niños el oficio del panadero, diciéndoles:

- E: "el panadero es la gente que hace pan, en las panaderías".

A lo que una niña comenta "interrumpiendo".

- Ña: "mi mamá también hace panes".
- E: "no, no, no, el panadero hace muchos".
- Ña: "mi mamá también hace muchos"

La educadora sonríe y continúa con su explicación, para después preguntar a otra niña.

- E: "¿en qué trabaja tu papá?".

- Ña: "hace monederos".

La educadora inmediatamente agrega como aclarando al grupo.

- E: "el papá de ella hace monederos para que las mamás vayan al mercado".

Cuando los osos tienen frío y usan abrigo

La educadora entra al salón con un cuento en la mano.

- E: "voy a contarles el cuento de los ositos".

Pide a los niños se sienten en el piso cerca de ella, en una esquina. Ella se sienta en una sillita.

- E: "los ositos tienen frío ¿qué harán para no tener frío?".

Mostrándoles la imagen de los ositos en una zona nevada.

- No: "toman café".

- E: "sí, toman café, pero... ¿qué se ponen?...abrigo, suéter ...¿qué más trae?"

- No: "chamarra"

- Ña: "botas"

(...)

La educadora muestra una escena donde aparece una casa adornada con motivos navideños, al estilo de los Estados Unidos de América:

- E: "¿mamá también se las arregla a ustedes?".

- No: "mi mamá no nos arregla la casa".

- Ña: "mi mamá pone nacimiento".

En estos eventos vemos cómo, a partir de un contenido

escolar dirigido por la educadora, "el panadero" o "el invierno", los niños, mediante otras expresiones, externalizan su experiencia; "mi mamá también", "mi mamá pone nacimiento", "toman café", etc.; sin dejar de mantener interacción verbal, con la cual van afirmando o construyendo aprendizajes nuevos.

La propuesta de la educadora sobre el panadero y el invierno, sin mayores explicaciones o con un simple diálogo, ha hecho a los niños vincular su experiencia con el contenido escolar. Este es uno de los momentos en el que se reúne y significa la interacción de los contenidos escolares y comunitarios. El entretreído comunicativo y la interacción de contenidos se observa en la interacción educadora-niños durante las actividades formales del jardín de niños, tanto al interior del aula como fuera de ella (23). Estos se expresan en una mixtura de los contenidos escolares manejados por la educadora y lo social-comunitario que manejan los niños.

Este entretreído lo hemos llamado contenido interaccional escolar comunitario; se define como la imbricación de contenidos escolares con aquellos vinculados a las experiencias comunitarias de los niños. En la imbricación de los contenidos escolar-comunitarios se encuentran explícita o implícitamente diversas concepciones sociales. Por supuesto, tales contenidos "escolares" no están escindidos de lo social y están determinados por la historia personal de la docente, sus prácticas sociales y las concepciones ideológicas que posee.

Las educadoras manejan el aspecto social en un discurso

poco fluido, fragmentado en diversos eventos. No es un discurso coherente, ni permanente, la concepción social hay que "leerla entre líneas", pero de todas formas está presente.

La versión social de los niños surge claramente en sus actividades vivenciales y en "haceres" escolares; puede ser descubierta a partir del reconocimiento del mismo contexto social contradictorio y heterogéneo que viven.

El siguiente evento pone de manifiesto el juego de concepciones sociales en la relación educadora-niños, a partir de la construcción del contenido interaccional escolar-comunitario.

El granizo que da vueltas y vueltas, y destruye todo... excepto el discurso escolar

El fin de semana habían caído fuertes granizadas en la zona donde se encuentra la comunidad, la última de ellas destruyó varias casas; nada extraño era, pues, que los comentarios de los niños se remitieran al problema.

- Ña: "maestra, en mi casa se juntó mucho granizo, hasta que se cayó el techo".

- E: "qué tal si me platican lo que pasó cuando granizó, me cuentan lo que pasó dibujando".

Ella se pone de pie para tomar un juego de mesa, que lleva al escritorio donde se encuentra otra educadora.

- Ño: "en mi casa se le hizo un agujero en el techo y se llenó de agua".

La educadora prestó atención al niño sólo un momento, porque la distrajo la otra educadora para que iniciaran el juego.

- Ña: "nosotros lanzamos una tortilla al techo y se calmó".
- E: "¿ah sí? ¿qué se calmó?".
- Ña: "el agua porque llovía".
- Ño: "estábamos solos cuando se empezó a hacer ruido".
- E: "¿y tu papá y tu mamá?".
- Ño: "mi mamá se fue a pagar un dinero que debía".
- E: "¿y tu papá?".
- Ño: "la acompañó mi papá, pero ahora nos van a regalar las láminas".
- E: "¿quién?".
- Ño: "unos señores".

Una niña empieza a hablar inmediatamente que termina su compañero.

- Ña: "a la dueña de mi casa, le dijimos, mis papás y yo que techara, pero dijo que no".

La educadora calla, sin hacer más comentarios al respecto.

- E: "dibujen, qué es lo que les pasó a las plantas con el granizo, a las casas..., dibujen todo".
- Ña: "todas las plantas se murieron, yo voy a hacer los árboles que se cayeron".
- E: "¿tú viste cómo se cayeron?".
- Ña: "sí, por el granizo que da vueltas y vueltas y destruye todo, todo".

Cuando ya pasó un tiempo, durante el cual los niños hacen sus dibujos, los comentan entre sí, y de vez en cuando con la educadora, ésta les pregunta:

- E: "¿quién tiene casa de esto?".

Señala el tabique, pocos niños levantan la mano.

- E: "¿quién tiene casa de lámina?".

La mayoría de los niños alza la mano. La educadora levanta las cejas, con sorpresa. Enseguida un niño comenta a todo el grupo.

- Ño: "se rompió el techo de mi casa"

- E: "¿y qué se mojó?".

- Ño: "las camas, el piso, la ropa, todo".

- E: "¿y quién lo arregló?".

- Ño: "mi papá lo remendó".

- E: "hija, cuéntanos por dónde se metió el agua a tu casa".

- Ña: "se metió el granizo por el techo, y me dió miedo que mi papá se subiera a barrer el granizo".

- E: "¿y luego qué hizo?".

- Ña: "se metió a la casa a cambiarse".

- E: "¿qué es el granizo?".

- Ño: "hielo".

- E: "¿y qué es el hielo?".

- Ñs: "agua, ...agua congelada".

- E: "lo que pasa es que las nubes vienen cargadas de agua, y baja mucho la temperatura y cae el granizo".

El evento de la granizada habla mucho del tratamiento social que la educadora hace de una situación. La educadora al no poder evadir los comentarios de los niños, pide que se expliquen pero no verbalmente, sino con dibujos; en los dibujos queda sólo una parte de la expresi-

sión, el complemento sería la verbalización, donde dirían lo que les interesa. Parecería que a la educadora no le interesa escuchar las historias de los niños, de allí que insista en los dibujos.

"La escuela conservadora, la escuela tradicional, se esteriliza procediendo a veces por insinuaciones, empeñada en un no decir nada, en no tener nada que decir excepto la solución correcta de un ejercicio técnico. Ni en un caso ni en otro se atreve a enfrentar las cuestiones fundamentales que el mundo de nuestros días plantea ante los jóvenes, que los jóvenes se plantean, y que son las únicas capaces de despertar y mantener su interés". (24)

La perforación del techo de la casa de la niña no dice nada a la educadora, por eso calla; este hecho no es motivo de análisis aun cuando afecta directamente a los niños. Los niños viven cercanamente la situación de la vivienda, saben que la casa donde habitan no es de ellos, es de otra persona, que no está techada con loza y que no tiene el mantenimiento necesario. Los niños manejan la información oída o vivida, no enseñada formalmente: "alguien les va a regalar las láminas".

La educadora ante evidentes comentarios sociales calla, suponiendo que al negarse a tomar abiertamente una posición puede ser neutral, pero no es así, de hecho la está tomando. "Suponer verdaderamente posible la abstención es vivir en la ilusión de una escuela separada del mundo, formando un pequeño universo encerrado en sí

mismo, inmune a los ruidos externos". (25)

Señalar, como lo hace la educadora, los materiales de que está construída la casa de los niños, no conduce a ningún análisis, pues ellos ya saben de qué material está hecha su casa. La educadora se queda en lo aparente.

"La evasión ante las cuestiones esenciales, nada hay que decir, nada se puede decir, nada se anima a decir, impone el hastío y se convierte en sentimiento de esterilidad. Si la historia se reduce a tomar nota de los hechos sin darle un significado aparece inerte, vacía". (26).

Al final del evento, la educadora retoma las características físicas del fenómeno del granizo, pero deja de lado las características sociales; las mismas preguntas de la educadora resultan absurdas ante la magnitud de los sucesos.

Lo "diferencial-social" (27) vivido por los preescolares, posibilita trabajar estas situaciones mediante preguntas que conduzcan a un análisis y reflexiones que rompan con la simple apariencia. Pero la educadora escapa a dar una explicación o análisis social y prefiere callar. Con su silencio u omisión, deja ver su postura social, ya que no es posible la neutralidad pedagógica.

Algunos autores consideran que la educación siempre es una elección. Y el silencio que las educadoras manejan

justo en situaciones controvertidas, mediante una abstención, de hecho expresa una toma de posición tan influyente sobre los alumnos como la afirmación.

Lo dicho hasta aquí muestra parte de la complejidad de la vida escolar, señala cómo la educadora de manera recurrente niega la experiencia social de los niños, y, cuando no la niega explícitamente se abstiene de comentarla.

Además, la aparente "neutralidad" habla de una concepción social que la educadora maneja implícita o explícitamente. Esta postura evade generalmente problemas sociales, o sólo los trata de manera superficial; crea una imagen confusa, al confrontar la concepción que tienen los niños sobre su concepción de las cosas, sustentada en un vivir lleno de contrastes, carencias, conflictos, heterogeneidades, etc., con la concepción que maneja la educadora, sin conflictos, simple, lineal, acrítica, ahistórica, abstracta, y que finalmente nunca queda definida explícitamente.

Hay que subrayar finalmente, que ante la tendencia a que lo "dicho" y lo "hecho" en el espacio escolar choque o niegue la experiencia paralela que los niños viven fuera de la escuela, se da, paradójicamente, otra tendencia, que apunta a establecer una comunicación efectiva y práctica entre los niños y la educadora. En esta tendencia entra en juego el contenido interaccional escolar comunitario, base para la relación entre educadoras y niños, donde van aprendiendo a conciliar

intenciones. Concilian para poder trabajar en el espacio escolar. De ahí que esta interacción no sólo sea de enfrentamiento, sino también de conciliación.

En el siguiente apartado se discuten las formas como el niño preescolar se resocializa en el jardín de niños a partir de una primera y permanente socialización fuera de la escuela. De esta manera se intenta profundizar en las formas particulares de la experiencia social del niño al entrecruzarse con la experiencia escolar.

EL SER PREESCOLAR DESDE LA RESOCIALIZACION EN EL AULA

La vida cotidiana del preescolar en especial la forma en que ella expresa lo que los niños viven fuera de la escuela, puede ser conceptualizada teóricamente. En este capítulo se intenta construir conceptos que arrojen luz sobre los velos de la realidad estudiada.

Cuando los niños ingresan al jardín de niños, entre los cuatro y cinco años de edad, traen consigo un cúmulo de experiencias que se crean y modifican en su vida diaria. Los niños no están aislados, viven junto a otras personas con las que aprenden, experimentan, discuten, etc. Ellos se relacionan con situaciones sociales que los llevan a confrontar y a solucionar problemas, aprenden en todas partes y en cualquier circunstancia y, consiguientemente, pasan por una primera socialización.

En esta primera socialización los niños tienen un aprendizaje vivencial e informal, tanto con objetos materiales como con situaciones sociales. Al llegar al jardín de niños, cuentan con un panorama social vasto que encierra múltiples contradicciones, dentro de una realidad no acotada, sino amplia, compleja y heterogénea.

El aprendizaje que ellos experimentan antes de ingresar a la primera institución escolar, es principalmente práctico y, obviamente, será continuo, permanente e ininterrumpido durante toda su vida. La primera socialización es la más significativa y determinante, sobre la que se articula la brindada por el jardín de niños.

Los niños, a su ingreso al jardín de niños se enfrentan a una socialización diferente, donde el aprendizaje

es formalizado y acotado. Los contenidos sociales son seleccionados y recortados por la educadora y los programas de acuerdo a lo que los niños "deben" aprender. La realidad social y los objetos que la conforman son presentados a los niños de manera fragmentada, formal, discontinua, con una visión homogénea, única y sin contradicciones.

A pesar de los programas y de las educadoras, los niños aprenden no sólo los contenidos programáticos recortados, sino también el "ruido", en dos sentidos. Primero en el sentido que le da Jules Henry:(28) las fluctuaciones casuales del sistema que no pueden ser controladas, es decir, una de las partes complementarias de los contenidos programáticos como el tono de la voz de la educadora, la actitud de ésta, el lenguaje no verbal, la competitividad de los alumnos, etc.: lo implícito de la enseñanza. (29)

Segundo, en el sentido que le da la presente investigación: aquello que los niños dicen o hacen, y que la educadora rechaza y ante lo cual se ensordece, pero que los niños no pueden dejar de incluir. Este ruido incluye la experiencia que los niños tienen fuera de la escuela, con su familia, sus amigos, sus parientes y vecinos, y es lo que para ellos resulta relevante y significativo dentro de una primera socialización, es lo social-personal. (30)

Mediante este ruido los niños comparten un sentido común con sus compañeros del jardín de niños, ya que la mayoría vive en el mismo barrio y por tanto también

comparten condiciones semejantes de vida. El ruido, provocado por los niños en relación al recorte de contenido planteado por la educadora, expresa esa primera socialización, como miembros de un grupo social, antes de entrar a la escuela, y como sujetos que han vivido de alguna forma la complejidad de la dinámica social. Y, como lo menciona Rafael Santoyo, incide para que la educación logre "más de lo que intencionalmente se propone".

Las investigaciones sobre el proceso de conocimiento en preescolar(31), muestran que el objeto es construido socialmente y que el sujeto sólo aprende en compañía de otros sujetos, que opinan, sugieren, debaten, etc. acerca de un mismo objeto, que será entonces, significativo para todos.

Dentro de esta perspectiva, la realidad social se puede transformar, crear o enriquecer. Los niños tienen la iniciativa y la voluntad para hacerlo, pero desgraciadamente estas características van disminuyendo al entrar en contacto con la primera institución escolar, sea el jardín de niños o la escuela primaria.

Los niños tienen una primera socialización en sus hogares dentro de un determinado contexto comunitario que no se puede aislar de uno más amplio, porque están intercomunicados. El jardín de niños pretende de manera explícita resocializar a los preescolares de acuerdo con modelos diferentes, es decir, sumar esta nueva socialización a la anterior. Esta resocialización es compleja,

no se da de manera mecánica ni lineal. Los niños no sólo aprenden lo que les enseña la educadora o la escuela; es un proceso donde se trenzan muchas cosas más: ellos no anulan su primera socialización y, ante la imposición de una realidad diferente a la suya, van filtrando la información que se les da, contrastando e introduciendo la propia.

La resocialización así concebida, tiene que ver con lo que Berger y Luckman denominan socialización secundaria pero se distingue en que aparece en un momento previo a como ellos lo establecen.

Para los autores, la socialización primaria no tiene límites específicos, pero la localizan en la infancia. Esta socialización la caracterizan como un proceso no sólo cognoscitivo sino también de una enorme carga emotiva. Para ellos el mundo internalizado en la socialización primaria es el primer mundo del individuo y por tanto el que se implanta más firmemente que otros mundos internalizados en socializaciones secundarias. Si bien es cierto esto, hay que agregar que esa primera socialización continúa permanentemente en la familia y la comunidad donde viven las personas. En esta investigación se denominará como socialización informal, a este proceso que se da de manera continua.

Los autores antes citados sostienen que la socialización primaria abarca parte del proceso educativo escolar, pero no consideran los contenidos manejados por la institución educativa, ni los cambios que en los sujetos puede provocar la entrada a la escuela.

Para nosotros la primera socialización, que en principio se llamará informal-continua, se va a imbricar con una nueva socialización que se presenta cuando los niños entran al jardín de niños, como primera institución escolar. Esta socialización va matizándose de acuerdo a los niveles de escolaridad, y se caracteriza por su carácter formal y discontinuo. En ella se manejan generalmente, desde su inicio, contenidos ajenos a los que viven cotidianamente los niños. Esta socialización formal es conceptualmente algo semejante a lo que Berger y Luckman llaman socialización secundaria y que según ellos se presenta en una etapa posterior al enfrentamiento con la institución escolar. Pero, a diferencia de estos autores, aquí se propone que el deslinde entre socialización primaria y secundaria se presenta mucho antes en la vida de los niños. En el paso de los preescolares por el jardín de niños ya se presentan algunas características de la socialización secundaria:

- . Se pretende una internalización de submundos.
- . Esta socialización contrasta con el mundo base de la primera socialización.
- . El acento de realidad de conocimiento internalizado en la socialización primaria se da casi automáticamente, en la socialización secundaria debe ir reforzado por técnicas pedagógicas específicas, debe hacérselo sentir al individuo como algo familiar... relevante e interesante. (32)

Estas son también algunas características que se presentan en la llamada socialización formal. Ya que, en ésta, los niños van "retraduciendo" continuamente la

nueva experiencia a la anterior, para que cobre significado. Es claro que no toda nueva socialización implica una negación de la anterior. (33) Como se ha visto a lo largo de los capítulos anteriores, que describen el conflicto pero también la conciliación entre niños y educadora, entre vivencia comunitaria y aprendizaje formal, entre socialización informal y resocialización.

A manera de conclusión

En el jardín de niños investigado, los educandos pasan por una socialización muy similar a lo que Berger y Luckman denominan socialización secundaria, caracterizada, entre otras cosas por la internalización de submundos, la contrastación con el mundo base de la primera socialización y el reforzamiento del conocimiento mediante técnicas pedagógicas específicas; esta experiencia debe hacérsele sentir al niño como algo "familiar" y relevante (34). Llama la atención en estos autores, sin embargo, que no hayan considerado cambios similares en los sujetos que ingresan por primera vez a la escuela y que sugieran la ubicación de la socialización secundaria en un momento posterior.

En esta tesis, además de recuperar las características de la socialización secundaria para comprender los cambios que se dan en el preescolar al ingresar al jardín de niños, se llega a la conclusión de que el paso entre la primera socialización y la socialización escolar no se da como un corte en la experiencia, sino como una fusión de mundos. Los preescolares observados, más que una socialización nueva o secundaria, viven lo que con más propiedad podría llamarse un proceso resocializador.

Para comprender las características de esta resocialización es necesario adentrarse, tanto en la primera socialización como en la que se lleva a cabo en el jardín de niños.

Hablar de socialización, remite a la experiencia social que los sujetos viven para construir un mundo significativo y operante.

La primera socialización, vivida de manera continua y permanente por los niños de Los Reyes Coyoacán, se caracteriza por la presencia de aspectos culturales e históricos propios de una agrupación popular de la ciudad de México, y por el contraste y heterogeneidad sociales que contextualizan sus vivencias cotidianas, consecuencia de esta comunidad abierta y multideterminada. La comunidad, así entendida, deja de ser algo cerrado, coherente y autofuncional para convertirse en un ámbito cargado de historia, donde se expresan las contradicciones políticas, sociales y económicas que un contexto urbano como el de la ciudad de México, posibilita. En esta primera socialización, los niños manejan contenidos que por su validez social les son significativos. Mediante ellos expresan problemáticas sociales que, aun con su poca sistematicidad, dan cuenta de una realidad contradictoria, contrastante y diferencial, en relación con otras formas de vida.

La experiencia en el jardín de niños representa una re-socialización, y ésta es su primera característica, al entretener los contenidos de esa primera socialización, con los formalmente recortados en los programas y prácticas pedagógicas preescolares. Una expresión de este fenómeno es el "ruido": aquello que los niños dicen o hacen y que la educadora rechaza y ante lo cual se ensordece, pero que los niños no dejan de incluir. La

experiencia comunitaria de los niños es la que otorga, en muchos de los casos, significación y sentido al contenido escolar; es ella la que da vida a la escuela. Los contenidos de aprendizaje incluidos en los programas de educación preescolar aparecen como formas más o menos "universales", dadas y estáticas que, en un proceso de construcción colectiva y situacional, se convierten efectivamente en contenidos escolares. Esto sugiere que los contenidos programáticos propuestos son sólo un "cascarón" que debe ser significado en forma concreta por cada contexto, institución educativa, maestro o grupo de alumnos.

No obstante lo anterior, la realidad es terca. La presente indagación mostró que la supuesta neutralidad y "función cascarón" de los contenidos programáticos no es tal. Implícita o explícitamente en cada uno de ellos, o en la explicación que las educadoras dan a los niños, están presentes versiones diversas sobre lo social. Para comprender esto es fundamental recuperar las dos formas de comunicación que se establecen en el aula: a partir de las actividades técnico-didácticas y las vivenciales. En ellas se imbrica la primera socialización (informal) con la escolar (formal) en diferentes grados y matices.

Por la estructura de las actividades técnico-didácticas, la educadora pone énfasis en la forma y los niños poco pueden hacer para modificar esta estructura, aunque haya muestras de resistencia. Los mensajes implícitos que maneja la educadora hacen que el sentido de la comunica-

ción que ella persigue sea efectivo.

En las actividades vivenciales, los niños ganan espacios y comparten contenidos a partir de la información colectiva que les es significativa a todos por su experiencia comunitaria. Independientemente de los tipos ideales que muestran un corte de mundos, en diversas situaciones escolares están presentes los contenidos formales y los vinculados a la experiencia comunitaria, bajo la forma de un entretejido comunicativo. En este entretejido los niños cuentan su historia, pero la educadora la evade y se ensordece ante ella. He aquí la segunda característica de la resocialización: aunque en el aula del jardín de niños la comunicación educadora-niños es efectiva en cuanto a los objetivos escolares, la experiencia comunitaria de los niños es negada, ignorada o evadida. ¿Por qué sucede esto?.

A cada contenido "cascarón" o explicación de la educadora, corresponde una concepción social. En el primer caso se trata de modelos de vida específicos presentes en las distintas unidades del programa. En el segundo la educadora cree que no hay nada que aprender de la comunidad donde los niños viven y provee a éstos explicaciones confusas, incoherentes, imprecisas y desordenadas sobre lo social. Estas características están presentes en la mayoría de las comunicaciones entre educadora-niños pero, en este caso, interesa adentrarse en las posibles repercusiones que esto tiene en la construcción del objeto social en el niño.

Para algunos chicos, y esta es otra característica de la

resocialización, el jardín de niños es el primer lugar de desencuentro con su realidad social. Este desencuentro se expresa en la relación que los niños tienen con los contenidos programáticos mediados o retroalimentados por los mensajes sociales de las educadoras.

Los niños de Los Reyes Coyoacán logran entretrejer su experiencia comunitaria con la escolar y hablan y dibujan sobre su propia historia (contenido interaccional escolar comunitario), pero no son escuchados a partir de una "sordera" particular de la educadora. Para que la comunicación sea efectiva los niños deben integrar sus propias concepciones sociales aún incipientes pero cargadas de experiencia, a la confusión, incoherencia, imprecisión, desorden, pero a la vez modelación, de los contenidos programáticos y las explicaciones de la educadora.

La resocialización, mediante la institución preescolar, pretende el tratamiento homogéneo de todos los niños a pesar de que éstos, a partir de su experiencia social previa o paralela al jardín de niños, se resistan constantemente a ello. Las educadoras presentan una versión ideologizada de lo social, llena de confusión e incoherencia, con la que alejan a los niños de sus experiencias y prácticas comunitarias heterogéneas, contradictorias y diferenciales en un contexto urbano como el de la ciudad de México.

Si bien este estudio se realizó en un jardín de niños de una zona popular de la ciudad de México, la problemática no es exclusiva de ella. Los niños que viven desde su

primera socialización realidades contrastantes y diversas, llevan consigo al resocializarse en el jardín de niños, una historia concreta y particular; no se trata, por tanto, de páginas en blanco. Los niños se enfrentan a distintas formas de vestido, de alimentación, de vivienda, de trabajo, de transporte, de comercio, etc.

Para que este proceso resocializador no se convierta en el primer lugar de desencuentro entre la realidad social de los niños y el mundo social idealizado y homogéneo que les pinta el jardín de niños ¿qué se puede hacer?. Este trabajo no propone una alternativa específica, pero el cuestionamiento que hace apunta a la necesidad de crear una escuela fundada en la vivencia de los niños, que implicaría: cuestionar nuestros propios saberes y concepciones sobre lo social; cuestionar las concepciones sociales que hay detrás de los contenidos programáticos; reconocer la sordera ante la incorporación de la experiencia comunitaria de los niños; introducir lo social-diferencial, analizando los contrastes y diferencias por ser la base de la primera socialización; dar a las actividades técnico-didácticas un carácter vivencial y otorgarle a la escuela o al jardín de niños su lugar como espacio de reflexión de la práctica social en un sentido comprensivo y crítico.

Por el recorte y construcción del objeto de investigación expuesto en este trabajo, se abren varios problemas que emergen en la investigación, y que se relacionan directamente con el proceso de resocialización de los niños en el nivel preescolar. Para profundizar en el estudio de estos problemas habría que:

- a) Determinar el carácter preescolar o escolar de la función que ejerce el jardín de niños. Ya que de las páginas anteriores, resulta que el jardín de niños parece ser más una escuela que una pre-escuela.
- b) Indagar sobre la función formativa e informativa del jardín de niños.
- c) Realizar un estudio longitudinal, a partir de la resocialización, siguiendo la construcción del objeto social que en los niños se va fomentando de manera confusa, aunque con un claro modelo a seguir.
- d) Investigar respecto a la resocialización en el preescolar indígena, ya que hasta ahora las instituciones preescolares son en su mayoría urbanas.

Ojalá que esta tesis sirva no sólo para compartir con quienes la lean sus puntos de vista, sino también como invitación a la autorreflexión sobre la propia práctica docente y sobre la relación de ésta con la vida real de los niños. Esto es lo que hemos querido lograr con el presente trabajo y este es el modesto resultado que podemos ofrecer.

Notas y Referencias Bibliográficas

1. Andrea Bárcena , La educación preescolar como instancia socializadora: institución y práctica pedagógica, tesis de maestría, CINVESTAV-IPN-DIE, México, 1982, pág. 19.
2. Ibidem.
3. George Snyders, No es fácil amar a los hijos, Gedisa, Barcelona, 1981.
4. En algunos programas las posturas psicológicas son difíciles de definir pero se pueden citar: el conductismo, la psicogenética, etc. Esta dificultad para la identificación de posturas teóricas es característica de la tecnología educativa. J. Gimeno Sacristán en su libro Pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia dice que la tecnología educativa nace al amparo del eficientismo social que ve en la escuela y en el currículo, un instrumento para lograr los productos que la sociedad y el sistema de producción necesitan en un momento dado. Es un modelo que resalta el valor de los objetivos en la enseñanza más que el valor de los objetivos de la enseñanza. Para la educación, la científicidad y la neutralidad son más una aspiración que una realidad.
5. Realidad social recortada en el sentido de delimitada por la concepción social, y que se expresa tanto en los programas como en la educadora, dentro del discurso que maneja con los niños.

6. George Snyders, op. cit., pág.
7. Secretaría de Educación Pública, Programa de educación preescolar, libros 1, 2 y 3, Cuadernos SEP, México, 1981.
8. María Bertely, "Transformación economicista de la educación preescolar", Foro Universitario, núm. 39, págs. 49-55, México, 1984.
9. Citado en George Snyders, op. cit.
10. Elsie Rockwell y R. Mercado. La escuela, lugar de trabajo docente, Cuadernos de educación, DIE, México, 1986. Las autoras manejan (pág. 66) que los maestros al insertarse en la práctica docente "Como sujetos, se apropian selectivamente de saberes y de prácticas, para sobrevivir y para realizar su trabajo"; los docentes, son "sujetos particulares cuya historia personal y profesional se enlaza con la historia social (pág. 66), y esto es lo que determina que encontremos heterogeneidad en la práctica docente. "Es decir, toda práctica docente refleja un proceso complejo de apropiación y construcción que se da en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas". (pág. 70).
11. Citado en George Snyders, op. cit.
12. Iñigo Aguilar, ¿Dónde viviremos? Cultura y sociedad en la ciudad perdida, ENTS, UNAM, México, 1986, pág. 34.

13. La secuencia de actividades que se presenta fue construida a partir de 30 observaciones, durante un ciclo escolar, en un jardín de niños urbano; se recuperan recurrencias de la cotidianidad escolar, aunque cabe tomar en cuenta que en la cotidianidad se presentan factores imponderables que la modifican.
14. María Bertely, La realidad emocional y sensual en la familia y en el jardín de niños, tesis de maestría, CINVESTAV-IPN-DIE, México, 1985.
15. Las meriendas las distribuye el DIF y constan de pan, leche y golosina.
16. Respecto a estas experiencias el programa actual (1981) menciona que "El desarrollo de este programa intenta suplir algunas carencias que provienen del medio familiar y socio-cultural en que han crecido muchos de nuestros niños". Se parte de las carencias, de lo que "falta", de acuerdo a ciertos modelos, no de lo que es la experiencia de los niños.
17. Ruth Paradise, Socialización para el trabajo: interacción maestro-alumno en la escuela primaria, tesis de maestría, CINVESTAV-IPN-DIE, México, 1979.
18. Veremos otras actividades en las que no hay decisión grupal, ni acordada, ni inducida.
19. Unidad Programática "El Vestido".

20. Aunque en el discurso no se mencionan límites de tiempos, en la práctica, tradicionalmente, se maneja así.
21. Albert Camus, Mito de Sísifo, Alianza, Madrid, 1980.
22. Patricia Safa, "Cómo se forman los niños populares", escuela y familia en Nueva Sociedad, núm. 84, Caracas, Venezuela, julio-agosto, 1986.
23. Fuera del aula, por ejemplo, durante las "visitas", la relación con lo social es más evidente. Sería interesante realizar una investigación sobre el manejo de lo social al salir del jardín de niños.
24. George Snyders, La actitud de izquierda en pedagogía, E.C.P., México, 1977, pág. 11.
25. Ibidem, pág. 10
26. Ibidem, pág. 10
27. En este fragmento como en cualquier otro se pueden plantear a los niños preguntas sobre su realidad que los lleve a generar hipótesis probables. Una propuesta para el tratamiento de este tipo de acontecimientos se encuentra en el "Manual del Maestro de Educación Preescolar Indígena", elaborado por María Bertely y Adriana Robles en la Dirección General de Educación Indígena, 1987. En éste se manejan cinco

momentos para la sistematización del conocimiento:

- 1) Diálogo y acercamiento.
- 2) Juego y experimentación.
- 3) Expresión y recreación gráfica, plástica, verbal o corporal.
- 4) Análisis y reflexión.
- 5) Diálogo con la comunidad.

28. Jules Henry, "La cultura contra el hombre", en la antología preparada por Alicia Molina, Diálogo e interacción en el proceso pedagógico, SEP-El Caballito, México, 1985.
29. Ruth Paradise, Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en la escuela primaria, DIE/CINVESTAV/IPN, México, 1981.
30. George Herbert Mead trata lo "social-personal" -- como "el otro generalizado" que es una organización de las actitudes de los que están involucrados en el mismo proceso. El autor lo ubica en un momento posterior a la edad preescolar. "La comunidad o grupo social organizados que proporcionan al individuo su unidad de persona puede ser llamado "el otro generalizado" (p. 184). Esta persona está constituida por una organización de las actitudes de los individuos particulares pero también por una organización de las actitudes sociales del otro generalizado, o grupo social como un todo al cual pertenece. "Las personas sólo pueden existir en relaciones definidas con otras personas... nuestra propia persona existe y

participa como tal, en nuestra experiencia, sólo en la medida en que las personas de los otros existen y participan también como tales en nuestra experiencia" (pág. 192) George Herbert Mead, Espíritu, persona y sociedad, Paidós, Buenos Aires, 1972.

31. Ruth Paradise, Procesos psicosociales de socialización primaria, CINVESTAV-IPN-DIE, México, 1981.
32. Peter Berger y Thomas Luckman, La construcción social de la realidad, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1979.
33. La "alternación", en cambio, implica una transformación en caso extremo en donde el individuo "permuta mundos" de manera consciente y elegible. La resocialización de la que hablamos no es elegida por los niños, es por esto diferente de la alternación que mencionan Berger y Luckman, además de que ésta requiere una fuerte identificación afectiva, cosa que en la resocialización no se presenta. En la resocialización a la que nos referimos no se "reinterpreta el pasado conforme la realidad presente" como los autores lo manejan; sino que está en constante contradicción y negociación la primera socialización y la resocialización.
34. Peter Berger y Thomas Luckman, op. cit, pág. 174-180.

BIBLIOGRAFIA

- AGUILAR, I. ¿Dónde viviremos? Cultura y socie-
 dad en la ciudad perdida, ENTS,
1986 UNAM, México.
- ARDILES, O. La descripción fenomenológica, E-
1977 ditorial Edicol Anvies, México.
- BALDISERRI, M. El preescolar. Escuela de la In-
1984 fancia, Editorial Cincel, Madrid.
- BARCENA , A. La educación preescolar como ins-
 tancia socializadora: institución
 y práctica pedagógica, tesis de
1982 maestría, DIE-CINVESTAV-IPN.
- BELTRAN, M. "Las posiciones fenomenológicas:
 Shutz, Berger, Goffman y Garfinkel".
 Ciencia y Sociología, Madrid, en UPN, An-
1979 tología del Seminario de Investigación I.
- BERGER, P.
Y T. LUCKMAN La construcción social de la rea-
 lidad, Amorrortu Editores, Buenos
1979 Aires.
- BERTELY, M. La realidad emocional y sensual
 en la familia y en el jardín de
 niños, Tesis de maestría, DIE-
1985 CINVESTAV-IPN.

- BERTELY, M. "El juego espontáneo en la socialización primaria: motivación y participación social".
Cero en Conducta, Núm. 7, México, D.F.
1986
- "Transformación economicista de la educación preescolar",
Foro Universitario, Núm. 39, págs. 49-55.
1984
- BERTELY, M.
Y A. ROBLES Manual del Maestro de Educación Preescolar Indígena, SEP-DGEI, México.
1987
- BLUMER, H. El interaccionismo simbólico: perspectiva y método, Hora, S.A., Barcelona.
1982
- EDWARDS, V. Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria. Un estudio etnográfico, Tesis de maestría, DIE-CINVESTAV-IPN.
1985
- EMMERICH, G. El método etnográfico en la investigación educativa; orígenes filosófico-teóricos y posibilidades heurísticas, UPN-Ajusco, Mimeo-grafiado.
1987

- FUENTES, Q. La construcción, los niveles y los agentes de la política educativa, DIE-CINVESTAV-IPN, Mimeografiado.
1984
- GEERTZ, C. The Interpretation of Cultures, Basic Books, Nueva York.
1973
- GINER, S. El Progreso de la Conciencia Sociológica, Península, Barcelona.
1974
- GOFFMAN, E. Ritual de la interacción, Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires.
1970
- HABERMAS, J. "Técnicas y ciencia como ideología", IZTAPALAPA, División de Ciencias Sociales y Humanidades. UAM, Núm. 5, Mayo-Agosto.
1981
- HAMMERSLY, M.
Y P. ATKINSON. Redacción etnográfica y El proceso de análisis, Etnography Principles on Practice, Tavistock Publ.: Londres. Nueva York. (trad. Joaquín Hernández).
1983
- HELLER, A. Sociología de la vida cotidiana, Península, Barcelona.
1977
- HYMES, D. "The Ethnography of Speaking", Functions of Language in the classroom, New York.
1962

- JACKSON
 1968 La vida cotidiana en el aula,
 Publicado por la Universidad de Chica-
 1968 go, s/trad.
- JULES, H.
 "La cultura contra el hombre",
Diálogo e interacción en el pro-
ceso pedagógico, SEP, Edit. Ca-
 1985 ballito, México.
- KLAUS, G.
 "Perspectivas de la enseñanza de
 asignaturas", trad. mimeog. de art. a-
 1976 parecido en Tübingen, Núm. 13, Alemania.
- LABOV, W.
La lógica del inglés atípico,
 trad. mimeog. Jennifer Metcalf.
 Monograph series on languages
 and linguistic, Núm. 22, James E.
 1969 Alatis, Ed. Washington, D.C.
- LOFLAND, J.
 "Analysing Social Setting". s/ed.
 1971 Wadsworth, (California).
- LOPEZ, G.
 Y S. VELASCO.
Aportaciones indias a la educa-
ción, El Caballito. SEP, Cultura,
 1985 México.
- LURCAT, L.
El fracaso y el desinterés esco-
lar, Gedisa, Barcelona.
 1979
- MC. DERMOTT, R.
 "Las relaciones sociales como
 contextos para el aprendizaje en
 la escuela", Harvard Educational
 1977 Review.

- MALTA, C. 1985 Preescolar Democracia: un paso atrás, CLACSO, Brasil, Mimeografiado.
- MEAD, G. 1972 Espíritu, persona y sociedad, Paidós, Buenos Aires. (Parte III, El Juego, el deporte y el "otro" generalizado).
- MILLS, W. 1981 La imaginación sociológica, Fondo de Cultura Económica, México.
- MOLINA, A. 1985 Diálogo e interacción en el proceso pedagógico, SEP, El Caballito, México.
- PARADISE, R. 1981 Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en la escuela primaria, Cuaderno de Investigación Educativa Núm. 5, CINVESTAV-IPN-DIE, México.
- PARISI, A. 1977 Procesos Psicosociales de socialización primaria, DIE-CINVESTAV IPN.
- PARISI, A. 1977 Raíces clásicas de la filosofía contemporánea, Edicol, ANUIES, México.

- PHILIPS, S. "Estructuras de participación y habilidad comunicativa: Los niños de Warm Spring en la comunidad y en el salón de clase" en Countney B. Cazden, Vera P. John, Dell Hymes (ed), Functions of Language in the Classroom, Nueva York, Teachers College Press.
- 1972
- RIST, R. Clase social del estudiante y expectativas del maestro: predicción auto-confirmable en la educación del Ghetto, Washington University (extracto).
- ROCKWELL, E. La escuela lugar de trabajo docente, Cuadernos de Educación, DIE, México.
- 1986
- ROCKWELL, E.
Y J. EZPELETA. La escuela: un relato de un proceso de construcción inconcluso, CLACSO, Sao Paulo.
- 1983
- SACRISTAN, J.G. La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia, Ediciones Morata, Madrid.
- 1982
- SAFA, P. "Cómo se forman los niños populares. Escuela y Familia", Nueva Sociedad, Núm. 84, Caracas.
- 1986

- SCHUTZ, A. El problema de la realidad social, "Conceptos fundamentales de la fenomenología", Amorroutu, Buenos Aires.
1962
- S E P . Programa de educación preescolar, Libros 1, 2 y 3, Cuadernos SEP, México.
1981
- SNYDERS, G. La actitud de izquierda en pedagogía, Ediciones Educación Popular, México.
1979
- No es fácil amar a los hijos, Ed. Gedisa, Barcelona.
1981
- TENTI, E. Alternativas teóricas para el análisis de la interacción maestro-alumno, UPN, México.
1985
- WEBER, M. Economía y sociedad, Fondo de Cultura Económica, México.
1977
- WILSON, S. "El uso de las técnicas etnográficas en las investigaciones educativas", Traducido por S.B. Kapillan, Review of Educational Research, V. 47.
1977
- WOLF, M. Sociología de la vida cotidiana, Cátedra, España.
1979