



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 097**

Proyecto de Intervención

La Filosofía para Niños como medio para afrontar de una forma no violenta los conflictos entre iguales en el grupo 2º C del Jardín de Niños Kantunil

Para obtener el grado de

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Que presenta:

CLAUDIA CECILIA RAMÍREZ MORALES

Director de tesis:

MARIA DEL LOURDES SÁNCHEZ VELAZQUEZ

México, Distrito Federal

Septiembre de 2016

A mis padres

A mis amigos de la MEB

A la “UVA”

A Dr. María del Lourdes Sánchez Velázquez

A Dr. Juan Manuel Sánchez

MI SINCERO AGRADECIMIENTO

INDICE

Introducción.....	1
Capítulo 1	
1. Metodología de Investigación.....	5
Capítulo 2	
2. Diagnóstico educativo.....	9
2.1 Política Educativa Internacional y sus efectos en la sociedad.....	9
2.2 Política Educativa Nacional.....	18
2.3 El modelo de competencias y su relevancia con respecto al conflicto escolar.....	22
2.4 La Política Educativa con respecto a los conflictos entre pares dentro del aula.....	28
2.5 Contexto comunitario.....	32
2.6 Alumnos y sus familias.....	34
2.7 Contexto institucional.....	40
2.8 Aula.....	44
2.9 Análisis de la práctica propia.....	45
2.10 Personal docente.....	52
Capítulo 3	
3. Elección y análisis de una problemática significativa.....	58
3.1 Definición y delimitación.....	58
3.2 Instrumentos de diagnóstico utilizados.....	62
3.3 Análisis de los instrumentos utilizado en el diagnóstico.....	67
Capítulo 4	
4. Planteamiento del problema.....	89
Capítulo 5	
5. Diseño de la propuesta de intervención.....	91
5.1 Fundamentos teórico pedagógicos de la propuesta.....	91
5.2 Plan de intervención.....	102
5.3 Evaluación del taller de Filosofía para Niños.....	106
Capítulo 6	
6. Análisis de los resultados obtenidos.....	112
Conclusiones.....	124
Referencias bibliográficas.....	128
Anexos.....	132

La Filosofía para Niños como medio para afrontar de una forma no violenta los conflictos entre iguales en el grupo 2º C del Jardín de Niños Kantunil

CLAUDIA CECILIA RAMÍREZ MORALES

INTRODUCCIÓN

Sin duda, el conflicto existe en todos los rincones de la institución educativa, entre alumnos, maestros, padres de familia y todos los actores que confluyen en el proceso educativo. Sin embargo, el conflicto social puede abordarse de manera que promueva aprendizajes, pero para que esto ocurra, resulta necesario que el docente sea mediador y promueva en el alumno diferentes formas de solución a sus problemáticas. Es así como da inicio este proyecto de investigación.

Se propone llevarlo a cabo mediante la investigación acción en un enfoque hacia la pedagogía crítica como herramienta para llevarlos a la reflexión sobre las vidas del alumnado de preescolar y sus experiencias cuestionando y desafiando a la “dominación” y que impliquen un actuar crítico en la sociedad (Freire, 1996) y la pedagogía activa referida al desarrollo de una conciencia crítica por medio de la transformación de la realidad acentuando el carácter activo del niño en el proceso de aprendizaje. En éste tipo de pedagogía, el docente anima y orienta el aprendizaje, concibe a la verdad como algo elaborado y no algo que se posee (Dewey, 2004)

Lo que lleva a realizar la intervención desde la Filosofía para Niños es porque en ésta se observa una alternativa que aborda la escucha, el respeto hacia las ideas y opiniones de los demás, se propicia el diálogo para resolver problemáticas y dar a conocer puntos de vista

diferentes; es decir, una opción que brindaría aprendizaje a los alumnos en éstas áreas de oportunidad que en pocas ocasiones se abordan desde el currículo escolar actual.

En el Capítulo 1, se aborda la Metodología de investigación que en este caso fue la investigación acción basada en la propuesta de Latorre (2003) y Elliot (1993). En esta metodología, la intervención se realiza directamente con los sujetos en quienes se desea impactar, se toma en cuenta desde un principio que al ser un proceso cíclico, el proyecto de intervención puede tener modificaciones interminables y por tanto los resultados pueden no ser los esperados. Igualmente se aborda desde el ámbito epistemológico al sujeto como transformador de su realidad y de sí mismo.

Antes de plantear el problema fue necesario realizar una contextualización para conocer qué se estaba enfrentando en cuanto al manejo de conflictos en el aula. En el Capítulo 2 se presenta la política educativa, el enfoque por competencias, el contexto comunitario, contexto institucional, los sujetos que integran la comunidad educativa como padres, docentes, el aula y algunos datos que apoyaran a clarificar el Diagnóstico socioeducativo para delimitar el objeto de intervención.

En el Capítulo 3, una vez clarificados los fundamentos teóricos sobre qué es un conflicto entre iguales, se definieron los instrumentos para diagnóstico con su respectivo procedimiento para recopilar información sobre quiénes son los alumnos del grupo, qué rol desempeñan, qué causas desencadenan los conflictos entre pares, dónde ocurren, qué concepto tienen los alumnos sobre las reglas y normas. Se presenta un análisis de los resultados que arrojaron diversos instrumentos.

En el Capítulo 4 se observa que después de aplicar los instrumentos de diagnóstico, fueron detectados patrones generales de las causas más frecuentes del conflicto entre los alumnos. De éste análisis se fue visualizando el problema y bosquejo de la alternativa de intervención, que dio como resultado el planteamiento del problema

A lo largo del Capítulo 5 se definen los conceptos como la diferencia entre conflicto y violencia, cómo se perciben niñas y niños entre iguales y su importancia en las relaciones sociales que entablan los niños preescolares, es decir, el objeto de estudio que se centra en las reflexiones que realiza el alumnado en un grupo de preescolar, como medio para aprender del conflicto.

Se fundamenta teóricamente la Propuesta de intervención, lo que se pretende alcanzar a partir de llevar a cabo esta intervención el por qué la Filosofía para Niños resulta interesante, su factibilidad para dar un resultado positivo en las interacciones de los alumnos con sus iguales así como su influencia en el proceso de adquisición de valores en niños y niñas según Kolberg (1981). Este mismo capítulo aborda también el Plan de Intervención y la Evaluación del taller de Filosofía para Niños; en estos apartados se explica qué se realizó, con quiénes, en dónde, cómo fue la organización para llevar a cabo lo propuesto y qué impacto tuvo en los alumnos con quienes se aplicó.

El Capítulo 6 integra el Análisis de los resultados obtenidos a partir de llevar a cabo el taller de filosofía con los alumnos en cuanto a la forma de resolver conflictos con sus iguales, disposición a escuchar y respeto a la diversidad de opiniones de los demás.

En el último apartado se muestran las conclusiones, referencias bibliográficas y anexos que sustentan la presente investigación.

Las conclusiones se derivan de aquellos datos y resultados arrojados antes, durante la investigación y posteriormente, considerando el proceso que se llevó a cabo desde el momento en que se define el objeto de estudio, el planteamiento del problema, la puesta en práctica de la propuesta de intervención y su evaluación.

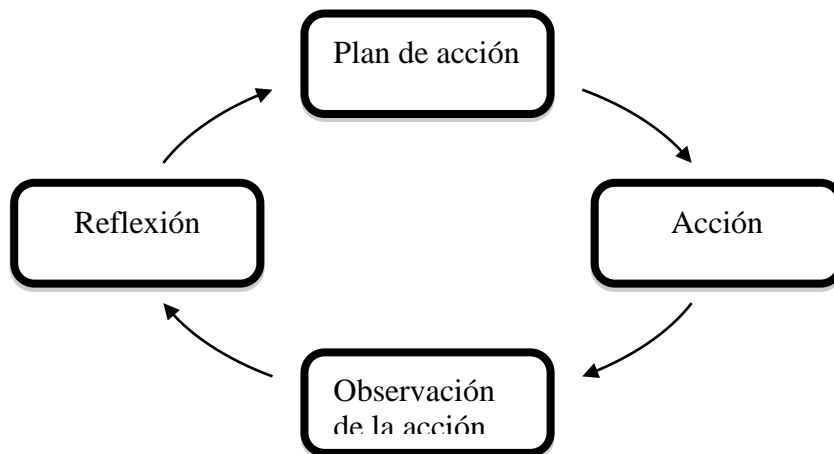
El anexo 1 es copia de la Guía de Salud del Preescolar, una entrevista que se aplica año con año a los padres de familia que contiene datos importantes sobre el desarrollo de sus hijos. El anexo 2 retoma un formato para la observación de los conflictos que tiene como propósito, enfocar la observación y dar respuesta a las preguntas ¿quiénes?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo? y ¿por qué? se dio alguna situación de conflicto. El anexo 3 muestra un test sociométrico adaptado con el propósito de observar las relaciones que se generan entre los iguales en un grupo. El anexo 4 es un formato de entrevista realizado a los alumnos del grupo 2° C del jardín de niños Kantunil sobre las emociones. El anexo 5 se refiere a cómo se lleva a cabo la aplicación de la evaluación formativa. Por último, el anexo 6 son las transcripciones de los diálogos que tuvieron los alumnos del grupo 2° C durante el Taller de Filosofía para niños llevado a cabo.

La bibliografía incluye todas las fuentes de consulta que dieron sustento teórico a esta investigación como libros, revistas, artículos de investigación, páginas de Internet y un trabajo de tesis.

CAPÍTULO 1

1. Metodología de Investigación.

La forma en que se llevó a cabo éste proyecto de intervención, y dada la sugerencia del plan de estudios de la Universidad Pedagógica Nacional, fue por medio de investigación-acción, es decir, siguiendo este proceso cíclico del que nos habla Latorre (2003) donde se utiliza el aula como un espacio para la reflexión, investigación y desarrollo profesional, se ponen en práctica acciones que serán sometidas a prueba y a partir de ellas, reflexionar, realizar hipótesis, problematizar y disponer nuevas acciones que lleven a dar respuesta a las interrogantes. Desde esta perspectiva, el profesor concibe su práctica como problemática, se hace preguntas, toma su rol de investigador y ve a la educación como una actividad comprometida con los valores sociales, morales y políticos. Es decir la investigación-acción es “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Elliot, 1993) es por esto que se consideró necesario y oportuno trabajar de esta manera con base en las inquietudes de los alumnos del grupo donde se llevó a cabo la investigación.



La postura de esta investigación epistemológica, propone al sujeto como alguien que toma conciencia de su contexto, sus problemáticas, necesidades y actúa en consecuencia para transformarlas y resolverlas generando conocimiento (Popkewitz, 1988). Se trata de analizar cómo el sujeto transforma al objeto en una relación dialéctica; al actuar sobre la realidad de manera reflexiva, el sujeto va transformándose y transformando su realidad. En este caso se trata de una nueva mirada hacia la infancia, que los concibe como sujetos pensantes capaces de reflexionar conjuntamente con una guía. La conciencia de la profesora, igualmente se va transformando al posibilitar un diálogo con su grupo.

Fue un proceso participativo para todos los actores, quienes conducen la investigación en colaboración con los investigadores (Le Bofert, 1989) y como todos los participantes asumen el control del proceso y la toma de decisiones es además un proceso democrático que conlleva una experiencia educativa pues los participantes toman conciencia de su realidad y aumentan su capacidad para tomar decisiones, analizar las necesidades que tienen como sociedad y busquen soluciones a las mismas, es decir vemos al sujeto como transformador de sí mismo y de la realidad en una relación horizontal, democrática y sobre todo participativa (Yopo, 1995)

Del modelo basado en el desarrollo personal y social desde la perspectiva de la dinámica de grupos (Gómez, 2000) se retoma la influencia y autoridad del profesor como facilitador de las condiciones necesarias para que el trabajo y aprendizaje en el aula se pueda llevar a cabo en un clima de disciplina. También ideas del modelo humanista, sobre todo el propuesto por Ginott (1986) donde el adulto debe reconocer y reflexionar acerca de los sentimientos de los estudiantes e intervenir solamente cuando sea necesario para prevenir o contener comportamientos de disrupción, basando la intervención pedagógica en una forma activa para apoyarlos a descubrir formas aceptables para la solución de conflictos.

La concepción de sociedad y realidad en la que se basa éste análisis es la crítica, al considerar a los sujetos críticos y constructores de la realidad (en este caso del contexto social e institucional), se rompe con el modelo de sociedad en la que los individuos solo obedecen y se adaptan a roles y funciones impuestos desde afuera. Al contrario, se pensó en una visión que transforma el papel del docente y su relación con al alumnado desde el nivel preescolar.

A partir de estas metodologías, principalmente la acción participativa, se tomó la decisión de incluir a los niños y niñas preescolares en el proyecto como actores y conductores de este proceso, considerando, desde mi visión como promotora de un cambio, al niño como un ser que opina y es participativo y dejando de lado la visión tradicional de los adultos donde se niega la palabra a los niños o se dice que no entiende la realidad. Es decir, desde ésta visión, se les dio la oportunidad de hablar, de opinar y se reconoció su pensamiento como algo válido.

Los niños son transformadores de la realidad, se dan cuenta de las situaciones porque son sujetos pensantes y ellos mismos observaron la problemática que se generaba en el grupo a través de sus interacciones en la resolución de conflictos. También yo me di cuenta del problema y de la necesidad que tenían los alumnos del grupo, es ahí donde los encauso a la investigación acción, llegamos a un acuerdo y nos conformamos como grupo participativo. No fue un proceso sencillo, pues al principio, como no estaban acostumbrados a opinar o escuchar a otros, unos deseaban ser los que tomaran la palabra siempre y varios no participaban; esto limitaba la toma de acuerdos. Sin embargo, logramos ponernos de acuerdo y decidimos que entre todos deseábamos transformar esta realidad y considerábamos necesario encontrar soluciones donde todos participáramos como grupo para llegar a este cambio. Es así que planteo la propuesta de un taller de Filosofía para Niños en que realizaríamos sesiones participativas para mejorar la convivencia entre los miembros del grupo.

Está claro que con estos diálogos que llevé a cabo no hubo una transformación total pero si hubo un cambio importante en los niños sobre todo en su reflexión y participación como transformador de su realidad.

El proceso de investigación, se llevó a cabo en varias etapas que se enumeran a continuación:

1. Discusión del problema con alumnos. Se refiere al momento en que me doy cuenta de la problemática y la necesidad de los niños y se conforma un grupo participativo para transformar la realidad y encontrar soluciones donde todos apoyaran para llegar al cambio.
2. Selección de la metodología. Después del momento en que nos damos cuenta de la problemática (tanto los niños como yo), se plantea una metodología que lleve a solucionarlo. En éste caso previamente elegí la Filosofía para Niños desde la postura de Mathew Lipman y Eugenio Echeverría, posteriormente se les da a conocer y aceptan llevarla a cabo.
3. Diseño de alternativa de intervención. Se diseñó acorde a la metodología elegida a partir de los supuestos abarcando varias sesiones de trabajo que incluían un inicio, desarrollo y evaluación de la sesión. Acordaron el tiempo, lugar y duración de las sesiones de trabajo de acuerdo a la posibilidad que brindaron las autoridades de la institución de educación preescolar donde fue aplicado.
4. Aplicación y evaluación. Da cuenta de cómo fue el proceso de aplicación, las reacciones de los alumnos, si se sumaron y continuaron participando activamente en el proceso de cambio, qué resultados obtuvieron y cómo se vieron reflejados en su actuar referente a la resolución de conflictos.

CAPÍTULO 2

2. Diagnóstico

2.1 Política educativa internacional y sus efectos en la sociedad.

En la actualidad, el empuje hacia la informática y hacia las nuevas tecnologías en general nos ha llevado a estar inmersos en la Tercera Revolución industrial de la que habla Rifkin (2000). La sociedad del conocimiento ocasionada por los cambios del siglo XXI, crea una aldea global que transita hacia un contexto donde la disponibilidad, el acceso y la aplicación de los conocimientos se han vuelto el motor del desarrollo económico y social.

Ante los cambios sociales de la era de la información, encontramos desafíos para nuestro desempeño docente como la Cultura Tecnológica (Olive, 2009) donde las reglas, valores, pautas de comportamiento son adquiridas mediante distintos medios y vías de comunicación, principalmente televisión e Internet. No es de sorprendernos entonces que al ejercer tanta influencia en los niños y jóvenes, estén remplazando la capacidad educadora lo que a su vez genera de acuerdo con Olive (2009) el “déficit de socialización”, donde en lugar de la integración de valores humanos aceptados en la sociedad y la instauración de sanciones ante la disrupción de los mismos impere una ambigüedad normativa o indiferencia ante los problemas que modifican nuestras formas de vida y valores sociales.

Es frecuente que, como profesores, observemos en nuestras aulas que, los valores como el respeto, la amistad, el cooperar y compartir se van perdiendo o desvirtuando en una maraña de prejuicios convirtiéndose en antivalores que los niños pueden tener incluso desde sus primeros años, como víctimas de una sociedad a la que ya poco le importan. Entonces, por

consecuencia los niños se desenvuelven con los demás en ocasiones mostrando poca disposición hacia la convivencia o a respetar a los demás, lo que crea problemas y conflictos entre ellos.

Los medios de comunicación nos brindan información continuamente, quizá no la más verdadera, quizá no la más adecuada, lo que es indudable es que ejercen una gran influencia en el pensamiento de la población y en lo que tenemos acceso como ciudadanos. Actualmente se puede decir que han desplazado a la familia como agentes de socialización de modo que las relaciones de convivencia y el contacto en la familia se han visto reducidos por su presencia en la vida familiar. De todos los constructores de realidades, la televisión aparece como la mayor responsable de los problemas de conflictividad y acoso en los centros escolares, interviene en los procesos de aprendizaje cultural, proporciona a las personas modelos de comportamiento que imitan en su conducta y actitudes, estereotipos y valores (Gómez Bahillo, 2006). Esto lo pude constatar en la entrevista “Guía para la Salud del Preescolar” (Anexo 1) de inicio de curso que llevé a cabo a las madres de familia, las preguntas fueron ¿Cuántas horas al día ve la televisión su hijo? ¿Qué programas ve? ¿Lo hace solo o con supervisión? cuyo resultado fue que la mayoría de los alumnos (22 de 31) veían un promedio de dos horas diarias la televisión solos o con una supervisión adulta que no sabía cómo se llamaba el programa que veía el niño y en qué horario se transmitía este programa “Lo pongo a ver la televisión mientras estoy en la cocina, pero sí lo superviso ¿Cómo se llama el programa que ves?” (Entrevista a madre de familia, septiembre 2012). Además, a partir de lo que se escucha y observa en ellos, las personas se forman una propia visión de la realidad y del entorno, reflejo de la sociedad en que vivimos y es en este punto donde estoy de acuerdo con Trejo (2001) en lo que él llama “Heterogeneidad de la Sociedad de la Información” pues

duplican las actitudes, opiniones y pensamientos presentes en nuestras sociedades, ante ello cabe preguntarse ¿cuáles son estas acciones que se nos muestran como modelos? Luchas constantes de poder, guerras, destrucción, culpar a otros de las malas tomas de decisiones, en fin, conflictos que no son resueltos nunca por la vía pacífica; siempre se espera a que estalle la violencia donde la resolución por medio del diálogo en la toma de acuerdos es completamente nula. Si alguien se pregunta por qué algunos de los niños de ahora presentan tanta agresividad al resolver un conflicto, la respuesta podría estar en porque la sociedad en que se desenvuelven y las pautas de crianza de sus familias son agresivas, tal vez como una forma de defenderse de abusos de los que han sido víctimas en su contexto, desde el gobierno, las familias, sus jefes en el ámbito laboral, pero siempre existe la posibilidad de que tomen modelos y pautas pacíficas y más respetuosas para aminorarla.

La información que podemos encontrar y que nos es transmitida, es de una gran cantidad de tópicos, entre ellos, el educativo, por lo tanto, nuestra sociedad también ha observado las carencias y potencialidades del sistema escolar. Nos hemos dado cuenta de que la cantidad de información ya no es el problema para la mejora de la educación sino la calidad de ésta y la capacidad de los jóvenes para seleccionar la que en verdad es importante, organizarla y transformarla en conocimiento que lo lleve a aplicarlo en diferentes situaciones. Es por eso que, como consecuencia, también se han desarrollado diferentes demandas hacia la educación y la más importante sería desarrollar la habilidad de aprender para la vida, es decir, poseer aptitudes que ayudan a tomar decisiones, comunicar y desenvolverse en su entorno con herramientas necesarias para hacer frente a los desafíos que se les presenten desde y para la realidad de cada persona.

Esta situación responde a que el gobierno muestra poco interés o bien orienta la política educativa hacia intereses privados que generalmente no responden a las necesidades y la realidad en la que vivimos los profesores (Latorre, 2003) pues, quienes dictan las reformas, no están dentro de un aula viviendo diariamente las necesidades y problemáticas que realmente se deberían resolver.

El cambio en las sociedades globalizadas, llevan consigo cambios en el pensamiento social, en los valores, así como las problemáticas educativas que siguen las tendencias sociales dictadas por distintos países. Estas últimas conllevan a un efecto dominó, resultando esto en transformaciones de los sistemas educativos como el retomar corrientes y metodologías aplicadas en otros países con la esperanza de tener buenos resultados educativos como en el lugar donde fueron aplicadas. A pesar de estos esfuerzos por transformar la educación, se puede decir que aún los sistemas educativos y nosotros como profesores todavía no respondemos con las demandas generadas por la sociedad del conocimiento en el sentido de exigir una redefinición del contenido escolar, de cómo se conciben la enseñanza y el aprendizaje, la calidad de la educación y los resultados obtenidos de esta. Pero aquí existe un problema de raíz: Gran parte de la sociedad general, no está informada sobre el propósito educativo de cada nivel y cuáles son las demandas. Tendría que ser una labor generalizada a fin de cambiar las concepciones erróneas, sobre todo en el caso de preescolar, donde frecuentemente los padres de familia piensan que sus hijos solamente van a jugar y a que los cuidemos mientras ellos trabajan además de que obtendrán el certificado que les de ingreso a la primaria, sin embargo, los verdaderos propósitos educativos de preescolar según el PEP 2011 de los que estoy plenamente informada para poder ejercer mi profesión y que se informan a los padres de familia al inicio del ciclo escolar en las juntas diagnósticas, son:

- Que los niños aprendan a regular sus emociones, encausarlos al trabajo colaborativo. Para esto es indispensable que se establezcan y se pongan en práctica normas y reglas dentro y fuera del aula.
- Desarrollar el gusto por la lectura, empleando diversos portadores de texto, esto apoyará en el acercamiento con el lenguaje escrito.
- Utilicen el razonamiento matemático en actividades que impliquen medir, estimar, contar y comparar datos.
- Se interesen por la observación, el cuidado de la naturaleza del medio en el que vive y la experimentación, formulen hipótesis propias e intercambios con las de los demás.
- Que el niño respete a la diversidad cultural, étnica lingüística y de género.
- Que se exprese mediante la música, la danza, el teatro y recurra a la imaginación, la creatividad para lograrlo.
- Potencialice sus habilidades motoras, practique hábitos de salud y adopte medidas de cuidado de la misma.

El mundo está cambiando de un modo constante. Con la globalización, es decir, “la tendencia de los mercados y de las empresas a extenderse, alcanzando una dimensión mundial que sobrepasa las fronteras nacionales” (RAE, 2001), se manifiesta en una sociedad mucho más dinámica y competitiva. En el discurso, se habla del trabajo colaborativo y que éste nos facilitará el desarrollo de las tareas y permitirá una retroalimentación constante, se exige que las personas sean capaces de solucionar problemas y retos personales o colectivos, no como

aprendizaje repetitivo sino a través de la iniciativa. Sin embargo, resulta difícil no caer en el individualismo a pesar de la propuesta del trabajo colaborativo ya que al mismo tiempo se nos dice o se orienta a querer ser mejor que el otro pisotear a los demás para llegar a un bien propio en lugar de uno colectivo y esto es un ámbito en el que debemos también trabajar como sociedad pues hay una contraposición en nuestra manera de pensar y actuar por el modelo económico que exige que los sujetos sean homogéneos en cualquier parte del mundo.

Esta tendencia a la homogeneización, ha llevado a una falta de oportunidades o certeza laboral en un futuro como beneficio de la educación, detonando preocupaciones en la sociedad con respecto a la pregunta ¿para qué me sirve estudiar? Frecuentemente, la respuesta no es de lo más alentadora pues vemos que el beneficio económico no va de la mano todas las veces de un alto nivel educativo; los profesionales que logran un título de licenciatura e incluso maestría no logran encontrar un trabajo ligado a la formación que desarrollaron, tal como indican algunos estudios realizados por INEGI (2010). Esto conlleva a sociedades cada vez más dolidas ante el gobierno y sus instituciones lo que coloca en una situación defensiva a las personas que no consiguen el estatus que idealizaron y transmiten estas ideas a las nuevas generaciones, a nuestros estudiantes quienes viven en constante estrés, competitividad y lo más importante, conflictos entre pares por ver quién es el mejor en todo o por otros muchos motivos aparentes como lo son el género, la etnia, características físicas etc.

Se espera que todos tengan el mismo nivel educativo independientemente del lugar geográfico en que se encuentren o las condiciones socio-económicas que enfrentan, se califica con los mismos parámetros a todos y en éste modelo educativo, se traspasan las fronteras de acceso a la información, pero no se toma en cuenta que no todos tienen las mismas oportunidades y esto lleva nuevamente a relegar a algunos estudiantes. En este sentido, se retoman

proyectos como Tuning y Pisa que se llevan a cabo sin tomar en cuenta las condiciones específicas de cada país y por tanto, pretenden que exista el mismo nivel que en los países europeos donde el presupuesto dedicado a educación es mayor, la infraestructura y los medios para la profesionalización docente son diferentes. Estas medidas para estar al nivel de otros países son también un aliciente, o bien un motivo de estrés para algunas instituciones educativas que dependen del nivel académico obtenido por sus alumnos en evaluaciones como las antes mencionadas para que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Monetario o el Programa de Escuelas de Calidad les otorguen mayores fondos económicos que permitirán la mejora de sus instalaciones, adquirir mayor material etc. Es decir, se asigna un presupuesto según la calidad de la educación y esto fomenta la competitividad.

Para concepción Barrón (2000)

“La formación de profesionales está sujeta a las demandas y vaivenes de la economía de las políticas internacionales marcadas por organismos como la OCDE o el Banco Internacional, así como los avances disciplinarios y tecnológicos, tiende a privilegiar la perspectiva empresarial, por lo que la fuente teórica natural es la perspectiva de capital humano” (Barrón, 2000, p. 17)

La misma autora señala que

“Los procesos de globalización de las economías y de la transformación de las reglas de competitividad han obligado a las organizaciones de servicios a llevar a cabo una revisión y modificación de los procesos de producción y comercialización...las empresas requieren alcanzar mayor eficiencia productiva por la vía de incrementar la productividad, reducir los costos laborales y de capital, así como mejorar la calidad y la flexibilización, lo que conlleva otras formas de gestión y organización laboral” (Barrón, 2000, p.18)

En el caso de los docentes como profesionales de la educación, esta política ha impactado en nuestra profesión estamos sujetos a capacitaciones orientadas hacia la información y adquisición de competencias laborales, aunque es importante resaltar que estas capacitaciones/cursos/talleres de actualización, muchas veces son impartidos por otros docentes o personal que no está del todo capacitado o informado que cuenta con materiales mínimos o en instalaciones poco idóneas. Cursos que no cumplen entonces el objetivo de fortalecer las competencias del profesorado.

Ante la pregunta ¿por qué un producto basado en competencias laborales?, Barrón (2000), recupera de la Organización Internacional del Trabajo la siguiente información “Tras el enfoque de competencia laboral, subyace la premisa de crear mejores puestos de trabajo, en los que la calidad y capacidad de cada ser humano es determinante para su empleabilidad y para la calidad del empleo al que aspira”. Así mismo se afirma que “la competencia laboral es la construcción de aprendizajes significativos y útiles para el

desempeño productivo en una situación real de trabajo, que se obtiene no solo a través de la instrucción sino también mediante la experiencia en situaciones concretas de trabajo” (Ducci, citado por Barrón, 2000, p. 26)

Adelante señala que las instituciones de educación media superior se han visto cuestionadas por su falta de vinculación estrecha con el sector productivo. La preocupación constante es vincular la capacitación con el empleo y la necesidad de una formación permanente a lo largo de la vida.

La autora recupera las ideas de la UNICEF en cuanto a lo que se entiende por necesidades básicas que se requieren atender, estas comprenden lectura y aritmética que permitan a las personas acceder a fuentes de conocimiento que les resulten útiles, comprensión de procesos de la naturaleza de su zona y conocimientos de habilidades respecto de diversas actividades económicas y de utilidad en la vida diaria (Barrón, 2000, p. 32)

Para Banco Mundial, las necesidades abarcan la educación general básica comprenden alfabetización conocimientos generales de ciencia del medio ambiente, educación para el mejoramiento comunitario, fortalecimiento de las instituciones de base nacionales y la educación ocupacional, con el fin de desarrollar conocimientos y habilidades respecto de diversas actividades económicas y de utilidad en la vida cotidiana.

Todas estas recomendaciones internacionales se han plasmado en las competencias de educación para la vida de los Programas de educación básica, sin embargo, dejan sin resolver las siguientes cuestiones: Con las competencias que el trabajador integre, ¿Quién resulta más beneficiado, la empresa o el mismo trabajador? ¿Qué necesidades se atienden, las del trabajador o las de la empresa?

Por su parte Ileana Moreno (2000), menciona que:

“El gobierno mexicano ofreció apoyo incondicional a la iniciativa privada y se integró formalmente al bloque de América del Norte para establecer redes de comercio internacional y el TLC. Solicitó el ingreso a organismos internacionales como la Organización Mundial del Comercio y la OCDE. A partir de ello se empieza a desarrollar políticas relacionadas con la productividad de los procesos educativos, la comparación con base en catálogos de estándares internacionales sobre competencias profesionales demostrables” (Moreno, 2000, p. 57)

Esta situación impactó al magisterio en últimas fechas en cuanto al sometimiento de los profesores a certificaciones internacionales profesionales que nos evalúan igual que países altamente desarrollados, además de querer demostrar competencias bajo exámenes estandarizados diversos cuyos reactivos están fuera de la realidad que vivimos dentro de un grupo.

2.2 Política Educativa Nacional

Las Políticas mencionadas en este apartado, se eligieron por ser estas las que trascienden más en la práctica docente y en la educación de los niños como por ejemplo Carrera Magisterial, la reforma a los libros de texto, el Programa por Competencias que impactó en la forma de trabajo para la vida y no repetición de contenidos teóricos.

La visión para legislar la educación en México no siempre fue la más óptima y difícilmente correspondía a la realidad que se vivía, es decir, siempre ha variado según los intereses políticos, económicos, ideológicos y sociales beneficiando a la clase dominante. El principal cambio en la educación se dio después del movimiento revolucionario al observar la necesidad de formar ciudadanos con las características que el país requería. Es en estos años cuando surge el Proyecto de Educación Nacionalista impulsado por José Vasconcelos quién ejerció el cargo de Secretario de Educación Pública (1921-1924). Dicho modelo, concibió a México como un país con diversidad de herencias culturales integrando la educación con la cultura, el trabajo, las creencias, tradiciones y costumbres del pueblo.

Posteriormente surge el proyecto de Educación rural para enfrentar y resolver los problemas de educación en el campo y con ello se forma un amplio grupo de profesores rurales quienes concibieron a la educación indígena como un fenómeno integral y como una extensión del sistema nacional (Solana, 1998).

En la época de Lázaro Cárdenas, se proponía un programa escolar donde se enseñara lo que le fuera útil al alumno para su vida futura, implementando así, las escuelas tecnológicas.

En la Reforma educativa de 1970. El gobierno de Díaz Ordaz se caracterizó por su totalitarismo y represión hacia los estudiantes, de nulo trato a la población y centrado en su poder de partido y sembró la semilla de la necesidad de un gobierno populista que escuchara a las masas como Echeverría.

Durante los mandatos de Carlos Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo, se llevan a cabo reformas económicas y educativas con miras a la modernización del país. Se llega al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, propuesto por

organismos internacionales en colaboración con los gobiernos de los Estados, el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Esto, debido a la mirada “globalizadora” que caracterizaba a México en esos días y que comprometían a la nación a ser “competitiva” (Latapi, 2004). Es así que la Secretaría de Educación Pública, transfiere a los gobiernos de los estados las facultades y recursos para que la formación de maestros y la Educación Básica sean operadas de manera descentralizada.

Se estipula en el Programa Nacional de Educación (PRONAE) que la educación en México será equitativa, incluyente, integral, pero sobre todo de calidad. Es en la búsqueda de ésta calidad que se fueron aumentando paulatinamente los años de educación básica obligatoria.

En 1980 solamente era obligatoria la primaria, es decir seis años de educación, en el año 2000 se había aumentado a nueve años (primaria y secundaria), para el año 2005 el tercer grado del nivel de educación preescolar se vuelve obligatorio para el acceso a primaria, el 2006 el segundo grado de preescolar y en 2009 el primer grado para dar un total de 12 años obligatorios de educación básica. Todo esto gracias al acuerdo al que se llegó dentro del Proyecto Principal de Educación (PPE) de la UNESCO que pretendía asegurar la escolarización de todos los niños en edad escolar y ofrecerles educación básica de 8 a 10 años. (Ramírez, R. et al 2006, UNESCO/OREALC) Sin embargo, en la realidad, aún la mayoría de las personas no cursan estos 12 años obligatorios por deserción escolar, falta de infraestructura en sus lugares de residencia, o como en el caso de preescolar, porque mucha gente piensa que no es de importancia y se “ahorran” esos años de escolaridad.

Desde el surgimiento del capitalismo, la educación ha estado supeditada a los dueños de los medios de producción y por esto las reformas habían sido planeadas condicionando los saberes educativos que, aunque se diga lo contrario, en la realidad, siguen condicionándose hasta nuestros días.

Actualmente se propone una reestructuración o cambio que incluya valores que como seres humanos nos caracterizan, reconocer la unidad y complejidad de nuestro ser y reunir y organizar los conocimientos desde un punto de vista cultural, social e histórico. Enseñar desde el regionalismo, la interculturalidad y la globalidad, donde se garantice la igualdad de acceso y permanencia en la educación de calidad (Tobón, 2004) para ello, se han creado estrategias como editar libros de texto gratuitos en lenguas indígenas, se construyen o apoyan a maestros para dar educación en aquellas comunidades marginadas o de difícil acceso, pero aún falta mucho por hacer en éste acceso a la educación para todos.

La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) es claro ejemplo de lo anterior si consideramos que el propósito del modelo por competencias es “educar para la vida” y los Pilares de la Educación básica que se enfoca en las competencias son “aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a aprender”. Desde el punto de vista pedagógico, la propuesta de la RIEB es vincular los niveles de preescolar, primaria y secundaria en uno solo (Educación básica) y para esto, es necesario que el perfil docente vaya a la par de éstas necesidades educativas y contar con un conocimiento de los currículos y contenidos para el desarrollo de los programas de acuerdo a los planteado en la reforma.

Dentro de la Reforma Educativa Mexicana se destacan algunos elementos:

- La descentralización a los estados.
- Obligatoriedad de la Educación básica desde preescolar hasta secundaria.
- Enfoque constructivista
- Incremento a 200 días de clase efectivos por ciclo escolar.
- Se revaloriza la función y la actualización de docentes en servicio.

- Implica la necesidad de mayor inversión en infraestructura educativa, mejor equipamiento en las escuelas al impulsar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)
- Se formulan en 1999 el Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Nacional y Básica (PAREIB)
- Se reconoce la importancia de la participación de la sociedad en la tarea educativa creando los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS)

2.3 El modelo de competencias y su relevancia con respecto al conflicto escolar.

El modelo por competencias surge en Estados Unidos de América como una forma de acercar a los estudiantes al mundo real en el ámbito de la capacitación. Así mismo, se promovió desde las empresas a raíz del requerimiento de estas para promover la movilidad laboral y las características que deberían tener los empleados para alcanzar altos niveles de productividad.

Es a partir de los cambios y demandas económico-sociales generadas en la Tercera Revolución Industrial¹ que se llega al enfoque por competencias y poco a poco fue ganando terreno desde ámbito laboral para llegar al educativo y convertirse en el enfoque dominante en Europa en los inicios del nuevo milenio. Esto, al ser la educación el principal instrumento para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de los países.

En el sistema educativo mexicano, se demanda la puesta en práctica del modelo por competencias en la enseñanza desde el nivel preescolar hasta profesional. Para lo cual en 2003 la OCDE a través del Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) postuló

¹ La conjunción de la tecnología de comunicación de Internet y las energías renovables en el siglo XXI está dando lugar a la llamada Tercera Revolución Industrial. (Rifkin, 2011)

las competencias fundamentales (Pérez Gómez, 2008), cuya característica principal es que son evolutivas, es decir que no se completan, siempre se están ampliando y perfeccionando a lo largo de la vida y se dice que son fundamentales porque resultan imprescindibles para hacer frente a las exigencias de diversos contextos.

A través de este enfoque, se pretende que el alumno adquiera un bagaje de habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y aptitudes y sea capaz de utilizarlos de forma pertinente y asertiva en la vida cotidiana para resolución de diversas problemáticas. Como este enfoque es el centro de la política educativa, es la base para orientar el currículo (que ha de atender todas las dimensiones del desarrollo personal), el aprendizaje y la evaluación (Garragori, 2007). Se apuesta a este enfoque como la panacea para transformar errores educativos y se exige al docente que se desempeñe en él, pero aún así, no existe el impacto esperado, que se resume en remover los fundamentos de la escuela clásica para reinventar la escuela y que sea capaz de estimular el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que se requieren para resolver situaciones desconocidas e imprevisibles en un futuro.

Tobón (2006), plantea críticas al enfoque por competencias, dice que se orienta la educación a lo laboral buscando que los estudiantes se conecten con el mundo de trabajo y se valora más el hacer sobre el ser. Esta forma de ver las competencias en donde los niños desde temprana edad están en un simulacro de ambiente laboral resulta alarmante; pero, al menos en preescolar se pretende que no sea así, tampoco un requisito para poder entrar a la primaria, sino un lugar donde el alumno interactúa con los demás en un entorno agradable e idealmente mediante el juego pues de este modo, se conoce a sí mismo, a los demás y al mundo que le rodea. No queremos educar niños acostumbrados a cumplir órdenes, que acaten lo que les dice el profesor como si fuera el jefe de la fábrica, entreguen un producto y reciban un salario

en forma de calificación con una sumisión a la ideología burguesa pero sí deseamos inculcar valores que les permitan insertarse y ser parte de una sociedad cambiante. Por esto, el enfoque por competencias que aquí se promueve, busca el que los estudiantes puedan resolver problemas de la vida diaria, que sean reflexivos y tengan aprendizajes significativos que les permitan sortear las exigencias de una comunidad futura que aún no existe y para la que los educadores tendremos que prepararlos lo que implica un reto importante puesto que no se sabe si esta comunidad para la que los preparamos llegue a existir en algún momento, pero la idea está en brindar habilidades para el hoy que quizá logren utilizar para el mañana.

Las competencias no solamente son para apoyarnos a la enseñanza con los alumnos, nosotros como profesores también debemos formarnos en competencias particulares que ayuden a transformar la manera de hacer las clases y nos encaminen a una nueva profesión donde se pretenda que el docente aprenda más que dedicarse a enseñar (Perrenoud, 2008) Igualmente es necesaria una profesionalización y que el docente sea investigador y diseñador de sus propias estrategias de enseñanza, que logre acomodar el currículum, los contenidos y actividades a las necesidades, intereses y ritmo de desarrollo de sus estudiantes. Pero para esto, no puede trabajar en solitario. La docencia es una actividad de conjunto los profesores necesitamos estar en constante comunicación para lograr enriquecernos de los saberes, experiencias y modos en que otros crean sus ambientes de aprendizaje.

Para que un profesor logre facilitar el desarrollo de competencias en sus alumnos deberá tener en cuenta el contexto en donde estas se adquieren, en el caso de las competencias sociales y particularmente para “Adquirir conciencia de sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos, desarrollar su sensibilidad hacia las necesidades, puntos de vista de otros” (SEP, 2004, p. 54), el docente deberá tomar en cuenta la población que atiende, el lugar donde se

lleva a cabo la adquisición de competencias pues no pueden desligarse de los contextos de práctica en donde se adquieren y aplican aunque de todas formas no comparto totalmente esta visión pues las competencias deben enseñar a los alumnos a transferir lo aprendido en situaciones y contextos distintos.

Otro aspecto importante es cambiar desde dentro nuestra práctica dejar de ser el “experto rutinario” que se limita a desarrollar las mismas competencias durante toda su vida y volvernos “expertos adaptativos” (Marcelo, 2006) al tener disposición al cambio, profundizar en nuestros aprendizajes y competencias para un mejor quehacer docente. La actitud de lucha y compromiso social de un profesor se puede ver reflejada en la atención a la diversidad en el aula, especialmente, en aquellos niños que tienen un ritmo de aprendizaje distinto o que no desean estar en clase y que frecuentemente muestran indisciplina y violencia. Debemos como profesionales de la educación, buscar estrategias que nos permitan incluir a estos niños en lugar de emplear la pedagogía de la exclusión (Esteve, 2010) y así hacer que nuestra enseñanza atrape a estos niños y favorezca en ellos el aprendizaje esperado en lugar de que generen un conflicto al no cumplir sus expectativas.

Para realizar una evaluación de las competencias, no nos podemos centrar en contenidos y un programa que hay que cubrir como en la escuela clásica, sino que debe ser congruente con las finalidades del currículum, a través de las capacidades, habilidades, actitudes que demuestra una persona al reflexionar y actuar en un contexto ante una situación determinada. Esta forma de evaluación está muy lejos de la forma clásica de exámenes de papel y lápiz puesto que ¿cómo podemos evaluar si el niño tiene valores o ha logrado una convivencia armónica con los otros si no es con el actuar diario? No valdría la pena hacer preguntas tipo examen,

puesto que podría contestar correctamente por ejemplo que no ha de agredir a los compañeros y al mismo tiempo estar haciendo todo lo contrario en su vida cotidiana.

Según mi forma de ver a las competencias concuerdo con lo postulado por Coll (2007) quien no se encuentra completamente convencido de todo el peso que se le está dando en la educación, primeramente, porque no son un instructivo a implementar, sino que, al ser un enfoque puede combinarse con los modelos pedagógicos ya existentes. Además, en la realidad, el modelo de competencias fue implementado de forma tal que no se da espacio para trabajar de otra forma en las instituciones, es decir, si el docente no trabaja por competencias, las autoridades de lo exigen y por tanto, hay pocas alternativas para generar otros modelos.

El compromiso que como educadores tenemos con nosotros mismos y con la sociedad, va más allá de la escuela, está en nuestra vida cotidiana pues el solo hecho de ser profesor conlleva responsabilidades en nuestro actuar y por tanto habría que llegar a una reeducación para ser congruentes con nosotros mismos y con los valores que queremos rescatar, porque “la sociedad que no cuida su infancia está totalmente destinada a tener muchos problemas y a tener una difícil convivencia” (Iñiguez, 2009, pp.2). El profesor habría de ser un referente y modelo para sus alumnos en la adquisición y aplicación de competencias de forma que estén vivas en él las actitudes en las relaciones interpersonales, normas, pautas de comportamiento etc. De esta manera, para que el clima áulico funcione bien, los profesores han de mostrar organización, paz, tener en claro las formas de disciplina y convivencia, no cambiarlas continuamente sino formarlas en conjunto con los niños en un ambiente democrático donde todos ensayamos, proponemos y experimentamos normas para que así estemos de acuerdo y facilite la tarea de educar pues si utilizamos la disciplina autoritaria, los alumnos pueden tender más a quebrantarlas al no estar de acuerdo con algunas. Teniendo respeto, la confianza

y disciplina vendrán por añadidura y de esto nos habla Gómez (2000) en las opiniones que retoma de algunos profesores. Esta idea es algo en que concuerdo plenamente; un profesor, debe tener la competencia para ser gestor ante los conflictos, para ganarse la confianza y respeto de sus alumnos, pero no con amenazas o intimidación ya que en esto recae el autoritarismo sino siendo coherente y trabajando con ellos el respeto a la disciplina de manera tal que se den cuenta de su importancia y valor al asumirlas en una metodología participativa, porque si los niños se sienten partícipes de esta, serán los primeros en desearla y hacerla cumplir y esto precisamente es a lo que se pretende llegar en este proyecto.

Será necesario “crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos” (Delors, 1994, p. 16) a fin de enseñar a los niños a comprender mejor al otro, aprender a vivir juntos, conocer a los demás y respetarlos. Esta creación del espíritu nuevo la podemos llevar a cabo a través de diversas vías por medio de las cuales, los humanos construimos significados y por tanto adquirimos competencias. Existen cinco fundamentales según Pérez Gómez (2008):

1. Imitación, observación y reproducción.
2. Experimentación, manipulación y descubrimiento
3. Comunicación
4. Reflexión
5. Movilización inconsciente

Es a través de estas vías y por supuesto la participación activa del alumno, que llegaremos a la apropiación de estas habilidades y valores que de una u otra forma son la base de nuestra inserción en la sociedad.

2.4 La política educativa con respecto a conflictos entre pares dentro del aula

La SEP ha prestado atención y más los últimos años, a alentar la participación de todos los actores de la comunidad educativa a través de los Consejos Escolares de Participación social (SEP, 2010), donde se pretende generar un vínculo para elevar la calidad de la educación e incidir en problemáticas que nos aquejan socialmente como el conflicto escolar; más en su categoría de violencia entre pares, al proponer un comité encargado de atender el desaliento de estas prácticas que fomente actividades para favorecer el desarrollo de habilidades, valores que les permitan cuidar de sí mismos y resolver conflictos de forma no violenta.

A pesar de estas iniciativas, la participación de los padres es poca, muchas veces por falta de compromiso, apatía o desconocimiento de la importancia de éste comité y de su participación como miembros de la comunidad educativa, sin embargo, son constantes sus quejas hacia los docentes cuando surgen conflictos entre pares que se resuelven por medio de la violencia y tienden a formarse una imagen distorsionada, ampliada y dramática del conflicto entre iguales, percepción basada en la incidencia que tienen los medios de comunicación de masas en la percepción que las familias tienen sobre el acoso escolar (Gómez, 2006).

Es por este motivo que hoy en día existen libros gratuitos en el nivel preescolar como el “Libro para la familia” que promueve la participación de los padres de familia de forma tal que los niños y sus familias convivan un tiempo al realizar las actividades propuestas de forma mensual y es que muchas veces aunque pasan tiempos juntos, no tienen una convivencia como tal. (Dato retomado de las entrevistas iniciales a padres de familia durante ciclos escolares 2009-2012)

Específicamente en el nivel Preescolar, recordemos que los primeros años de vida ejercen una influencia muy importante en el futuro desenvolvimiento personal y social de los niños, donde van desarrollando su personalidad y adquieren competencias para integrarse a la vida social que son promovidas por el trabajo de los docentes al dar oportunidades de aprendizaje significativo pues del tipo de experiencias sociales en las que los niños participen, dependen aprendizajes fundamentales para su vida futura.

En los propósitos fundamentales que definen la misión de la educación preescolar se señala la importancia de la convivencia y el aprender a resolver conflictos “sean capaces de... trabajar en colaboración; de apoyarse entre compañeras y compañeros; de resolver conflictos a través del diálogo, y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella” (SEP, 2004, p. 27) y en el mismo tenor se le da todo un apartado al desarrollo personal y social aunque en la nueva versión PEP 2011 se esté dando mucho mayor peso a otros campos que a éste, que a mi parecer, debería ser nuestro eje porque nos da las pautas y formas adecuadas para convivir con otros de manera pacífica y hoy por hoy, vemos que esto nos hace mucha falta como sociedad.

Existen algunos materiales donde se puede observar un esfuerzo por parte de SEP y otras instituciones vinculadas como la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (DGOSE) por trabajar un poco más los valores en el aula desde el nivel preescolar como el Fichero de Juegos y Actividades para la Formación Valoral en el Jardín de Niños (SEP, 2001) que atienden temas como la autoestima, prevención de situaciones de riesgo, explicación de sentimientos y temores, autocuidado, valores y derechos a partir de actividades graduadas al nivel de los alumnos. Sin embargo, se observa que es poco trabajado pues muchas maestras al preguntar cómo trabajar los valores o la convivencia en el aula no saben que

existe tal fichero o se ha descontinuado su uso por considerarlo poco actual y podría tener mayor trascendencia si se pensara más en trabajar sobre los valores en preescolar desde el currículum formal, es decir, como una propuesta diseñada desde las autoridades educativas a nivel nacional así como existió en su tiempo las situaciones didácticas de Redes de Aprendizaje (2011-2012) pero estas sin embargo se enfocaron más a los Campos Formativos de Pensamiento Matemático y Lenguaje y Comunicación.

El Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación en colaboración con la Dirección General Adjunta de Vinculación, Programas Educativos y Divulgación del CONAPRED, estuvieron a cargo de un curso-taller enfocado a los docentes sobre la discriminación en el que lanzaron el material “Prohibido discriminar. Por una cultura del respeto a la diversidad Humana” (CONAPRED, 2004). En este curso se hacía énfasis en que las personas tienden a discriminar y que como profesores también lo hemos hecho de alguna u otra manera y está en nosotros iniciar en construir una cultura de igualdad iniciando por uno mismo y en las aulas.

En el año 2009 la SEP publica Equidad de Género y Prevención de la Violencia en Preescolar, con base en la iniciativa del entonces Presidente de la República el Lic. Felipe Calderón Hinojosa de llevar a cabo acciones hacia la equidad de género y la no violencia escolar. Este libro ha sido muy útil y se ha estado trabajando desde entonces con los alumnos y alumnas de nivel preescolar pues contiene temas y actividades con un alto grado de vinculación con el campo Desarrollo Personal y Social del Programa de Educación Preescolar.

En el año 2011, la Dirección General de Operación de Servicios Educativos y la Coordinación Sectorial de Educación Inicial y Preescolar, publican el Marco para la Convivencia Escolar en las escuelas del Distrito Federal, a fin de promover formas de actuar basadas en el bien común e individual en la forma de relación entre los alumnos, entre las familias y estos últimos a su vez con los docentes. Se hace hincapié también en extender la labor educativa a las familias donde estas los apoyen para reflexionar sobre sus derechos y responsabilidades, así como apoyar en la regulación de comportamientos que contribuyan a un mejor aprendizaje y convivencia, que asuman y reflexionen sobre las consecuencias de sus actos, pero, como ya se había mencionado, es poca la participación de los padres de familia en estos asuntos y delegan la responsabilidad de todo a los docentes quienes también en el Marco para la Convivencia tienen enlistadas acciones de intervención ante diversas situaciones que conlleva las formas de actuar y relacionarse para promover en los niños como:

- Ante cualquier falta cometida por las alumnas y los alumnos se privilegiará el diálogo como mecanismo fundamental para la resolución de conflictos.
- Es indispensable que a maestra o maestro recurra al razonamiento y persuasión, proporcione información respecto a los derechos y responsabilidades que los niños y niñas tienen en la escuela y manifieste una actitud consistente para lograr que la intervención docente se constituya en una experiencia reguladora positiva.
- Acciones que van dirigidas a los padres de familia como actores activos y positivos en la resolución de conflictos y gran parte responsables en el cumplimiento de las normas que rigen la convivencia en la escuela.

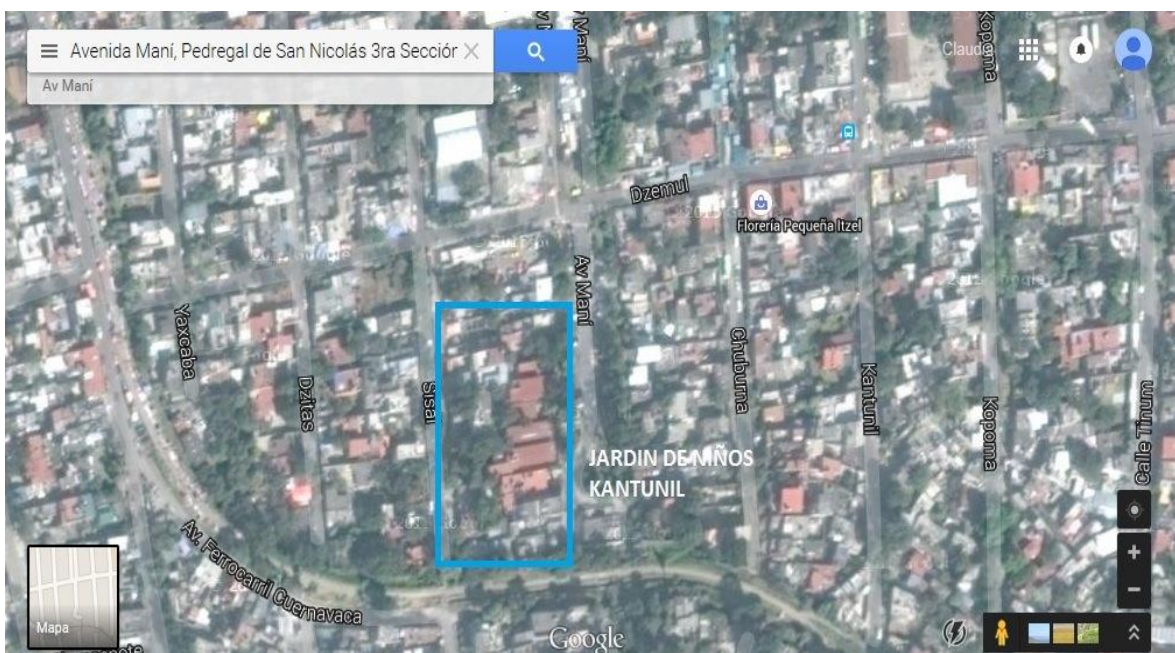
Existen algunas críticas con respecto a esta iniciativa como el que conforme avanzan las consecuencias ante las faltas cometidas por los escolares la sanción es más fuerte y requiere hablar con la directora, exhortos a los padres, quedarse al lado de la maestra toda la jornada escolar para que ella apoye a regular su conducta o confiscar algún objeto al alumno y regresarlo hasta el final del ciclo escolar si este le distrae y no presta atención a clase, sin embargo, no se atenta contra sus derechos establecidos en la Convención de los Derechos del Niño (1989) como el derecho a la educación, la protección o la no discriminación.

En sí, todas estas iniciativas, programas y acciones han sido creadas a favor de una educación para todos en términos de diversidad e inclusión, así como respetando los derechos del hombre y del niño, pero, sobre todo, tienen que ver con el compromiso hacia crear individuos competentes y reflexivos en la vida que puedan resolver conflictos sin agredir o discriminar a otros, así como hacerlos conscientes de sus actos y las consecuencias que estos traen consigo para ellos mismos y otros.

2.5 Contexto comunitario.

Para diagnosticar la situación problema del contexto escolar y así obtener un conocimiento objetivo de la situación del alumnado, primero que nada fue necesaria una contextualización del lugar donde se llevó a cabo y con quienes, así mismo conocer las prácticas socioculturales de la comunidad escolar para conocer los retos a enfrentar y poder adquirir ciertos conocimientos que permitieran ir sorteándolos pues el problema de la disciplina y los conflictos escolares no es un problema que solamente se dé en escuelas públicas y de bajo nivel socio-cultural, pero estos pueden ser un factor que ejerza notable influencia (Gómez, 2000)

En este caso el escenario se centra en el Jardín de Niños Kantunil turno matutino, con CCT M-729-224 y clave 09DJN0139I perteneciente al sector II de Tlalpan y zona escolar 135. Dicho plantel, se encuentra ubicado en la Colonia Pedregal de San Nicolás Tercera Sección, perteneciente a la Subdelegación territorial Padierna/Miguel Hidalgo en la Delegación Tlalpan tal como se muestra en el mapa a continuación.



La delegación Tlalpan forma parte de las 16 delegaciones políticas del Distrito Federal, colinda al norte con Magdalena Contreras, Álvaro Obregón y Coyoacán; al este con las delegaciones Xochimilco y Milpa Alta; al sur con el estado de Morelos; al oeste con el estado de México y la delegación Magdalena Contreras. Es una delegación que ocupa el 20.8% de la superficie del estado, cuenta con 183 localidades y una población total de 607,066 habitantes (INEGI, 2009)

En la colonia Pedregal de San Nicolás 3ª sección, existen comercios cercanos como tortillerías, tiendas de abarrotes, papelerías, vulcanizadoras, carnicerías, tiendas de materias primas

etc. donde las personas de la comunidad realizan sus compras o algunos trabajan en estos establecimientos por lo que la gente se conoce entre sí y se puede respirar un clima de confianza entre los habitantes del lugar. Hay servicios como mercados, gasolineras, centros de salud, deportivo, sin embargo, no existen jefaturas de policías, bomberos u hospitales cercanos.

Se considera a esta zona como de riesgo por los altos índices de vandalismo y alcoholismo entre las personas que integran la comunidad y que ha llegado a afectar a las familias y los niños que ahí habitan pues es esta la situación diaria a la que se enfrentan y que conlleva algunas veces a que los niños vean estas situaciones como “normales” y que posteriormente las puedan llegar a reproducir.

Las maestras nos enfrentamos algunas veces a problemáticas como al recibir a un padre alcoholizado que desea recoger a su hijo al finalizar las clases o las constantes quejas de las madres de familia acerca de los malos tratos que reciben por parte de sus esposos cuando llegan en estas condiciones a casa. Esto es importante pues la familia y la sociedad en donde habitan los niños es su primer medio socializador y en donde se transmiten valores, norma, modos y estilo de vida (Musitu y Cava, 2001)

2.6 Alumnos y sus familias.

Para el profesor, siempre resultará benéfico ampliar su conocimiento sobre las familias pues el niño que llega al salón de clase es reflejo de ésta, su cultura, valores, creencias y expectativas (Parra y García-Sellers, 2005). El conocimiento de estas características y circunstancias familiares nos pueden llevar a replantear nuestra percepción del niño y su conducta.

El proyecto de intervención fue realizado con un grupo de 31 niños de segundo que provienen de familias de un nivel socioeconómico medio-bajo de diferentes procedencias culturales y algunos con ascendencia indígena. Los siguientes datos fueron retomados de las entrevistas iniciales a padres de la llamada “Guía para la salud del niño preescolar” el cuál es un documento oficial que permite retomar diferente información importante sobre la familia, el desarrollo prenatal, enfermedades y costumbres de los alumnos del grupo (Ver anexo 1)

Viven en la misma colonia	Viven en colonia cercana
21	10

Edades de los padres

Menores de 30 años	De 30 a 40 años	Mayores de 40
9	15	6

Edades de las madres

Menores de 30 años	De 30 a 40 años	Mayores de 40
14	15	2

Grado de escolaridad de las madres

Lic.	Carrera Técnica Lic. Trunca	Prepa.	Prepa. Trunca	Secundaria	Secundaria Trunca	Primaria	Primaria Trunca	Estudios Nulos
1	3	3	6	9	3	2	1	3

Grado de escolaridad de los padres

Lic.	Carrera Técnica Lic. Trunca	Prepa.	Prepa. Trunca	Secundaria	Secundaria Trunca	Primaria	Primaria Trunca	Estudios Nulos
2	3	5	3	7	2	3	4	1

Ocupación de los padres.

Chofer	Empleado	Comerciante	Albañil	Herrero	Desempleado
6	15	6	2	1	1

Ocupación de las madres.

Comerciante	Empleada	Empleada do- méstica	Hogar	Ventas por catá- logo
3	1	1	21	5

Padres o madres del D.F.	22 padres	21 madres
Padres o madres de provincia radicados en D.F.	8 padres	10 madres

Estado civil de los padres

Casados	Unión libre	Divorciados-separados	Solteros
13	15	2	1

Lugar que ocupa el alumno entre sus hermanos

Hijo mayor	Hijo mediano	Hijo pequeño	Hijo único
6	4	13	8

Lugares a donde van los fines de semana

Parque	Mercado	Familiares	Cine	Parque de diversio- nes o museo	Ninguno
30	28	29	2	1	2

Horas que ven los niños la televisión al día.

Una a dos horas	Tres a cuatro horas	Más de 4 horas	No ve televisión
22	5	3	1

Ven la televisión con supervisión o sin supervisión.

Supervisión de adulto	Supervisión de algún her- mano mayor.	Solo
20	7	4

Horas en promedio que dedica a estar con su hijo (Aquí se hace hincapié a las madres lo que significa “estar” con él y no solamente estar bajo el mismo techo)

Más de 3 horas	Entre 1 y 3 horas	Menos de 1 hora	No estoy con ellos
4	17	8	4

Ingreso familiar mensual aproximado.

Menos de \$3000	\$3000-\$5000	\$5000-\$7000	Más de \$7000
3	16	8	4

De los datos antes mencionados así como de mis actividades diarias, juntas, diario de trabajo y anécdotas, se puede rescatar que los alumnos del grupo viven en calles aledañas al Jardín de Niños pero raramente tienen oportunidad de convivir entre ellos o con otros niños de su edad pues es poco lo que salen entre semana o se les da poca variedad de lugares para la convivencia los fines de semana, limitándose a los parques o visitas a familiares pues estos son los lugares al alcance de sus padres por distancia y economía. Entre semana y en fines de semana, la forma de esparcimiento se limita a ver la televisión por un promedio de dos horas o juegan sin supervisión lo que no permite que los padres observen la forma en que interactúan con sus iguales y en el caso de la televisión, los niños al verla sin compañía, la toman como modelo e imitan lo que observan como valores o anti-valores así como las formas de relación.

Aunque las madres de familia la mayoría se dedican al hogar y son mayormente jóvenes, son pocas las horas que conviven con sus hijos pequeños que en la mayoría son quienes integran el grupo. Después de preguntar a las madres de familia durante la entrevista de inicio de curso sobre las horas al día que ven los niños la televisión y cuánto tiempo dedican a estar con ellos, añado otra pregunta que no viene escrita en el formato de entrevista “¿Por qué no pasa

más tiempo con su hijo?” a lo que responden que una regresa a su trabajo, otras hacen la comida o labores del hogar por las tardes y otras responden que existe mayor convivencia con los hijos mayores a quienes apoyan a hacer la tarea pues están en la primaria o secundaria y a su manera de ver, ellos requieren más su atención porque les dejan más tarea y repercute en su calificación.

Los padres en su mayoría trabajan jornadas de 8 a 10 horas en empleos como chofer, guardia, empleado de alguna fábrica o negocio, comerciantes. Igualmente, cuando regresan a casa, es poco lo que conviven con sus hijos pues a decir de las madres de los niños en comentarios espontáneos, la educación de los hijos y su cuidado debe estar a cargo de las mujeres. Al hablar de esto, observo que existe un marcado rol de machismo en la estructura familiar que se deja entrever en diversos comentarios que hacen los niños como “Los niños no deben llorar, eso es de niñas”, “mi papá regaña a mi mamá y a veces le pega cuando anda borracho” o igualmente las madres comentan “yo no firmo, mi esposo es el que sabe” y contrario a lo que postula Rolando Martiñá (2003), los roles de mamá ama de casa, padre que trabaja y familia nuclear, no han acabado, al menos no en Pedregal de San Nicolás.

En últimas fechas se acuña el término “las familias” (Musitu y Cava, 2001) como una forma de aceptación a la gran diversidad familiar y por tanto evitar el denigrar una estructura de otra. La estructura familiar de los niños del grupo, es mayormente nuclear o en cohabitación según la clasificación propuesta por los autores mencionados a principio de párrafo, pues se encuentran casados o en unión libre en casi igual número. En muchos casos, viven varios familiares en un mismo lote, pero con casas separadas por lo que no se considera familia extensa y a veces los niños se quedan al cuidado de sus abuelas en los casos de las madres y padres que trabajan.

Al ser muchos de los alumnos de una familia de nivel socio-económico medio bajo es común que presenten una alimentación deficiente (aunque dicen comer de todo y desayunar en casa la realidad es otra para los alumnos) una calidad de vivienda media donde algunas veces comparten baño con otras familias del mismo lote, no tienen gas o teléfono de casa (Expresado por madres de familia y alumnos en entrevistas iniciales o en el día a día, año 2012) generando esto situaciones tensas entre los miembros de la familia o entre familia y maestras como cuando dan un número telefónico y en una emergencia resultan inexistentes o no funcionan por falta de pago.

El nivel económico influye también en la falta de proyección a futuro que tienen los padres tanto para ellos mismos como para sus hijos (Galeana, 1997) pues a decir de las encuestas realizadas durante la primera junta escolar y las entrevistas, las madres de familia en su mayoría tienen deseos de que sus hijos concluyan la preparatoria, pero consideran como expectativas reales, el que concluyan la secundaria debido a que es común que los niños de la comunidad que cursan ese nivel educativo sean poco constantes y los padres aseguran ya no sentirse capaces de apoyar a sus hijos en sus estudios por falta de un mayor nivel educativo propio. Además, los padres aceptan el que los hijos en un determinado momento deseen dejar de estudiar para dedicarse a trabajar y apoyar a la economía familiar “si mi hijo me dijera que quiere trabajar y dejar de estudiar lo apoyaría, aunque sí me gustaría que siguiera estudiando” (Padre de familia en entrevista, 2012). En la mayoría de las expectativas de los padres expresadas en algunas juntas con ellos, no se aprecian diferencias por género, gustan que sus hijas tengan la oportunidad de estudiar y cursar el preescolar.

El estilo de relación que los padres del grupo tienen con sus hijos se observó durante el proceso de interacción con las familias a lo largo del ciclo escolar y a partir de ellos, pude observar que es de estilo negligente (Cava, 2001) que se caracteriza por la escasa aceptación

del hijo, baja imposición de normas, escasez de afecto, límites, supervisión y cuidado de los hijos. Existen pocos padres autoritarios o indulgentes pues, aunque hay baja implicación con sus hijos no hay obediencia ciega o son controladores. Los niños con padres de estilo negligente tienden a ser testarudos, actúan impulsivamente y tienen ciertos problemas emocionales tal como ocurre en los niños del 2º C.

La mayoría de los niños del grupo tal como indican las entrevistas iniciales con los padres de familia, son los más pequeños de su familia o únicos, lo que hace que en muchos casos sean consentidos en casa, caprichosos e impulsivos, acostumbrados a recibir o hacer lo que desean con el mínimo esfuerzo o por formas como el chantaje, llanto, golpes e ignorando a quien les da una negativa. Llegan con este tipo de comportamiento a la escuela y muchas veces sus padres son llamados por las maestras para platicar sobre cómo poder mejorar la conducta de los niños por medio de reglas y límites en casa a lo que dicen “Es que así es. Yo no lo puedo controlar, no me hace caso, solo a su papá”, “Deje que llegue a la casa y me lo voy a chanclear”, “Ya no te voy a comprar dulces a la salida”, “Ya te vas a portar bien ¿Verdad bebé?” mientras el ‘bebé’ hace todo menos caso a la mamá. (Datos tomados por la profesora en el día a día durante el ciclo escolar 2011-2012 como parte de la observación participante.)

2.7 Contexto institucional.

El Jardín de Niños Kantunil fue fundado hace 45 años. Anteriormente se encontraba ubicado en la calle de Kantunil, de ahí su nombre, en una casa habitación adaptada, pero conforme fue creciendo la población y por tanto la demanda, se desocupó el inmueble. La escuela cambió a la calle de Maní en un espacio ex profeso de dos aulas, dirección, baños, patio y aula de usos múltiples. Posteriormente se construyeron tres salones más y uno fue adaptado a cocina, 10 años más tarde se crearon otros tres salones en un nuevo nivel. Todo este cambio

al inmueble fue hecho para aprovechar el terreno donado por la delegación que se encontraba en una barranca y por tanto la escuela tiene 7 aulas en cuatro diferentes niveles, baños, dirección y aula de usos múltiples en otro edificio y una gran cantidad de escaleras para acceso a cada una de las áreas.

El espacio escolar no es de lo más apto, existen muchos espacios que son puntos ciegos, por ejemplo, las maestras no logran observar a los niños cuando van al patio o a los baños desde los salones y al saber que no son observados y que la maestra está lejos llegan a agredir a otros niños sobre todo en los baños. En un momento se tomó la decisión de que madres de familia apoyaran en vigilar estos lugares, pero no funcionó, continuamente los niños no hacían caso a ellas o querían ir a verlas para platicar.

Los patios (aunque dos), son muy pequeños y generalmente uno está siendo ocupado por el profesor de Educación Física y el otro con otra maestra en recreo por lo cual el espacio para que los niños jueguen es muy limitado, aunque se procuran los recreos didácticos hay niños que necesitan correr, andar de un lado al otro y frecuentemente molestan a sus compañeros al estar pasando o sin querer los pisan o destruyen alguna de las construcciones, etc. Esto causa conflictos por esta falta de espacio.

El Jardín de Niños Kantunil pertenece a la zona 139 y entre todos los jardines de la zona se le ha creado la fama de ser el más incluyente, donde se acepta a cualquier niño que desee el servicio (como debería ser en todos los demás) por tanto tenemos tres alumnos con diferentes grados de autismo, dos con trastornos de conducta, un niño con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad, tres con problemas de lenguaje, una con necesidades especiales en el

ámbito motor, una hija de inmigrantes estadounidenses y uno de habla indígena a los que se trata de atender en un clima cálido, de respeto a la diversidad, incluyente.

Para funcionar bien, toda escuela necesita normas eficaces con clima flexible (Caspari, 1980), es por eso que nos regimos por los lineamientos, el marco para la convivencia (en menor medida por su nivel punitivo) y un reglamento interno. Este último es el que algunas veces no es cumplido tan al pie de la letra pues incluye algunas situaciones en las que se puede hacer uso de sentido común y criterio de cada docente como el que sea indispensable portar el gafete para recoger a los alumnos y si en alguna ocasión se le olvida al padre de familia se le entrega al niño pues ya son conocidos. Los lineamientos se cumplen mucho más y se dan a conocer a la plantilla docente cada ciclo escolar.

Existen Programa Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y Programa Anual de Trabajo (PAT) a los que no se les da una gran importancia, solamente para entrar a Programa Escuelas de Calidad. Se realizan durante el principio del ciclo escolar, y las docentes lo revisan mensualmente para sacar de ahí un organigrama de actividades que tocan según cada comité o comisión, al final del ciclo escolar se evalúa si fueron realizadas las acciones planteadas y si se logró alguna mejora en nuestro quehacer docente, en los niños o en la escuela en general según lo planeado en ellos. Para su realización es necesario el trabajo colaborativo para el proyecto compartido y se trata de generar una enseñanza coherente (Marchesi, 2007) pero esto no es sencillo, requiere tiempo y escucha a los demás y esto no es precisamente lo que se genera entre el colegiado en ese momento del ciclo escolar (Septiembre), en ocasiones por las prisas y carga administrativa, se divide el trabajo que se realiza de forma individual para luego integrarlo todo, lo que no permite a todos compartir su visión sobre acciones que se plantearon.

Durante los consejos técnicos escolares (CTE) de cada mes y las juntas semanales, se discute sobre aspectos curriculares tal como indica Caspari (1980) que están basados en el Programa y se practican y observan continuamente estos puntos durante nuestra práctica con los alumnos. Lo mismo ocurre al momento de evaluar el PETE, todas las docentes dan a conocer los resultados de las acciones implementadas, o si no se implementaron el por qué de esto, entregan evidencias a la docente encargada de cada comité para conformar la carpeta de evidencias, se discute qué funcionó o no y así generar mejoras entre el colegiado. Desafortunadamente estos son los únicos momentos en que se genera un momento para hablar entre todas sobre experiencias exitosas o no con los grupos, pues es común que entre docentes que no son íntimas amigas o se ha trabajado mucho tiempo juntas, no se compartan experiencias de trabajo que no estén incluidos en el PETE.

El PAT y PETE del plantel desde el año 2009 se ha basado exclusivamente en los aspectos matemáticos y de lenguaje porque “es lo que viene en las evaluaciones institucionales” que aplica la supervisora escolar y otras autoridades educativas; entonces, los demás campos formativos pasan a segundo término de importancia porque no están incluidos en la evaluación que manda SEP. Se tendría que incluir alguna meta y acciones para llegar a ésta dentro de los programas internos, porque muchas son las veces que las educadoras comentan algunas problemáticas sobre la disciplina, la conducta o las relaciones que establecen los niños entre ellos y esto indica que es un aspecto que hay que tomar en cuenta.

La planeación y forma de trabajo está basada en el Plan de Estudios 2011 sobre todo en los aprendizajes esperados y el logro de competencias por medio de situaciones didácticas retadoras e interesantes para los niños. El plan se realiza, pero no se entrega para su revisión más

que cuando así lo dispone la directora del plantel para generar las visitas al aula y observar cómo se ha trabajado dentro de cada grupo.

2.8 Aula.

Dentro de las aulas, existe una problemática generalizada de convivencia entre los alumnos, que se traduce en faltas de respeto, agresión física y otras conductas conflictivas y que cuando recibimos a un grupo son mayores por causas personales del alumno, sociales o familiares (Rodríguez, 2006) como las formas de crianza, el lugar que ocupa el niño en la familia, si es su primer acercamiento a la escuela que en general es así (28 de los 31 alumnos del grupo 2° C es su primer año escolar) o si han tenido oportunidad de convivir con otros niños de su edad. Este tipo de convivencia entre alumnos al igual que las faltas de respeto hacia las profesoras hace que el clima de la clase sea algo hostil y difícil de llevar tanto para unos como para otros en lugar de crear un ambiente relajado que nos pueda ayudar a solucionar y aminsonar el conflicto que sea mejor para todos y esto permita mayor tranquilidad, equilibrio y respeto entre profesor-alumno y entre iguales.

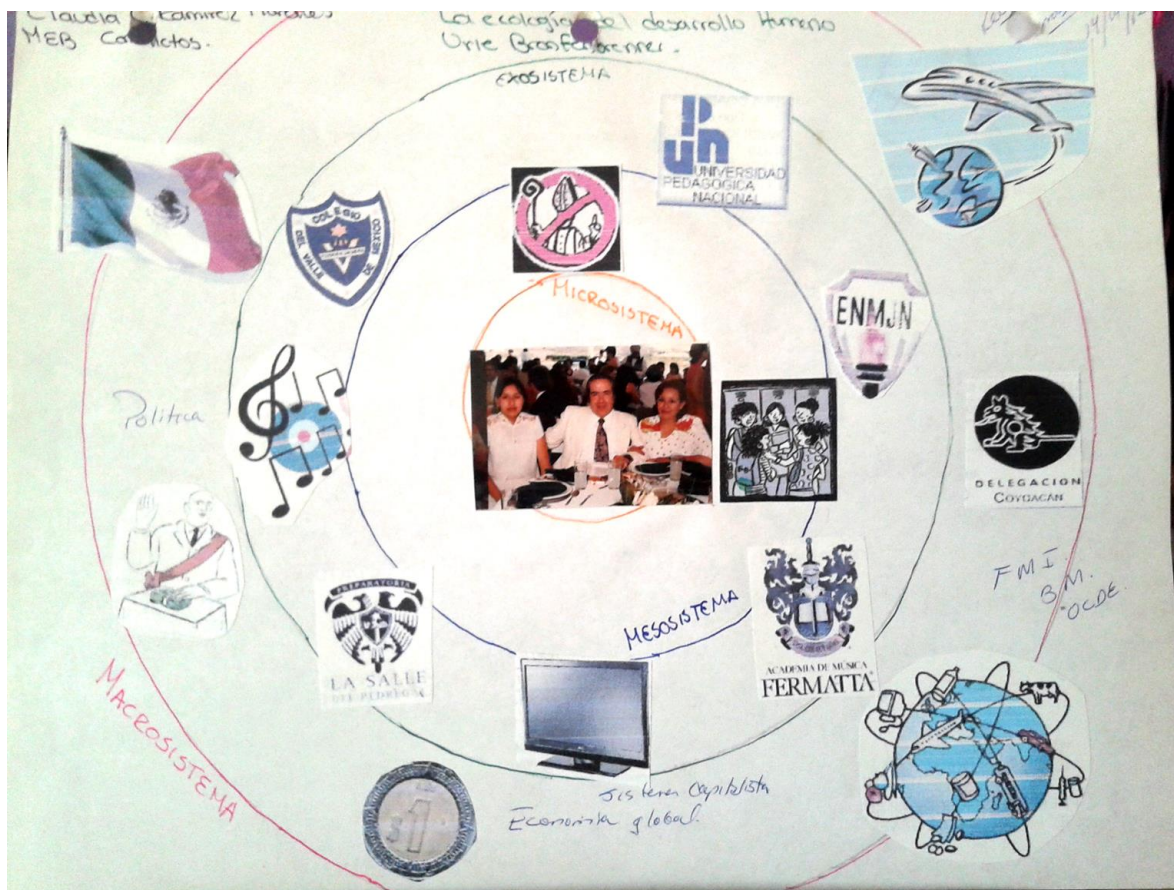
El aula del grupo se encuentra ubicada en la planta baja. Es el único grupo de este nivel y al lado de éste se sitúa la supervisión (que anteriormente era la cocina). El espacio es más o menos amplio, al menos no se siente hacinamiento, solo cuando por causas de fuerza mayor, tenemos más de cuarenta alumnos lo que sí llega a provocar que los niños no tengan suficiente espacio para moverse, sentarse, escuchen mucho barullo (porque además no se cuenta con una ventilación adecuada) y esto pueda hacer que se molesten unos con otros y desate algunas fricciones entre ellos.

2.9 Análisis de la práctica propia.

Según los principios de la Investigación-acción también es recomendable tomar en cuenta aspectos que como docente son áreas de oportunidad a las que se puede dar seguimiento, modificarlas y evaluarlas. En éste sentido también es recomendable hacer un recuento de quién soy como persona, mis antecedentes, ideología y todo lo que me lleva a ser y actuar de la manera en que lo hago, para ello el modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1995) resulta importante (Ver figura 1).

Los niveles que explica Bronfenbrenner abarcan desde la estructura económica, los medios de comunicación, la religión, cultura, modos de vida, lenguaje, tradiciones, costumbres que se van interiorizando en la relación cara a cara en los contextos familiares, escolares, con amigos, espacios de entretenimiento e intercambio cultural. Por ello analizar estas distintas dimensiones nos ayuda a comprender cómo fuimos asimilando ciertas ideas dominantes y tal vez de estilos autoritarios que posteriormente reproducimos en la relación con los alumnos. De ahí que el niño hable, reconocer sus ideas como valiosas, que tienen conocimientos válidos, pueden formar un sentido crítico fue algo importante en mi cambio de ver a los alumnos.

Figura 1.



De los aprendizajes logrados con ese modelo pude reflexionar acerca de mi propia identidad, mi personalidad, educación familiar, misma que a continuación describo con detalle.

Soy hija unigénita de un matrimonio, de padre y madre con nivel de estudios universitarios. Toda mi vida he vivido en el Distrito Federal perteneciente a un nivel socioeconómico medio. En este sentido, realicé mis estudios desde preescolar hasta preparatoria en instituciones privadas donde el currículum oculto inculcaba la ideología que nada más por el hecho de estar ahí, eras mejor que aquellos de escuelas públicas y así, se esperaba más de ti, debías esforzarte, estudiar más, divertirte menos, formarte en el liderazgo y tomar en serio tu educación ya que solo los más aptos académicamente obtendrían un buen trabajo que les dejara ingresos

a los que se estaba acostumbrados en el seno familiar. Así, tuve una convicción de superación académica desde niña.

El modelo familiar era diferente cuando estaban padre y madre o solamente alguno de los dos en casa. Cuando estaba con mi madre, era un modelo autoritario, ella tenía la razón siempre y yo tenía que acatar y dependiendo de la falta cometida era acreedora a una nalgada; algo diferente pasaba cuando estaba con mi padre, en ese momento, se convertía en estilo democrático, aunque me daba gusto en la mayoría de las cosas. Al estar todos juntos había un patriarcado, aunque también llegábamos a consensos familiares en las tomas de decisiones.

Considero que la formación académica que tuve, me formó en respeto, responsabilidad, trabajo y esfuerzo, también tuvieron que ver en que no posea ideologías religiosas y políticas demasiado definidas y una gran tolerancia hacia las ideologías de los demás.

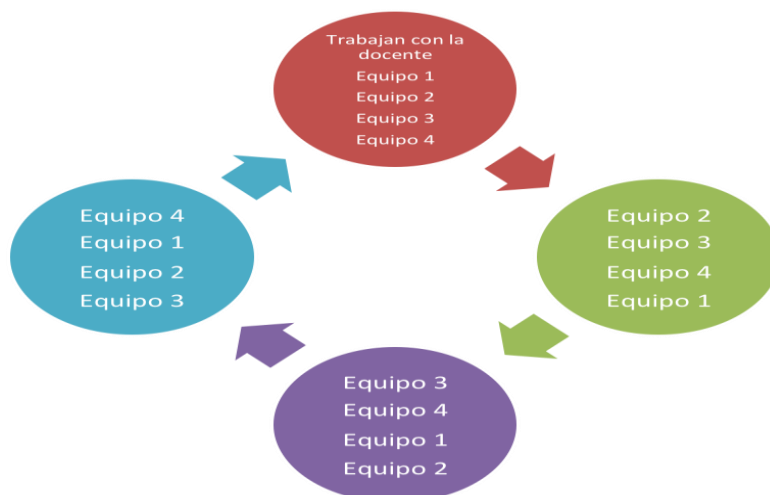
Mi camino como docente es relativamente corto, apenas mi cuarto año de servicio y por tanto, considero que como tal no puedo hablar sobre tener un estilo de docencia propio. Me considero más bien ecléctica, ansiosa de aprender de mis pares y sus experiencias. A partir de estas, los conocimientos adquiridos durante mi formación de Licenciatura en Educación Preescolar y durante la Maestría en Educación Básica, he tomado aquellos conocimientos o habilidades que considero importantes y útiles para mí y que me han servido para fortalecer mi quehacer docente.

Tomé la decisión de ser profesora de preescolar en el año 2003 sin entender completamente cuál era el plan de estudios o perfil de egreso de la licenciatura en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. Confieso que me gustó la idea de trabajar con niños y sonaba

a algo divertido de hacer, sin embargo, después, al estar cursando los semestres de la licenciatura me di cuenta de que en realidad era una profesión compleja, que requería de estudio, responsabilidad, compromiso, ética y no era para nada sencilla, mucho menos ya que se está en el trabajo como docente frente a grupo pues te tienes que enfrentar a muchas situaciones para las que no se te prepara en las aulas de formación docente.

Durante un año ejercí mi profesión en un Jardín de Niños privado y posteriormente en uno público. En estos años he reflexionado sobre el gran compromiso que es estar con los niños, éste trabajo está lleno de sorpresas, momentos buenos y malos, con imprevistos pero siempre te permite aprender a ser mejor, modificar nuestras formas de pensar, nuestra práctica y por tanto, brindar una mejor educación a los alumnos.

La forma de trabajo que llevo a cabo con mis alumnos es por situaciones didácticas en pequeño grupo rotativo. Esta forma de trabajo consiste en dividir al grupo en equipos de 4 a 6 niños; la docente trabaja una situación didáctica con uno de los equipos mientras los otros equipos trabajan otra situación didáctica diferente que presente un reto para ellos y son coordinados por un jefe de equipo. En un tiempo breve no mayor a 15 minutos se rotan los equipos para que otro trabaje con la maestra como se explica en el siguiente diagrama.



Esta metodología me ha resultado favorable pues así logro dar una atención un poco más personalizada a los alumnos, puedo apoyarlos más, observar sus logros o dificultades y hacer registros pertinentes o modificaciones en consignas al llevar a cabo la situación didáctica planteada. Aunque la estrategia didáctica antes mencionada es la que utilizo mayormente, también existen ocasiones donde utilizo proyectos, talleres o rincones tomando en cuenta las características del grupo sus intereses o necesidades.

Por mi personalidad, no soy de aquellas educadoras que abrazan o hablan con extremo cariño a sus alumnos, sin embargo, ellos saben que pueden acercarse conmigo, contarme sus problemas o experiencias en un ambiente de confianza y respeto mutuo.

En el ambiente de aula, se puede observar que hay organización de los ambientes en donde cada espacio tiene el material acorde y un letrero. Trato de utilizar variedad de recursos o estrategias didácticas y promuevo la participación y comunicación profesor-alumno y que sean personas autónomas. Esto último, algunas veces pareciera llegar al permisivismo porque los niños tienen más oportunidad de decidir por sí mismos que en otras aulas donde las maestras son de estilo más autoritario que democrático. Cierto es que algunas veces no establezco límites claros y cuesta trabajo retomar la atención de todos los estudiantes, sobre todo de aquellos que por su naturaleza, resultan inquietos y encuentro en esto un área de oportunidad para mi desempeño como docente frente a grupo pero espero con la práctica continua y con los conocimientos de la maestría, resolver esta carencia.

Al principio de mi práctica docente considero que fui bastante permisiva, temía el poner límites a los alumnos porque no fueran a quejarse de mí con sus mamás o los fuera a hacer sentir mal, sin embargo, poco a poco me fui también empoderando de mi rol, me creí que era

la docente y ya no la practicante así que todo el peso recaía en mí y lo que hicieran o no hicieran los alumnos también era yo la que tenía que modificarlo. Así me armé de rimas, canciones, títeres y otras formas de captar la atención de los alumnos o preguntaba a otras compañeras con mayor experiencia algunas estrategias para el control de grupo, sin embargo, aún es un punto que me cuesta trabajo.

En sí, siempre he evitado el conductismo pues es como su nombre lo dice, condicionar al niño a un premio o castigo hacia alguna conducta y esto genera temor o refuerza conductas que realizarán solamente buscando alguna recompensa, no por convicción y entendimiento.

Durante mi labor docente me he enfrentado a diversidad de conflictos dentro de la institución escolar y entre todos los actores que confluyen en esta: Entre padres, entre maestras, entre niños, padres con maestras, padres con directivo, directivo con maestra. Sin embargo, la mayoría se dan a nivel alumnos y por tanto decidí centrar en estos el presente trabajo de intervención ya que a partir de los conflictos detonados entre alumnos muchas veces se suscitaban a otro nivel.

En una primera etapa de mi práctica docente tendía yo a ser evasiva en cuanto a resolución de conflictos y obedecía las indicaciones de la dirección, sin embargo, una vez que hemos analizado la práctica docente, hoy puedo identificar cuando intervengo tratando de negociar un conflicto, aunque siempre me enfrento a las decisiones arbitrarias de los directivos que siempre le dan la razón a los padres.

A continuación, detallo algunos casos de conflicto acontecidos en el año 2012 a principios del ciclo escolar mismos que dejan ver hasta dónde mis acciones como docente también llegaron a influir en algunos de los conflictos entre el alumnado y el cómo fueron manejados desde un rol algo autoritario, directivo o de permisión más que democrático.

Fecha y hora: 20 de Octubre de 2012 siendo las 12:10 horas.

Espacio: Salón con mesas a los lados, espacio amplio en medio donde los niños estaban esperando sentados a ser llamados para ir a sus casas.

Desarrollo: Me encontraba en la puerta del salón llamando a los niños para la salida. Y le cae encima a A sacándole el aire y se pone a llorar. Algunos compañeros observan y acusan a Y quien se retira a otro lugar sin prestar interés en A

Después de haber consolado a A, vuelvo a entregar niños en la puerta. Y se vuelve a acercar a A y como él no quería jugar porque aún estaba molesto, Y se enoja y lo muerde en la oreja. Cuando esto sucede aparte a Y de su compañero, llevándolo a una silla cercana, me agacho a su nivel y le pido con voz firme (sin gritar) que no lo vuelva a hacer pues no era correcto lo que hizo porque lastimó a su compañero. En ese momento, la abuela de Y entra al salón gritando que deseaba hablar con la directora porque le había gritado y pegado a su nieto. Le digo que me permita un momento para subir ambas con la directora y la señora sale del aula.

Finalizo de repartir a los niños pero la mamá de A me informa que la abuela ya estaba hablando sola con la directora diciéndole que había golpeado al niño. La mamá de A con otras madres de familia dicen que van a apoyarme exponiendo la contraparte y que atestiguaron que en ningún momento agredí al niño.

Al finalizar la directora de escuchar a todas las madres, pide le ofrezca una disculpa a la abuela de Y por haber agredido a su nieto. Cuando la abuela se va conforme me dice que no habrá represalias para mí pues sabe que no fue cierto y agradece a las otras madres su apoyo.

En el ejemplo anterior, logro identificar que el acomodo del aula no era propicio, que mi ubicación tampoco fue la adecuada, así como la resolución del conflicto entre los niños al haber sido autoritaria cuando separé a Y sin darle la oportunidad de reflexionar el por qué no había sido correcta su acción en lugar de decírselo. Pero al mismo tiempo me pongo a pensar que tampoco existía el tiempo suficiente para hacerlo pues era momento de la salida y el resto de padres, así como sus niños se encontraban esperando ser atendidos.

Fecha y hora: 18 de septiembre de 2012

Espacio: Patio pequeño donde todos los niños y niñas compartían el recreo

Desarrollo: Los niños tenían por costumbre tomar juguetes al momento del recreo. B y O se acercan a tomar sus juguetes del bote y ambos desean el mismo por lo que comienzan a forcejear. Al estar yo frente a ellos, les pido paren de discutir. Les pido me digan qué solución le pueden dar a su problema a lo que ambos dicen que quieren el juguete, explico que solamente uno puede tenerlo y el que no, tendrá que elegir otro. Ambos están disgustados y no quieren ceder el juguete al otro. Les digo que primero lo tendrá B y después de un tiempo se lo prestará a O ante lo que quedan conformes. Sin embargo al pasar el tiempo acordado B no quiere prestar el juguete a O y le pega a lo que yo tomo el juguete sin su consentimiento y se lo otorgo a O sin volver a dar explicación del acuerdo al que habíamos llegado.

En ésta oportunidad fui un poco más democrática, traté de llegar a una mayor reflexión sobre qué podrían hacer para que ambas partes quedaran conformes, sin embargo, yo les di la respuesta al ver que no llegaban a ella. Al final, al ver que el acuerdo no fue respetado y volvieron a pelear, di una solución autoritaria al confiscar el objeto para hacer cumplir el acuerdo.

Así como estos ejemplos existieron muchos más donde niños y niñas estaban involucrados y en los que al tratar de apoyar o ganar tiempo, no les brindaba la oportunidad de pensar por sí mismos, reflexionar y escuchar a los demás porque en la mayoría de los casos el tiempo, así como la cantidad de niños a quienes atender era un factor en contra.

2.10 Personal docente.

El personal docente también se compone de personas con diversidad en su personalidad, formación académica, edad, años en docencia etc. lo que permite que nos nutramos de las experiencias de otras, sobre todo las más jóvenes y nóveles en el servicio de las que tienen más años de servicio.

Nombre	Edad	Años de servicio	Grado de estudios	Otros estudios
Profesora M	49	28	Normalista	Licenciatura trunca en Educación.
Profesora Y	48	28	Licenciatura en educación preescolar	Normalista
Profesora F	47	1 en SEP 5 en Privada	Licenciatura en educación a distancia UPN	Contador Público
Profesora A	35	13	Licenciatura en educación preescolar	
Profesora L	31	9	Licenciatura en educación preescolar	
Profesora N	34	3 en SEP 9 en privada	Licenciatura en educación preescolar CENEVAL	Pasante en derecho
Profesora C	28	4 en SEP 1 en privada	Licenciatura en educación preescolar	Cursando Maestría
Profesora J	48	29	Licenciatura en educación preescolar	Normalista

El clima escolar que se forma es en general de cordialidad y diplomacia entre profesores y directivo. Entre docentes hay un clima más cordial, estrecho y de compañerismo, generalmente dispuestas a apoyar si así se necesita o así se solicita.

Aunque tenemos buenas relaciones, existen varios subgrupos que tienen más afinidad sobre todo el de las “de la tarde” (Profesoras M, Y, L) quienes trabajan en ambos turnos y que también son el grupo con más liderazgo por convivir más tiempo juntas y tener ya más de 12 años de trabajar en el turno vespertino, ellas son las que toman las decisiones más que la misma directora (Profesora J). También está la dupla “amigas” (Profesora L y A) quienes tienen un vínculo de amistad y trabajo conjunto por 9 años. Y luego está el grupo de las “nuevas” donde me incluyo (Profesora C) junto con Profesoras F y N, quienes ejercen menos liderazgo porque aún desconocen algunas situaciones, tienen menos experiencia en SEP o

frente a grupo, sin embargo, son las que más buscan enriquecerse de lo que las demás saben, trabajar en conjunto y actualizarse lo que es positivo para ellas. Este grupo también es prueba de que los nuevos como dice Marchesi (2007), quieren sentirse acogidos en su equipo de trabajo, pero a veces esto no pasa por la red de relaciones de grupos o subgrupos en torno a intereses y amistades que facilitan o bloquean el trabajo colectivo como en el caso de este jardín de niños.

Otro factor que influye en la forma de relación, en el estilo docente y en el ámbito personal son las emociones del profesorado (Marchesi, 2007). Estas conducen a experiencias negativas o positivas debido a factores como la presión de alumnos, familiares, la interacción con los compañeros, las demandas del sistema educativo, las autoridades y situaciones complicadas o frustrantes. Es por eso que para evitar las emociones negativas siempre buscamos el reconocimiento y apoyo de otros, la satisfacción personal y la valoración para cambiar estas emociones por unas positivas que relacionemos con metas, proyectos y orgullo por conseguir objetivos.

Existen diversidad de estilos docentes, según Martínez Mut (Citado por Capella Riera, 1999) los estilos docentes o estilos de enseñanza son los modos o formas que adoptan las relaciones entre maestro alumno y que se manifiestan a través de la dinámica del desarrollo de la materia o la enseñanza. Algunos de estos estilos docentes son:

Estilo Autoritario	Estilo Permisivo	Estilo democrático
<ul style="list-style-type: none"> • Dominante • Autosuficiente • Distante a los alumnos • Profesor modelo • Intimidador • Amenazador • Ridiculizador de los estudiantes • Marca una distancia con sus alumnos • No varía su enfoque pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promovedor de un ambiente en que todo se vale. • Imparte mensajes poco claro • No establece límites dentro del aula. • No suele observar a su clase. • Vínculo profesor-alumno inestable. • No atiende los comentarios que sus alumnos hacen durante la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizado • Domina las sesiones de aprendizaje a desarrollar. • Planifica debidamente sus clases. • Posee dominio propio • Utiliza una variedad de enfoques, recursos y estrategias didácticas. • Estimula aprendizajes en los alumnos • Promueve la participación activa. • Fomenta la comunicación profesor-alumno.

En el Jardín de Niños Kantunil, se observa que aquellas docentes mayores en edad y normalistas, tienen un mayor control de grupo por medio de un poco de autoritarismo, las maestras más jóvenes en donde estoy incluida, son de estilo más permisivo o democrático.

Aquellas maestras de estilo más permisivo y constructivista aparecen ante la institución como que no controlan al grupo, sin embargo, el intercambio entre los niños puede favorecer mayores aprendizajes socioculturales. El permitir que hablen, intercambien ideas, socialicen en la clase es favorable para su aprendizaje; llevan a cabo andamiajes entre ellos logrando generar en los alumnos una autonomía que le permitirá tomar decisiones en situaciones problemáticas por ejemplo en ausencia de la educadora. Desafortunadamente la institución y autoridades favorecen más el estilo directivo y conductista porque hay menos ruido, no hay niños parados y obedecen; en estos casos se limita su interacción y aprendizaje entre pares.

Se infiere que estas diferencias en estilos docentes pueden deberse a un factor generacional en cuanto a valores y cultura (la forma en que ellas mismas fueron educadas por sus padres,

lo que consideran como bueno y malo). A las docentes que anteriormente cursaron otra carrera universitaria y trabajaron primero en instituciones privadas, les fue más complejo adaptarse al trabajo de SEP por las diferencias entre estas dos modalidades educativas como el no dedicar tiempo a los trabajos manuales con los alumnos o para las festividades, el no encargar planas de letras o números de tarea o al momento de la planeación hacerla coherente y basada en las competencias marcadas por el Programa 2011 para lo que pedían apoyo a la directora, a mí o a otras compañeras para explicarles la forma de trabajo.

Así como existen diversos estilos docentes frente a los alumnos, también existen frente a los padres de familia. Las educadoras con mayor experiencia y tiempo trabajando en la comunidad, saben cómo apoyarse de los padres de familia, conocen cómo “hablarles bonito” para evitar malos entendidos ya que estos se caracterizan por ser algo hostiles y recibir la información siempre a la defensiva por estar acostumbrados a esta forma de relacionarse con las personas debido a su condición económica, estado migrante, indígena o paracaidista. Las maestras con menos tiempo en la comunidad enfrentamos mayores problemas para entablar diálogo con los padres de nuestros alumnos y saber apoyarnos de ellos, algunas veces logrando el efecto contrario por ejemplo al pedirles su ayuda para repintar el patio, los grupos que tuvieron mayor asistencia de padres de familia fueron los de las maestras con mayor antigüedad en la comunidad, les pregunté cómo les habían dicho para lograr tanto apoyo y explican que es porque saben hablarles, ser empáticas con ellas y sus necesidades o emociones tratándolas con mayor dulzura para que no se sientan agredidas.

Con respecto a la estructura familiar, las maestras y toda la dinámica de la escuela son abordadas desde el entendido de la familia nuclear a veces olvidando o denigrando de forma no intencional, aquellas familias que no cumplen con esta estructura por ejemplo al festejar el

“Día de la madre” o “día del padre” pedir la firma de los padres, utilizar rimas, canciones, ilustraciones donde se habla de esta familia nuclear a pesar de que sabemos que no todos los niños se ven en esta situación. La que esto escribe, se incluye en la dinámica de festejos por venir de órdenes superiores, sin embargo, al usar rimas o imágenes trato de que no ejemplifiquen una familia nuclear o estereotipos de ningún tipo.

CAPÍTULO 3

3. Elección y análisis de una problemática significativa.

3.1 Definición y delimitación.

Para el análisis del diagnóstico acerca del conflicto entre pares me basé en la conceptualización del conflicto de Hazas (2010); aunque no consideré el modelo de Torrego, si lo tomé en cuenta como parte de los antecedentes de modelos de resolución de conflictos. Otra autora que consideré para la fundamentación de los conflictos es Ortega y las formas en que se solucionan los conflictos.

El campo Desarrollo Personal y Social del Programa de Estudio 2011 para Preescolar (SEP, 2011), se refiere las actitudes y capacidades enfocadas a las relaciones humanas, la construcción de una identidad personal, la autoestima, la comprensión y regulación de emociones del alumno como parte de su desarrollo personal y social. Hace énfasis en que este desarrollo afectivo y socialización inician en la familia donde los niños aprenden a percibir e interpretar estados emocionales de otros y actuar en consecuencia como el llorar o utilizar el lenguaje para decir cómo se sienten (interacciones sociales). En cada contexto aprenden formas diferentes de relacionarse y desarrollan nociones de pertenencia a un grupo.

Además de reconocerse a sí mismos, también comienzan a comprender las características que los hacen semejantes o diferentes a otros, escuchan a los demás, identifican diferentes formas de trabajar, jugar, formas de comportamiento y relación al interactuar con sus pares. También identifican con mayor facilidad emociones como ira, tristeza, felicidad, temor y

aprenden a interpretarlas, controlar impulsos, se apropian de normas y adoptan conductas prosociales creando estrategias para la resolución de conflictos como la empatía, cooperación, respeto y participación en grupo.

La educadora ahora va a representar para el niño otra influencia además de sus familiares adultos, por tanto, el papel que desempeñe la educadora como modelo y el clima que favorece en la convivencia y aprendizaje contribuyen a propiciar el bienestar y desarrollo emocional del educando.

Este campo formativo se organiza en dos aspectos: Identidad personal y Relaciones interpersonales. Cada uno presenta diferentes competencias y aprendizajes esperados que se pretenden como perfil de egreso de la educación preescolar.

A continuación, presento los cuadros de competencias y aprendizajes esperados ya que de estas se desprenden algunas de las interrogantes para el proyecto de intervención pues el problema se deriva de mi práctica y esto es parte de ella.

Aspecto: Identidad personal
Competencia que se favorece: Reconoce sus cualidades y capacidades, y desarrolla su sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros
Aprendizajes esperados. <ul style="list-style-type: none">• Habla acerca de cómo es él o ella, de lo que le gusta y/o disgusta de su casa, de su ambiente familiar y de lo que vive en la escuela.• Muestra interés, emoción y motivación ante situaciones retadoras y accesibles a sus posibilidades.• Realiza un esfuerzo mayor para lograr lo que se propone, atiende sugerencias y muestra perseverancia en las acciones que lo requieren.• Enfrenta desafíos y solo, o en colaboración, busca estrategias para superarlos, en situaciones como elaborar un carro con un juego de construcción.• Habla sobre cómo se siente en situaciones en las cuales es escuchado o no, aceptado o no; considera la opinión de otros y se esfuerza por convivir en armonía.• Apoya a quien percibe que lo necesita.• Cuida de su persona y se respeta a sí mismo.

Aspecto: Identidad personal.

Competencia que se favorece: Actúa gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo con criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa

Aprendizajes esperados

- Utiliza el lenguaje para hacerse entender y expresar lo que siente, cuando se enfrenta a una situación que le causa conflicto.
- Participa en juegos respetando las reglas establecidas y las normas para la convivencia.
- Controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los demás y evita agredir verbal o físicamente a sus compañeras o compañeros y a otras personas.
- Se hace cargo de las pertenencias que lleva a la escuela.
- Se involucra y compromete con actividades individuales y colectivas que son acordadas en el grupo, o que él mismo propone.
- Toma iniciativas, decide y expresa las razones para hacerlo.

Aspecto: Relaciones interpersonales

Competencia que se favorece: Acepta a sus compañeras y compañeros como son, y aprende a actuar de acuerdo con los valores necesarios para la vida en comunidad y los ejerce en su vida cotidiana

Aprendizajes esperados

- Identifica que las niñas y los niños pueden realizar diversos tipos de actividades y que es importante la colaboración de todos en una tarea compartida, como construir un puente con bloques, explorar un libro, realizar un experimento, ordenar y limpiar el salón, jugar canicas o fútbol.
- Acepta desempeñar distintos roles y asume su responsabilidad en las tareas que le corresponden, tanto de carácter individual como colectivo.
- Explica qué le parece justo o injusto y por qué, y propone nuevos derechos para responder a sus necesidades infantiles.
- Manifiesta sus ideas cuando percibe que sus derechos no son respetados.
- Actúa conforme a los valores de colaboración, respeto, honestidad y tolerancia que permiten una mejor convivencia.

Aspecto: Relaciones interpersonales
Competencia que se favorece: Establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación y la empatía
<p>Aprendizajes esperados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habla sobre experiencias que pueden compartirse, y propician la escucha, el intercambio y la identificación entre pares. • Escucha las experiencias de sus compañeros y muestra sensibilidad hacia lo que el interlocutor le cuenta. • Muestra disposición a interactuar con niños y niñas con distintas características e intereses, al realizar actividades diversas. Apoya y da sugerencias a otros. • Acepta gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto, y las pone en práctica. • Habla sobre las características individuales y de grupo –físico, de género, lingüístico y étnico– que identifican a las personas y a sus culturas. • Identifica que los seres humanos son distintos y que la participación de todos es importante para la vida en sociedad.

(SEP, 2011, pp. 72-74)

En la edad preescolar, el niño va construyendo su propia identidad, su autonomía, en muchas ocasiones es su primer contacto con los pares quienes son seres distintos a él, tiene que participar e interactuar con otros que tal vez tengan ideas diferentes a las suyas. Además, cada quién se va haciendo de un rol en el grupo, a veces por la ley del más fuerte al resolver los conflictos. Se pretende en una de las competencias que establezca relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, aceptación y empatía al resolver conflictos entre iguales. Es por eso que surge este cuestionamiento.

- ¿El sexo y el rol dentro del grupo influyen en la aparición de conflictos entre iguales y las soluciones que ponen a estos?

Otra de las competencias se refiere a la confianza y el control de sí mismo regulando su conducta en las interacciones que tiene con otras personas al resolver los conflictos, es decir,

aprender a utilizar el lenguaje, expresar lo que sienten, participar respetando reglas sin recurrir a agresiones físicas o verbales hacia otros y para lograr esto, depende de reglas y convenciones externas. Es entonces que siguientes preguntas de estos aprendizajes esperados:

- ¿Qué es para los niños el conflicto?
- ¿Qué formas de resolución conocen y llevan a cabo los alumnos ante los conflictos con sus compañeros?
- ¿Qué son para ellos las reglas y normas de la escuela? ¿Quién las hace y por qué las cumplen o no?

Se espera que los estudiantes formen parte de sus aprendizajes sociales en el aula, pero recordemos que también vienen de otro grupo social anterior y simultáneo que es la familia. La familia en conjunto con los profesores le apoya o no al alumno en la competencia de establecer relaciones positivas con otros, basadas en la aceptación, entendimiento y empatía. Por tanto, también la influencia de adultos con los que interactúan los niños es muy importante para entender el conflicto y sus formas de resolución y entonces:

- ¿Qué tanto influye la familia y el entorno social en la muestra de violencia durante los conflictos entre iguales?
- ¿Cómo el ejemplo que realiza el profesor y el trabajo continuo con los alumnos influye en que ellos tengan una resolución de conflictos de manera pacífica?
- ¿Qué tipo de estrategias y forma de trabajo se debe llevar a cabo el profesor con los alumnos para hacerlos partícipes de una manera adecuada de enfrentar sus conflictos con otros?

3.2 Instrumentos de diagnóstico utilizados.

Método de observación participante.

El primer instrumento y el que tuvo mayor peso para rescatar información valiosa fue la observación, pero ésta no se realizó al azar sino con claridad de lo que era importante y podía servir al proyecto; ante todo, estos datos habrían de permitir la reflexión, evaluación y explicación de lo que ocurría tanto en mí como docente como en los demás que en este caso serían los alumnos y que daba como resultado actitudes de conflicto y violencia. Se pretendió obtener los datos de la realidad de la manera más objetiva posible, reflejarla y reflexionar sobre ella y desde ella y tratar de hacerlo de forma constante para así no dejar pasar mucho tiempo para su registro, pues como tienen un carácter histórico e irreplicable (Sánchez, 2001) estas acciones registradas no se podían llevar a cabo de nuevo tal y como ocurrieron. Otro aspecto a tomar en cuenta es que todas estas observaciones deberían registrarse en secuencia pues ellas darían cuenta o no de los avances o retrocesos de los niños en los aspectos que se deseaban estudiar.

Las observaciones se realizaron de forma continua durante seis meses aproximadamente en modalidad directa y participante durante el ciclo escolar 2012-2013 para llevar a cabo un registro de los eventos más relevantes que se suscitaran por lo que el tiempo de recogida de información fue entre las 9:00 a.m. y las 12:00 p.m. (Tiempo de la jornada de trabajo)

De forma más detallada, se tomaron en cuenta varios momentos, el primero de la segunda y tercera semana de septiembre de 2012 cinco veces por semana (de lunes a viernes) sin un horario establecido sino estando con el grupo en general durante las actividades en el salón, educación física o el recreo. Durante este primer momento, lo que se pretendió recoger fue

la caracterización de cada uno de los miembros del grupo, quienes eran, cómo eran, el estatus social entre iguales (Cava, 2000), relaciones inter-género, relaciones de amistad. Todo esto para comprender entre quienes se daban más las interacciones conflictivas o si existía una mezcla entre la personalidad, el sexo y estatus que fuera un detonante.

Otras herramientas centrales fueron, las observaciones registradas en el diario del profesor y expedientes de los niños ya que son el instrumento que como docentes más llevamos a cabo y por tanto, con el que estamos más familiarizados, así mismo, estos materiales, aportan grandes detalles de lo que ocurre en el aula con respecto a la generación de conflictos y respuestas del alumnado ante ellos, aunque ciertamente, deben ser realizados desde una mirada muy objetiva para evitar tomar partido por uno u otro niño así como dejarnos llevar por diversas situaciones que desde nuestra experiencia y construcciones sociales pudieran llegar a empañar lo que en realidad se observó. Apoyo estas afirmaciones a través de lo considerado por Parra y García-Sellers (2005) quienes, mencionan que profesores deben conocer las características individuales de los alumnos y su comportamiento para tener una visión más clara y objetiva de sus características y necesidades reales apoyados por el diario y anecdotario donde a través de una sola idea al día sobre estudiantes en cuestión, podremos obtener información valiosa. Así como estas autoras, también considero importante, tomar un tiempo, preferentemente después de la jornada escolar y quizás, para calmar los ánimos y llegar a una visión objetiva, realizar estas anotaciones un día después para tener tiempo de reflexionar acerca de las causas del comportamiento observado, contextos y situaciones en que ocurre, qué medidas hemos de tomar y el papel que nosotros desempeñamos en la situación específica.

Se realizó otro tipo de observación constante y sistemática como la implementada en la investigación sobre conflictos en el aula de la Universidad Complutense de Madrid (Hazas, 2010) que implicó el observar conflictos y post-conflictos (Anexo 2). Esos se retomaron con el fin de identificar qué tipos de conflictos se presentan en el grupo y dar seguimiento a los mismos, no solo de registrar su presencia. Igualmente, cada observación fue realizada durante la hora del recreo y en el aula aunque no con un horario o periodo determinado sino dependiendo cuándo se suscitaran los conflictos, 5 días a la semana de lunes a viernes. El criterio para tomar en cuenta o no los conflictos entre iguales fue el propuesto por Verbeek y Wall (2001) quienes definen el conflicto como un evento en el que un niño muestra enfado a través de distintas expresiones faciales, tonos de voz, agresión, amenaza en oposición al enfado, agresión o argumentación de otro niño. Es decir, para que el conflicto fuera tomado en cuenta deberá existir alguna de estas señales agresivas.

Los registros de los conflictos focales (Verbeek y Wall 2001) se tomaron hasta que los participantes dejaron de intercambiar conductas o expresiones de enojo y agresión durante 30 segundos y después se entrara a la fase de Post-conflicto donde si durante los primeros dos minutos no tienen conductas agresivas se observa cómo fue la resolución del conflicto. El objetivo fue valorar un ejercicio de resolución y si por el contrario, si antes de los dos minutos todavía existían interacciones agresivas el conflicto focal aún no había terminado.

Test sociométrico

El estatus social en el grupo de iguales tiene gran relevancia para un buen desarrollo socio-emocional, realizar vínculos de amistad, compañerismo, sentirse parte del grupo y forjar una

buena autoestima. Por este motivo, la cuarta semana de septiembre durante un espacio de 15 minutos, dos días a las 11:45, se realizó (además de la observación) unos cuestionamientos a una muestra de 10 niños del grupo sobre todo los más propensos al rechazo de sus iguales ya fuera por su personalidad retraída o por mostrar resistencia ante las normas.

Este test tuvo a fin, conocer cómo se perciben los niños a sí mismos en relación a los demás, el estatus dentro del grupo que ellos creen que tienen y cómo los demás los ven para lo que utilicé el test sociométrico de “el bus o tren” empleado por la “Revista de Investigación Educativa” de la Universidad de Barcelona (Cabrera et. al., 1998) que les sirvió para conocer la situación psicosocial de las personas dentro de un grupo multicultural de nivel primaria, aunque con ciertas modificaciones (Ver Anexo 3)

Entrevista de diagnóstico.

La entrevista es un medio popular al realizar la recolección de datos, “Posibilita obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas, creencias y actitudes...permite interpretar significados y es un complemento de la observación.” (Latorre, 2003, p.70) En este caso, las entrevistas fueron realizadas a 3 niños y 2 niñas del grupo en momentos de la jornada escolar con pretexto del manejo de emociones en una situación didáctica de tal forma que no se sintieran tensos y las respuestas fluyeran en un ambiente de confianza. En pequeños grupos utilizando una grabadora de forma disimulada, esto para poder analizar la información posteriormente, aunque se tomaron notas en el transcurso de la entrevista (Ver anexo 4)

3.3 Análisis de los instrumentos utilizados en el diagnóstico.

Observaciones continuas

Aunque la mayoría de los niños del grupo tenían una buena actitud y disposición por las actividades dentro de la escuela, los niños con resistencia ante las normas resaltaban mucho, estos alumnos no habían adquirido competencias para dialogar con los otros al resolver conflictos que implicaran causas como las mencionadas por Colmenares (1996) donde destacan el desacuerdo por romper reglas, respuesta a la agresión o competición por recursos físicos. Pero en lugar de estigmatizar y culpar a los niños también se realizó un análisis del contexto, la situación y el proceso en que se desarrollaron los conflictos que dieran cuenta de por qué la actitud del niño y qué responsabilidad se tiene como docente o los demás alumnos.

De las observaciones realizadas en los diarios de la educadora y expedientes individuales de los niños, se llega a la conclusión de que son algunos cuantos alumnos los que participan generalmente en los conflictos con actitudes acciones como pellizcos, empujones, jalones de cabello, golpes o patadas. Por tanto, fueron en los que enfoqué la realización de entrevistas y tests así como sus contrapartes (los niños víctima). Entonces, para mantener el anonimato de los niños, posteriormente, cuando hable de ellos, les brindaré iniciales.

De la muestra de 30 observaciones realizadas a un grupo de 31 niños, por medio de la versión libre del formato de Hazas (2010) de la Universidad Complutense de Madrid, se recuperan estos casos que sirven para ejemplificar los diferentes tipos de conflicto que se dieron entre los iguales. Y que posteriormente se analizan para saber por qué surgen los conflictos y cómo fueron resueltos. (SA, SB, SD, SC en Guía de referencias en Anexo 2)

<p>Conflicto 1 Hora: 10:15 a.m. Quiénes: SA (niño) SB (niña), SD (niña) Dónde: En el patio, actividad de recreo. Ambiente físico: Reducido Existieron muestras de: Enfado, Tono de voz, agresión. Desenlace Reagresión. Causa del conflicto: Respuesta a la agresión. Retoman interacción positiva: Sí, al día siguiente. Extracto: Z e I se encuentran jugando en el patio con unas muñecas. JM pasa también jugando con un avión y pateo las muñecas a su paso sin querer. Z se pone de pie enfadada y le grita ¡Fíjate, pateaste mi muñeca!, el niño voltea y le contesta ¡Pues yo iba a pasar, quítelas que me estorban! I quien se había mantenido al margen hasta el momento, se pone de pie, arrebató el avión a JM y lo arroja al patio inferior. JM se molesta y va por el avión, después regresa y les vuelve a patear las muñecas a propósito.</p>	<p>Conflicto 2 Hora: 11:20 a.m. Quiénes: SA (niño), SB (niño), SD (niña) Dónde: Actividad de construcción en grupo pequeño. Ambiente físico: Niños agrupados en mesas de 6 mixtas. Existieron muestras de: Enfado, expresión, agresión. Desenlace: Consolación e Intervención agresiva. Causa del conflicto: Competición por recursos físicos. Retoman interacción positiva: No completamente, víctima se queja y padres intervienen molestos al día siguiente. Extracto: Se les reparte a los alumnos del equipo materiales de construcción. C se queda con la canasta de materiales y no los quiere compartir, Em se enoja y le quiere arrebatarlos, C le pega en la nariz y Em comienza a llorar. Me, interviene diciendo que deben compartir, se enfada con C y me habla para que intervenga mientras consuela a Em.</p>
<p>Conflicto 3 Hora: 11:05 a.m. Quiénes: SA (niño), SB (niña) Dónde: En el patio lavando un material. Ambiente físico: En los lavaderos del patio Existieron muestras de: Enfado y agresión. Desenlace: Reconciliación. Causa del conflicto: Desacuerdo por romper las reglas. Retoman interacción positiva: La interacción entre ellos desde antes es muy poca por lo que no se observan cambios. Extracto: Después de realizar una actividad de pintura, D y Adr salen a lavar sus pinceles y godetes. En los lavaderos, Adr moja a su compañera y ella llora. Yo salgo a ver lo sucedido, y Adr explica que la mojó porque ella había pintado la mesa en la actividad. Le explico que en lugar de agredir tenía que haberme dicho lo que había sucedido y él se disculpa con ella.</p>	<p>Conflicto 4 Hora: 12:05 a.m. Quiénes: SA (niño), SB (niño) Dónde: Dentro del salón Ambiente físico: Niños esperan sentados en el suelo que vayan por ellos. Existieron muestras de: Agresión Desenlace: Reconciliación Causas del conflicto: Respuesta a agresión Retoman la interacción positiva: Sí, después del conflicto juegan y se despiden cordialmente. Extracto: Los niños esperan a ser llamados para ir a su casa. AJ y C están jugando en el suelo. AJ por error ello lastima y él le pega. AJ se molesta y se pone de pie para avisar que le pegó. Intervengo y pregunto el por qué, AJ dice que no quería lastimarlo pues estaban jugando, les hago ver que no deben jugar así pues es algo brusco y puede causar esos accidentes. Ambos se piden disculpas.</p>

<p>Conflicto 5. Hora: 12:00 p.m. Quiénes: SA (niño) SB (niño) SD (madres) Dónde: Dentro del salón de clase. Ambiente físico: Salón arreglado para la salida, espacio amplio. Existieron muestras de: Enfado, tipo de postura, tono de voz, agresión y amenaza. Desenlace: Reagresión e intervención agresiva. Causa del conflicto: Sin motivo aparente. Retoman la interacción positiva: No, la víctima posteriormente le tiene miedo a su agresor. Mamá de víctima pide se aleje a su hijo el agresor. Extracto: Y le cae encima a A sacándole el aire y A se pone a llorar. Después de haberlo consolado yo docente, vuelvo a entregar a los niños a sus madres. Como A ya no quería jugar con Y porque estaba molesto, Y se enoja y lo muerde. La mamá de A que estaba en la fila fuera del salón esperando, entra al aula molesta y pide hablar con la directora.</p>	<p>Conflicto 6 Hora: 9:15 a.m. Quiénes: SA (niño), SB (niño), SC (mixto) Dónde: En el patio haciendo activación física. Ambiente físico: Patio pequeño, 7 grupos de 30 niños haciendo activación/ hacinamiento. Existieron muestras de: Enfado, agresión Desenlace: Consolación. Causa del conflicto: Respuesta a agresión dirigida a otros. Retoman la interacción positiva: Sí, casi de inmediato. Extracto: Los alumnos estaban siguiendo la activación propuesta, Mg quien es alto y fornido estaba frente a AR que es menudo y baja estatura. Sin darse cuenta, le pega con el codo en el ojo. Li, Me, Z, C AJ que estaban cerca, se enfadan con Mg y él a su vez al sentirse agredido, sube el tono de voz y empuja a C. Explico que había sido un accidente. Los niños siguen con la activación. AR no presentaba ninguna lesión.</p>
<p>Conflicto 7 Hora: 10:24 Quiénes: SA (niño) SB (niño) Dónde: Dentro del salón de clase en actividad de desayuno Ambiente físico: Niños sentados en equipos de 6, todos sentados. Existieron muestras de: Enfado, tono de voz, expresión. Desenlace: Reconciliación Causa del conflicto: Competición por recursos físicos. Retoman la interacción positiva: Sí, 30 minutos después. Extracto: Al estar desayunando, AJ pide permiso de ir al baño, cuando regresa, le grita a Adr “¡Deja mi galleta!” y se la arrebató pues Adr había cambiado la galleta redonda por una barra cuadrada que le había tocado a su compañero para el desayuno pues esta les gustaba más.</p>	<p>Conflicto 8 Hora: 11:40 a.m. Quiénes: SA (niño), SB (niña) Dónde: En el patio, clase de Educación Física. Ambiente físico: Patio con materiales de construcción gigantes Existieron muestras de: Enfado, agresión. Desenlace: intervención agresiva. Causa del conflicto: Competición por recursos físicos y respuesta a agresión. Retoman la interacción positiva: No. Tardan varios días para volver a interactuar. Extracto: R trabaja con otros compañeros en la construcción con el material del patio, JM quiere el mismo material que ella y como no lo quiere soltar, él le pega en el pecho y se va con el material. R, toma otro material y le pega con este en la espalda a JM quien la acusa con el profesor de Educación Física y ella explica la situación.</p>

De esta forma se recupera la siguiente información:

- Los conflictos ocurrían generalmente involucrando a dos alumnos generalmente que no tenían lazos de amistad estrechos entre ellos
- Sobre todo entre dos niños o niño-niña. Casi no hubo conflictos entre niñas.
- Se implicaron un actor o agresor, receptor o víctima y solamente en 20% de las observaciones se notó un tercero implicado pasivo y en un 10% tercero activo.
- Los conflictos fueron mayores dentro del salón de clase (78 %) que en los patios (22%)
- Existieron en todos agresión, en un 30% enfado acompañado de tono de voz el tipo de postura fue menos notorio por lo que no consideré relevante.
- En un 60% hubo reconciliación en donde se pidieron disculpas, las aceptaron y siguieron interactuando con cordialidad, 30% reagrésión y 10% consolación por parte del agresor hacia el receptor
- En el 90% de los casos retomaron la interacción positiva después del conflicto. Los amigos casi inmediatamente y los no amigos al día siguiente. El 10% restante mostró o ya mostraba poca interacción o temor al agresor.
- Las causas del conflicto según la clasificación de Colmenares (1996), fueron en 70% de los casos por competición por recursos físicos, 20% Respuesta a agresión 7% respuesta a agresión dirigida a otros, 3% desacuerdo por romper reglas.

A partir de estos resultados surgen algunas preguntas como ¿Cuál es la implicación como docente en estos conflictos? ¿Qué rol tuvo el docente como mediador? ¿Cómo se resolvió la reconciliación? ¿Por qué hubo reagrésión? ¿Alguien los guió a esto? ¿Qué tipo de relaciones entablan los niños entre iguales?

Los conflictos se daban entre niño y niño o niño y niña donde la niña era la víctima en el 98% de los casos. Me atrevo a pensar que esto tiene que ver con aquellos roles de machismo antes descritos en la sociedad de Pedregal de San Nicolás donde el hombre tiene que ser hasta cierto punto agresivo para mantener su estatus ante el resto del grupo y la familia, en este caso trasladaban esta necesidad de poderío hacia el tener mayores recursos físicos o los mejores juguetes, el primer turno en algún juego, quitar a las niñas para tener lugar en el patio

para poder jugar fútbol. Sin embargo, es igual de frecuente que los alumnos implicados retomaran la interacción positiva, es decir, sus conflictos eran pasajeros, solamente por ese momento en particular. La mayoría estaba dispuesto a pedir una disculpa, resolver el problema de forma que ambas partes estuvieran de acuerdo, se consolaban al sentir empatía por el otro afectado o con el simple hecho de avisar a la maestra y que ella interviniera o apoyara a encontrar una solución a su problema quedaban conformes.

En gran parte de los conflictos entre iguales hubo agresión física, pues era la primera reacción que tenían al sentirse violentados o ante algún desacuerdo. Esta acción como se analizará más tarde, proviene de consejos recibidos por familiares adultos como una forma válida de dar solución a un conflicto “Si te quitan las cosas, pega”, “si te pegan pega”, “yo enseño a mi hijo a defenderse, no se va a quedar quieto para que otros le hagan cosas” (comentarios de padres de familia, 2012) A pesar de esta influencia tan grande, en el Jardín de Niños se trabajan situaciones didácticas enfocadas a que los niños actúen conforme reglas que regulen su conducta en los ámbitos que participa, para que la resolución de conflictos de manera violenta suceda con menos frecuencia y los niños aprendan que esta no es una adecuada forma de resolución pues uno de los aprendizajes esperados del Programa de Educación Preescolar (SEP, 2011) es que los niños eviten las conductas impulsivas que afecten a los demás compañeros y recurran al diálogo para resolver conflictos.

En pocos casos hubo reagresión y estos casos fueron mayormente entre niños que no se llevaban bien desde antes, donde ambos tenían un carácter fuerte y un rol de competitividad, niños populares y en donde ninguna de las partes quería ceder o reconciliarse.

A simple vista se podría culpar al docente de los conflictos que surgen entre los alumnos ya que la mayoría fueron dentro del aula, pero también cabe resaltar que los niños solamente salían al patio una vez al día durante 20 minutos en su receso y que estando ahí eran libres de estar con sus amigos, hacer o jugar lo que ellos desearan y por tanto no había que estar con otros con los que tuvieran que ponerse de acuerdo. Por el contrario, en el aula pasaban un aproximado de 150 minutos al día, los niños estaban en equipos de seis niños, realizaban actividades donde tenían que compartir algún material, platicar entre ellos para llegar a acuerdos, escuchar, asumir turnos en actividades mayormente dirigidas por la docente o donde tenían cierta libertad, pero al mismo tiempo había reglas que cumplir como estar sentado, compartir. Cuando se daban conflictos, generalmente era en equipos donde la docente no estaba participando directamente con ellos en ese momento, pues la forma de trabajo acostumbrada era por pequeño equipo rotativo. Cuando esto sucedía la docente observaba qué estaba ocurriendo, se dialogaba un poco con los niños sobre qué había detonado la agresión o el enfado entre ellos y esto generalmente se debía a competición por recursos físicos como “no me presta el material de construcción”, “no quiere compartirnos”, “yo quería ese”, “ya lo había tomado y me lo arrebató” o bien por romper reglas “No respetó el turno, le tocaba a...”, “Está haciendo trampa” etc. Entonces la docente era mediadora, escuchaba la versión de ambas partes o un tercero que hubiera observado bien el conflicto, preguntaba qué necesitaban una u otra parte, qué podían hacer para volver a estar bien entre ellos, hablar con el agresor y pedirle diera una disculpa a su compañero, o daba una solución rápida como repartir el material equitativamente o proporcionar más a quien lo necesitara y de aquí el papel preponderante que tienen la educadora en fomentar valores como la ayuda mutua, el compartir, pues de no hacerlo sería más difícil que los niños sobrepasaran su egocentrismo.

Roles entre el grupo de iguales.

El rol es la posición que ocupa una persona en algún sistema social y constituye su estatus en relación con ese sistema, son las conductas consideradas normales y que se esperan de una persona que ocupa cierta posición en un grupo.

Dada la importancia de los roles en la teoría de grupos (González, 2003) donde establece que mediante el contacto con los demás, las personas tienden a gratificar sus necesidades físicas, emocionales, sociales, culturales, de éxito o de cualquier otra índole; la observación realizada a los niños fue detallada, centrándose en el tipo de relación que entablaban, a quiénes mencionaban más, de quienes notaban la ausencia o presencia, su apoyo en las diferentes actividades o competiciones al momento de Educación Física, a quiénes elegían en juegos, etc.

González (2003) maneja una clasificación muy completa al hablar de roles individuales:

a. Agresor. Ataca al grupo, se burla agresivamente	b. Obstructor Tiende a ser negativo y terca-mente resis-tente.	c. Buscador de reconocimiento. Se vanagloria o exhibe para lla-mar la atención.	d. Confesante. Usará cada oportunidad para expresar sus sentimientos e ideologías sin interés para el grupo.	e. Mundano Hace alarde de su falta de compro-miso en los pro-gresos del grupo en forma de ci-nismo e indiferen-cia.
f. Dominador Trata de hacer sentir su autori-dad y superioridad manipu-lando al grupo.	g. Buscador de ayuda. Trata de desper-tar simpatía con expresiones de inseguridad y desprecio a sí mismo.	h. Francotirador Busca el error en otros para satisfa-cer sus necesida-des.	i. Miembro si-lencioso. Está callado la mayor parte del tiempo.	j. Monopolizador Inseguro a pesar de su actitud exter-ior y busca esca-lar categorías.

En esta investigación se prefirió retomar la clasificación realizada por Cava (2000) quien engloba los tipos de roles solamente en cuatro tipos

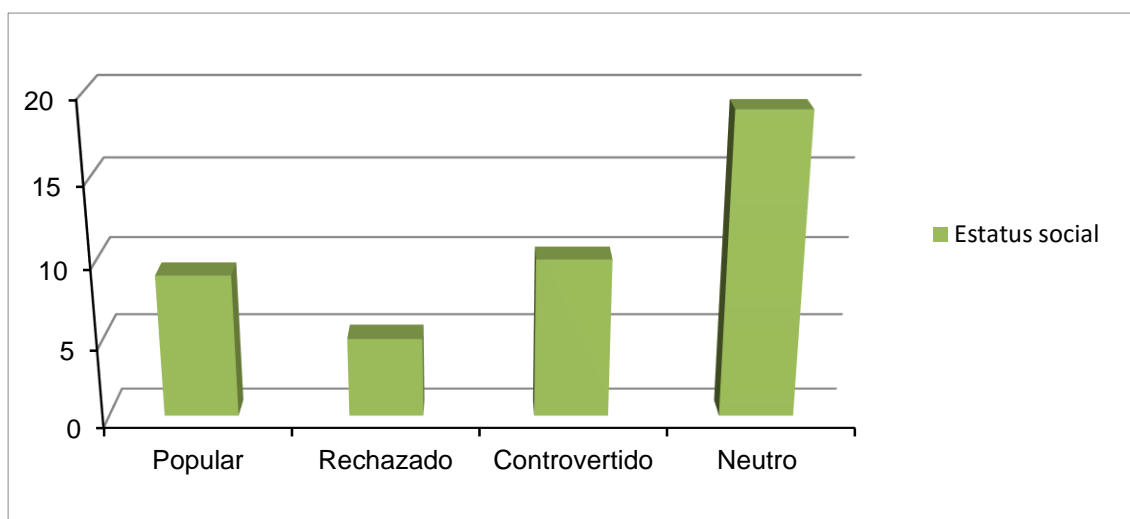
<p>a. Niños populares Aquel que agrada a la mayoría y tiene prestigio por razones académicas, en el deporte o sociales.</p>	<p>b. Rechazado No resulta agradable para sus iguales por cuestiones de comportamientos violentos o disruptivos o excesivo retraimiento social, depresión.</p>	<p>c. Controvertido Tiene altos índices de rechazo o aceptación pues participa en acciones disruptivas o prosociales por igual.</p>	<p>d. Los niños promedio o neutro Son aquellos que no destacan por ser populares o rechazados entre sus compañeros.</p>
--	---	--	--

Los resultados obtenidos se pueden observar en la Tabla N° 1 y Gráfica A

Tabla N° 1

Estatus social entre iguales	Género		Total
	Niños	Niñas	
Popular	4	5	9
Rechazado	4	1	5
Controvertido	5	5	10

Gráfica A



En cuanto los resultados del análisis de estatus que son más propensos a la amistad; a través de la observación continúa de diversas situaciones, estas hacen notar una heterogeneidad en cada uno de estos grupos de amistades que no dependen del rol dentro del grupo, ni están sujetos siempre a afinidad de personalidad sino que puede depender de con quién deseen jugar o trabajar en ese momento en particular y quién se presta para ello porque algunas veces el niño más platicador del grupo se podía juntar con aquel que nunca hablaba o un día I era amiga de G y otro día decía que no era su amiga y se iba a jugar con R, en otros niños se dan vínculos de amistad porque comparten gustos o tienen habilidad para algo que les gusta a ambos como jugar al futbol o armar aviones con mecanos.

Una de las cuestiones que observo es que regularmente los niños más populares fueron los que tendieron más a la agresión hacia sus compañeros y esta se centró mayormente en los niños rechazados o neutros de acuerdo a los resultados de la tabla No. 1

Test sociométrico.

Apliqué un test sociométrico llamado “El Bus” retomado de la Revista Investigación Educativa de la Universidad de Barcelona, se adaptó para que eligieran con quiénes se deseaban sentar en los equipos de mesa dentro del salón y no en el camión (Ver anexo 3). Fue difícil de aplicar con los niños pues en un primer momento, las indicaciones no les fueron suficientemente claras y como lo realizamos en físico, todos querían elegir a los mismos compañeros en las diferentes mesas y se les complicó el esperar su turno y/o aceptar que quien quería que los eligiera no lo hacía. Cabe señalar que, en este primer momento, el test se llevó a cabo con

todo el grupo lo que seguramente también influyó en que no se creara un ambiente propicio para la reflexión y la comprensión del objetivo de la actividad.

Posteriormente a la semana se volvió a aplicar el mismo test pero ahora de forma individual y ocupando las fotos de sus compañeros que colocarían en un dibujo de la mesa y seis asientos tal y como es el acomodo usual en el aula (Ver Esquema 1). Esto permitió que hubiera una mejor comprensión del objetivo de la prueba y mayor reflexión por parte de los diez niños que la realizaron. La forma de elegir a los niños a los que se aplicaría el test, fue a través de consultar las diferentes observaciones (tanto las del diario de trabajo como las realizadas con el formato Hazas (2010)), los expedientes y de ahí tomar a los niños que se hubieran visto envueltos en varias situaciones de conflicto como víctimas o agresores.

Los resultados del test fueron los siguientes:

Niños rechazados por escasas habilidades sociales (3)

- 1) Eligieron niños populares o neutros para ser sus compañeros de mesa.
- 2) Los niños que dijeron que no les gustaría tener de compañeros de mesa fueron electos por motivos de muestras agresivas hacia ellos.
- 3) en la pregunta sobre quién piensan que los elegiría para sentarse con ellos, colocaron la foto de niños populares o a quienes les gustaría tener de amigos.
- 4) No contestaron quienes pensaban que no querían sentarse con ellos

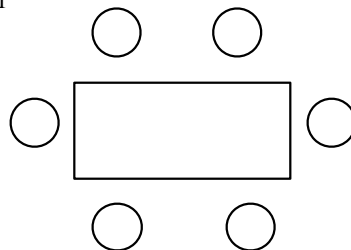
Niños populares (2)

- 1) Eligen a otros niños populares
- 2) No desean compartir mesa con los niños poco tolerantes o eligen que ellos estén en el lado contrario
- 3) Piensan que quienes los elegirían para conformar su mesa son sus amigos
- 4) No contestan quienes no los elegirían

Niños rechazados por conductas agresivas (5)

- 1) Eligen a otros niños con las mismas características o niños populares. Igualmente los 3 varones a quienes se les aplica la prueba eligen solamente a niños.
- 2) Los niños con quienes no les gustaría compartir mesa, 3 eligieron a niños rechazados por escasas habilidades sociales. Los otros dos eligieron a niños con los que no tienen empatía.
- 3) Ninguno contesta quién creen que los elegiría quién no

Esquema 1



Algunos de los resultados es que a los niños rechazados les era fácil decir con quienes no se quieren sentar y esto incluía a niños con muestras agresivas para con ellos. Los niños agresivos por su parte, deseaban juntarse con otros semejantes o populares y no con aquellos más débiles, es decir, no tenían deseos de tener al lado a alguien para agredirlo sino a uno que les siguiera el juego y con los que puedan llevarse pesado, es decir, no tenían como finalidad el bullying².

También es importante resaltar que los niños no lograron la percepción de rechazos, no se imaginaban quiénes no los elegirían pues les fue difícil ponerse en el lugar del otro. La mayoría dio como respuesta un ‘No sé’ o se encogió de hombros, por lo tanto, pienso que esto fue mucho más allá de su comprensión por lo tanto volví a graduar este test posteriormente.

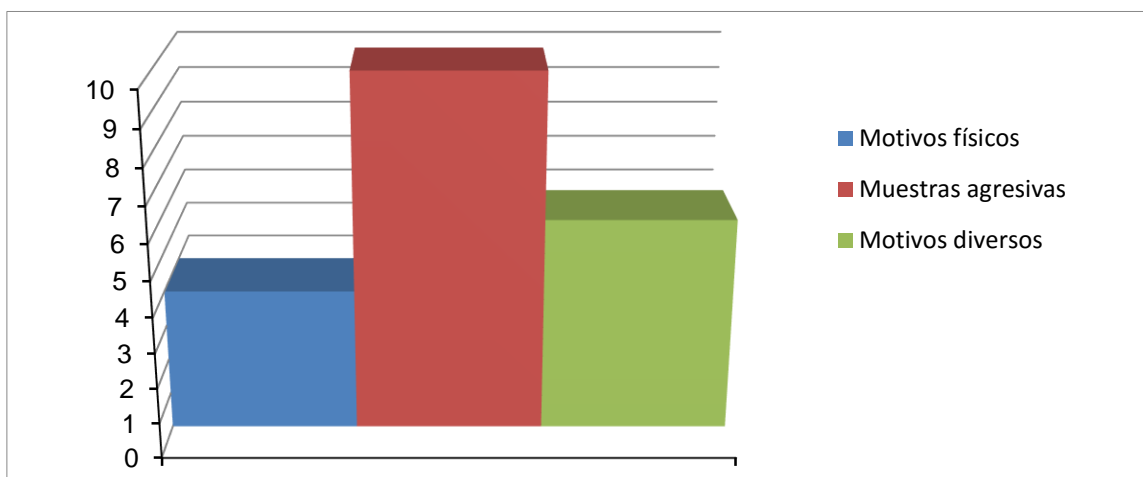
Se llevó a cabo otra versión del test del “bus” donde no se incluyeran tantas preguntas y fuera más ameno a los niños para lograr una mejor respuesta por parte de ellos y mejor comprensión de lo que se pretendía. La adecuación que se hizo fue realizar el dibujo de un barco navegando y debajo un cocodrilo, se les planteó a los niños una historia donde el barco estaba por naufragar y que para quitar peso y el barco se mantuviera a flote, tendrían que lanzar a alguien fuera del barco aunque se lo comiera el cocodrilo.

De forma individual y con las mismas fotos de sus compañeros, ellos decidían a quién de todos ellos lanzarían al cocodrilo y dieron sus motivos para esto (Véase Gráfica C). Esta vez la muestra se realizó con 20 niños de los cuales 10 eligieron para sacar del barco a niños que mostraban agresión hacia ellos o a otros. Seis niños eligieron por motivos diversos como ‘no me cae bien’, ‘no es mi amigo’, ‘porque no quiero lanzar a los demás al cocodrilo’ ‘es que

² Se conoce como bullying las relaciones dominio-sumisión en las que se basan prácticas cotidianas para controlar a otros mediante la intimidación, la falta de respeto y la exclusión (Ortega, 1998).

hoy él no vino’, 4 eligieron a aquellos que por motivos físicos no le eran agradables ‘como es gordo el barco va a flotar más si lo aviento a él’, ‘Es que es muy alta’.

Gráfica C



De acuerdo al test sociométrico, puedo confirmar que los niños populares propician algunos rechazos “Yo también digo que él se va al cocodrilo porque dijo C” y con respecto a los niños rechazados, ellos sintieron algo de tristeza y aislamiento al no ser electos por otros niños cuando se les preguntaba a sus compañeros quién querían que se sentara con ellos pues en general no los mencionaron y ellos lo notaban generando esto mayor rechazo y conflictos en esos pequeños que aunque no lo externaban, sus rostros revelaban su sentir.

Entrevistas de diagnóstico.

La primera entrevista, fue realizada de forma focalizada (Latorre, 2003) que consiste en plantear cuestionamientos derivados de un problema general en los que se focaliza la entrevista para analizar lo que han vivido algunas personas sobre un hecho dado. Fue realizada con cinco niños del grupo 2º C (Véase Tabla N° 4) mismos que se eligieron avisando a las madres

de familia y que ellas dieran consentimiento, aunque para evitar factores que fueran a interferir en la respuesta de los niños preferí que no estuvieran presentes durante esta y crear un clima de confianza como si fuera cualquier plática. Se aplicaron al momento del recreo, durante el desayuno o minutos antes de la salida.

Las preguntas que se realizaron en ésta entrevista, fueron abiertas, tratando de hacerlas de una manera coloquial y al alcance de los niños. Resultó para mí trascendental conocer las emociones de los alumnos, por eso las preguntas enfocadas a tristeza, alegría, enojo, así como el significado que le dan los niños a estas emociones pues para los niños en especial, es importante sentirse escuchado o querido por los que le rodean, sean amigos, familia, maestros etc. Entonces, también es trascendental conocer qué son los amigos, quiénes son los amigos y la trascendencia de ellos en el desarrollo emocional.

Tabla N° 4

Sujetos tomados para la aplicación de la entrevista y sus características.				
Sujeto 1 Género: Mujer Rol dentro del grupo: Neutro	Sujeto 2 Género: Mujer Rol dentro del grupo: Popular/controvertida	Sujeto 3 Género: Hombre Rol dentro del grupo: Neutro	Sujeto 4 Género: Hombre Rol dentro del grupo: Popular	Sujeto 5 Género: Hombre Rol dentro del grupo: Popular/controvertido.
¿Qué te pone feliz? ¿Qué te pone triste o enojado?				
Jugar con mis amigas /Que me molesten los niños.	Mi mamá/que no me compartan materiales.	Jugar/ Me regañen	Mi amigo y jugar con mis juguetes/ cuando me pegan	Ir al parque/que me regañe mi abuelita.
¿Me podrías decir un momento donde te hayas sentido enojado?				
Cuando Cr le pegó a D	Cuando W no quiso jugar conmigo y no me compartió.	(No responde)	Cuando Y me aventó el cubo. (Cubo de madera que le pegó en el ojo)	Mi mamá me hace enojar cuando me regaña.

¿Qué haces cuando te sientes así?				
Nada, solo me enojo.	Me pongo así (hace cara enojada)	Me siento mal.	Le digo a la maestra o le pego.	No le hago caso.
¿Tus compañeros te hacen enojar o molestan? ¿por qué?				
Si porque me molestan o pegan.	Cuando no quieren compartir.	Si, hacen ruido y no me dejan oír lo que dices.	A veces. Cuando me pegan.	Quieren quitarme los juguetes.
¿Hay alguien que te haga enojar/moleste/pegue/insulte?				
Cr me pega.	Me molesta esa niña (señala)	I y Y	Y, Br y S.	(No nombra a ninguno)
¿Le dices qué eso que hacen no te gusta? ¿Cómo se los haces saber?				
Si. Les digo o te digo.	Le quito las cosas porque hay que compartir.	Les digo que se callen pero no hacen caso.	Les pego.	(Muestra reacciones agresivas cuando algo no le parece. Tiene dificultad para compartir)
¿Por qué les pegas/insultas/no les prestas las cosas?				
	Porque hay que compartir a todos.		Porque mi tía me dijo que si me pegan les debo pegar.	Porque me molestan, entonces yo les pego.
¿Cómo te sentirías si te hicieran lo mismo?				
	(Reflexiona) No me gustaría.		Me dolería.	Mal
¿Crees que haya otra forma de arreglar los problemas con tus compañeros? ¿Cuáles?				
	Le digo a mi mamá para que le diga a la mamá de ella.		Te digo para que los regañes.	Les pido perdón. (Pero no lo lleva a cabo más que cuando se le indica)

Como se puede apreciar, las respuestas de los niños fueron algo cortas, porque la actitud en la entrevista que dieron si bien fue de confianza, no estaban en un momento donde se explicarían pues deseaban hacer otras cosas como jugar, desayunar o irse a casa, y así respondieron, así que los momentos elegidos para hacer la entrevista no resultaron de lo más adecuado, pero fueron en los únicos en los que se dio permiso para hacerlo por parte de directora y

padres de familia. A pesar de esto, tuvieron bastante significado y me dejaron notar varios aspectos pues abordan sentimientos y emociones, los involucra en una interrelación con iguales, padres profesores, consideran necesidades, intereses y las actitudes o acciones del niño y sus emociones así como la habilidad social para manejar conflictos a través de la comunicación empática.

- Todos refieren que se ponen felices en momentos de juego y tristes o enojados cuando son agredidos (tanto físicamente como al quitarles cosas)
- Reconocen estas emociones básicas como un todo y les es difícil identificar sus matices o hablar de otros tipos de sentimientos o emociones porque no lo han trabajado en clase y los padres de familia o adultos en general, nos cuesta también trabajo expresar nuestras emociones como para que los niños las puedan imitar y hacerlo cotidianamente. Esto es importante porque quiere decir que el clima del aula que da la profesora no ha brindado la suficiente confianza para que el niño exprese emociones y no se inhiba. Habría que trabajar en hacerle ver al niño, que estar enojado o triste no es malo y que uno como adulto comprende que el niño tenga estos sentimientos cuando pasa por algún conflicto como que le quiten un juguete o le pidan recoger cuando está entretenido tal como afirma Maquieira (2007) también es importante que desde la escuela se haga algo, porque en estas instituciones y en la sociedad en general:

Se generaliza un estado de simulación de bienestar y aparece como desprecio de los derechos y sentimientos de otras personas, con la violencia sobre compañeros que encuentran diferentes por el rasgo o el signo...

Los niños se ven despojados de la experiencia de sentir y de pensar por

qué sienten o cómo lo hacen. Y esos sentires no pueden ocultarse totalmente, aunque se finja no tener lo que se tiene. Esto es, se finja no experimentar afectaciones y ser insensibles a las propias sensaciones y a las de los otros... (Belgich, 2003, p.31)

- En los sucesos que los hicieron enojar, evocan a la persona y lo que pasó, que en los cuatro casos donde se obtuvo respuesta, fueron causados por agresiones y competición de recursos físicos. Todos refieren que algún o algunos compañeros los hacen enojar, molestarse igualmente por agresiones o recursos físicos. Cuatro nombran a niños en específico.

El enojo que pudieran sentir los niños hacia otros es inmediato y lo detona una situación en concreto, sin embargo, no dura mucho tiempo como he logrado observar en múltiples ocasiones durante mi práctica. Un día un niño puede estar enojado con algún compañero porque le pegó y al otro día es su amigo; sin embargo, los adultos, en el caso de las madres de familia, pueden guardar resentimientos hacia el compañero agresor y encasillarlo de “niño agresivo” por el resto del ciclo escolar.

- Tres de los cinco niños entrevistados recurren a agresión para hacer saber que están enojados con algún compañero, otros dos lo hablan personalmente o recurren a un adulto.
- Al momento de hacerlos reflexionar sobre qué sentirían si fueran agredidos, todos concuerdan en que no les gustaría, pero por el mismo nivel de egocentrismo inherente a su edad y falta de escucha, el lograr ponerse en el lugar del otro les resulta complicado.

- Dicen algunas formas de resolución no violenta, sin embargo, sí esperan que alguien más castigue a la parte agresora como la maestra o su mamá, lo que confirma su etapa centrada en una moral heterónoma

En la muestra, se nota que en estos niños está muy marcado el sentirse agredidos de forma física y reaccionar de la misma manera ante su agresor, generando esto más agresión. Esta manera de relacionarse proviene de que no tenían en claro otra forma de defenderse o tratar los conflictos que se les presentan y la influencia en algunos casos, no solo de televisión o de la comunidad en general, sino de familiares, la escuela y los maestros en la interiorización de las reglas, formas de relación con otros, y resolución de conflictos. Es decir, si el niño ve o escucha que los adultos con quienes se relaciona y tienen un vínculo de apego, reaccionan así o les indican que recurran a la agresión, los niños no se detienen a reflexionar si hay otras formas de resolución al momento de un conflicto, no tienen la intención como tal de lastimar a otros, pero recurren al impulso o el modelo, básicamente su estilo es de competición.

La segunda entrevista se enfocó a las reglas y acuerdos, qué importancia tenían para ellos, qué eran y quién las elegía. Fue realizada en el patio a 5 niños voluntarios del grupo 2º C procurando un ambiente de confianza mientras los otros niños trabajaban en Educación Física (septiembre de 2012, casi a inicios del ciclo escolar)

1. ¿Qué son para ti las reglas?

A Son cuando te dicen que no hagas algo.	E Es no pegar	G Cumplir las reglas es portarse bien	JM Hacer caso a la maestra.	F Lo que se puede hacer y no se puede hacer.
---	------------------	--	--------------------------------	---

2. ¿Para qué son importantes las reglas o cumplir con ellas?

A Porque si no te regañan	E Porque cuando te pegan te duele y lloras.	G Es importante para que no te vayas a lastimar	JM Mi mamá me dijo que debo hacerlo.	F Para que no nos pase algo o nos lleve la policía.
------------------------------	--	--	---	--

3. ¿Conoces las reglas del salón? Dime algunas de ellas.

A No correr en el salón. Tirar la basura al bote.	E No pegar y tirar la basura aplastada. (Se refiere a compactar los cartones del jugo y leche)	G Estar sentado, Y que las mesas no son tambor.	JM Son las que tienes ahí pegadas (Señala arriba del pizarrón donde están las reglas)	F Si. (Señala las reglas del salón y “lee” usando de referencia el dibujo) Estar sentado, guardar la silla, tirar la basura y no correr.
--	---	--	--	---

4. ¿Quién hace las reglas?

A La maestra	E Tú eres la que dice lo que está mal.	G La maestra porque dice mi mamá que es la que manda en el salón.	JM No lo sé	F Creo que tú las hiciste (Refiriéndose a las viñetas)
-----------------	---	--	----------------	---

La forma en que los niños del grupo ven que se forman o se aplican las reglas a principio del ciclo escolar, es por voluntad de la maestra y así lo hacen notar en sus respuestas al sugerir que la maestra es quien las hizo, la que dice qué se hace o a la que manda. Los niños entonces al ser cuestionados sobre qué piensan de las normas y reglas dicen que son lo que se puede o no hacer y es porque lo dicen las maestras fomentando la moral preconventional referida a que los niños piensan que lo que dicen los adultos es la verdad absoluta, no cuestionan lo que ellos dicen y se someten a las expectativas y convenciones de la sociedad/autoridad para evitar el castigo (Kohlberg, 1981), esto porque la mayoría han aprendido que así se manejan las cosas desde el primer grupo social en que participan, la familia “soy tu mamá y me tienes

que obedecer”, “no me rezongues”, “si no me haces caso te voy a pegar”, “cuando vayas a la escuela obedece a la maestra” mostrándoles erróneamente que por ser pequeños no tienen derecho de réplica y están sometidos a hacer caso al adulto. Así se observa que, desde pequeños, los educamos para la obediencia y el castigo, han experimentado que si no se apegan a lo que dictan los adultos la consecuencia es el castigo o los golpes y lejos estamos de formar una infancia con libertad y autonomía; ¿será que repetimos como adultos lo mismo que nos hicieron en la niñez?; ¿será que la sociedad tiene esas estructuras para perpetuar la sumisión y obediencia?

Es cierto que los primeros días es la maestra quien sienta las bases del trabajo, las normas, lo que se puede o no se puede hacer dentro y fuera del salón de clase o en la escuela en general pues en el caso de 2º grado la mayoría es su primer acercamiento a la escuela, no conocen algunas convenciones sociales de éste lugar y se conducen como lo hacen en casa, entonces la maestra centra la atención de los niños y aunque se trabaja como una discusión en la que ellos participen, la docente va guiando a los alumnos para que creen en conjunto reglas y acuerdos que se consideran como aceptables socialmente los que están en el reglamento escolar. Los niños se pueden percatar de quién hace las reglas y si son o no contemplados en el reglamento del aula y eso es motivo de la generación de conflictos como que no asuman las reglas pues no les son significativas en el caso de que ellos no las hayan implementado; cuando son partícipes de estas, se dan cuenta de que son importantes y es más frecuente que las hagan suyas y las lleven a cabo.

Logré identificar a partir de los instrumentos de diagnóstico, que, en la relación entre niñas y niños, tienden a agredirse para defender sus deseos, intereses y necesidades. Este tipo de relación está influenciado por su entorno familiar y la cultura de la escuela que poco toma en

cuenta los sentimientos y necesidades de los niños aunque se pretenda que sea lo contrario a través del currículo escolar basados en los planes y programas vigentes.

A través de la interacción diaria con los niños preescolares, me percaté de que comúnmente pelean por juguetes, objetos y amistades. Esto lo confirmé en las preguntas de la entrevista focal donde los principales motivos de conflictos con agresiones eran por recursos materiales lo que coincide con su etapa egocéntrica, esto también lo pude constatar en los valores y creencias que los niños asimilan de sus familias en donde existe un marcado interés sobre los objetos materiales.

Por mi parte, sin mucho conocimiento de los conflictos, opté por dar una solución directiva desde mi autoridad como docente, evitando con ello que los mismos niños dialogaran y enfrentaran sus diferencias en muchas ocasiones, cuestión que impidió que como docente favoreciera el diálogo, la negociación y que no hubiera una reflexión, algo que era de suma importancia sobre todo por las situaciones conflictivas y de violencia que se suscitaban al interior del aula. Es cuando observo que los niños carecen de habilidades para negociar al momento de enfrentar un conflicto y hasta que les apoyaba o les enfatizaba que tenían que dialogar lo hacían.

CAPÍTULO 4

4. Planteamiento del problema.

Una vez analizados los instrumentos de diagnóstico, puedo afirmar que los conflictos más presentes entre el alumnado, se deben a cuestiones materiales. Esta cuestión ha sido aprendida de su entorno familiar y es reproducida en la escuela entendida como un conflicto, genera una convivencia no muy idónea entre los niños y niñas. Aunado a ello, los alumnos enfrentan una serie de conflictos motivados por creencias e ideas de su contexto que he asociado a situaciones de la vida cotidiana, reflexiones filosóficas en las que persiste una presencia significativa del castigo y la obediencia por parte de los educadores.

Los niños en el nivel preescolar llegan con ideas previas acerca de lo que es aceptado o compartido socialmente; en el caso puntual de la violencia entre pares, se debe en gran parte a la imitación de modos de comportamiento y valores de su entorno sociocultural. Con esta propuesta descubrirán una forma diferente de resolver un conflicto, lo que permitirá esta comunicación con los demás para la reflexión sobre sus acciones. Pero para llevarla a cabo debe haber motivación intrínseca, en un clima de confianza y seguridad, promovido desde las propias relaciones entre los maestros para poder enseñar a los alumnos a comportarse de manera constructiva y solidaria, lo que no siempre es posible, pues se requiere de la reflexión entre el personal docente sobre las propias acciones entre colegas, propuesta que aquí se trató de implementar.

Después de haber indagado a través de los instrumentos ya antes mencionados como observaciones, entrevistas y tres versiones de tests sociométricos aplicados en los meses de Agosto a Diciembre de 2012 con los niños y niñas del grupo 2° C, se detectan patrones generales en los que se observa que las causas más frecuentes del conflicto se deben a una tendencia de no intervención y resolución pacífica que los lleva como respuesta común hacia la agresión, falta de interés y respeto por las opiniones contrarias a la propia y la competencia por recursos físicos, aprendizajes de sus diferentes entornos socioculturales, cuestión en la que se debe considerar que estos alumnos se encuentran en una etapa egocéntrica³. Además, como se reflejó en el diagnóstico familiar, la mayor parte de los alumnos del grupo son los hijos más pequeños o únicos así como niños y niñas que es su primer acercamiento a la escuela.

Así mismo, se evidencia en las entrevistas, que los alumnos desean el evitar la agresión física como única forma de resolución ante sus conflictos. Reconocen que no es adecuada, sin embargo, carecen de otro tipo de estrategias de resolución y al ser la única que conocen, que la han observado y la que les exige en su entorno familiar, “si te pegan pega” ello se reproduce de igual manera en el entorno escolar.

Concuerdo con Lipman (1992) cuando dice que el seno familiar es el espacio donde a través de la interacción con los padres se forjan las actitudes y valores que acompañarán al niño durante su vida y sin embargo, existe poca reflexión por parte de los padres hacia el tipo de persona que están formando con sus prácticas de crianza. Igualmente sucede en la educación que mostramos como docentes, permanentemente enseñamos valores con nuestras acciones.

³ No tienen todavía la suficiente habilidad mental para entender a otras personas que puedan tener diferentes opiniones y creencias con respecto a la de ellos (Piaget, 2001)

Entonces, el niño va aprendiendo a partir de lo que hacen y no necesariamente de aquello que dicen los mayores.

En el salón de clase que es donde se centrará la intervención, se observa que, aunque el clima del aula es de confianza, apertura, con un estilo democrático en su mayoría por parte de la docente y los alumnos, no se generan espacios de intercambio y escucha; condiciones para generar una convivencia sana. Ésta se entiende como “una dimensión sustancial de la práctica educativa escolar, referida al encuentro entre pares o con los adultos... también se refiere a “la situación, así como la vía para que se produzca el aprendizaje de valores en términos de acción y finalmente, aparecen discusiones relativas a la contribución de la escuela al desarrollo de la sociedad democrática” (Furlán, 2013 pag. 74) lo que observé en mi grupo y he notado en los grupos de compañeras; es decir el que no se propiciaban momentos de diálogo entre pares como medio para la resolución de conflictos o de la escucha a otros. Considero que por parte del profesorado de educación preescolar existe escasa comprensión sobre la convivencia asociada a la democracia, porque generalmente es la docente quien imparte la clase, da las indicaciones y los alumnos las realizan, se motiva a los niños a opinar sobre temas diversos pero el diálogo se da solamente entre la maestra y un alumno, mientras los otros escuchan o dialogan entre ellos sin prestar atención a lo que dicen los demás. Entonces, consideré importante cambiar este estilo de práctica en mi aula y crear un espacio donde se propicien, momentos de reflexión, escucha y el diálogo basados en experiencias significativas de los niños en su vida cotidiana, pero que estos diálogos no sean entre dos personas sino entre todos los integrantes del grupo, que cada uno tenga la posibilidad de participar y ser escuchado, aspectos que considero básicos para afrontar los conflictos en el aula. Ante tal situación, formulé la siguiente pregunta de investigación.

¿Cómo lograr una manera de resolver conflictos entre iguales de forma no violenta y que el aula sea un lugar de interacción donde logren escuchar a otros y respetar la diversidad?

Es por eso que el problema del presente proyecto se centró en: Las formas de resolución de conflictos entre iguales en el aula desde la reflexión de situaciones de vida desde el enfoque de la Filosofía para Niños.

CAPÍTULO 5

5. Diseño de la propuesta de intervención.

5.1 Fundamentos teórico pedagógicos de la propuesta “Taller de Filosofía para Niños”

De acuerdo al diagnóstico y problema planteado, mi propuesta de intervención se centra en crear un espacio de reflexión filosófica a través de problemas o situaciones de la vida cotidiana que interesan a los alumnos y partiendo de esta reflexión, llevar a los niños a la escucha, respeto a los puntos de vista y derechos ajenos acercándolos a una alternativa no violenta para a resolución de los conflictos entre iguales.

La alternativa de Echeverría (2006) llamada Filosofía para Niños (FPN), resultó una propuesta sumamente interesante para llevarla a cabo. Aun cuando pudiera decirse que los niños de preescolar son muy jóvenes para ese tipo de pensamiento abstracto, tal como lo demuestra Echeverría y algunos testimonios de profesores de preescolar que él retoma en su trabajo de investigación, sí es posible trabajar la filosofía y la comunidad de diálogo con niños de 3 a 6 años y lograr adentrarlos a la reflexión y diálogo.

Con estas reflexiones filosóficas de los niños, se pretende no dar respuestas a los y las niñas preescolares, si no mostrarles el camino de la duda y la reflexión como habilidad que, de pauta para la autonomía y la toma de decisiones con una base más reflexiva, tendiendo a abrir puentes de la moral heterónoma a la autónoma.

Antes de entrar de lleno en la propuesta de intervención con Filosofía para Niños, resulta necesario indagar sobre los cimientos, en éste caso ¿Qué se entiende por reflexión? ¿Qué es

conflicto? ¿Qué es y de dónde surge la filosofía? y ¿Cómo se ve la violencia desde el punto de vista filosófico?

La reflexión consiste en “la revisión de la conciencia y el logro de la conciencia de sí mismo” (Ferrater, 1970). Es darse cuenta de una problemática que algunas veces proviene de un acto de atención a nuestros sentidos y otras de nuestros conocimientos, pero al fin y al cabo es un pensamiento desatado por alguna situación que nos parece conflictiva. Estos pensamientos se convierten en ideas o reflexiones que aportan respuesta a nuestras búsquedas acerca de nuestra realidad. La reflexión es pues “el conjunto de actos que hacen evidentes las vivencias” (Husserl citado en Ferrater, 1970)

Observo que la acción reflexiva está en duda, provocar el pensar, decidir, comparar posiciones, ponerse en el lugar del otro, criticar. Es decir, el acto reflexivo implica volver a accionar, implica recorrer lo hecho y asumir con responsabilidad las consecuencias del acto.

Por lo tanto, lo que se pretende lograr es que los niños al haberse dado cuenta de su problemática o enfrentándolos a nuevas problemáticas, piensen y sean conscientes de sus conocimientos, su influencia en la transformación de su realidad y a partir de estos creen ideas para buscar el cambio o la manera de resolver sus conflictos de vida.

Quisiera dejar asentado que conflicto y violencia no son lo mismo. El diccionario de la Lengua de La Real Academia Española La palabra conflicto procede del latín “Conflictus” que significa el clímax de un combate. Antagonismo, pugna, oposición. Implica posiciones antagónicas y oposiciones de intereses. Responde a situaciones cotidianas donde hay enfrentamientos de intereses, la necesidad de abordar un problema, mientras que la violencia, es la

forma en que la persona se enfrenta ante esta situación (Suárez, 2008) Un conflicto no necesariamente debe terminar en violencia la manera de abordarlo y afrontarlo para su resolución son los que dictan el desenlace y es en la socialización donde aprendemos a vivir con el conflicto y a regularlo o convertirlo en una ventaja que contribuya a crear escenarios de convivencia evitando el asociarlo siempre con conductas no deseables en lo cual comparto la postura de Ortega (2001).

Fisas (1987) define al conflicto como una situación en que una persona (o cualquier actor) se encuentra en oposición con otro actor por perseguir objetivos incompatibles o percibidos como tales que los conduce a una lucha. Lederach (1984) lo define como un proceso natural de toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana que puede ser positivo o destructivo, pero siempre perteneciente a la naturaleza humana e indispensable para el cambio social.

En cuanto a tipos de conflicto, Cuenca (2006), señala que existen dos tipos de manifestación, el conflicto constructivo que se refiere al que tiene consecuencias positivas para ambas partes donde existe una clarificación de los problemas y se resuelven las controversias al liberar ansiedad con la cooperación y entendimiento. El otro tipo de conflicto es destructivo, cuyas consecuencias son negativas para ambas partes o una. Lo importante es asumir dichas situaciones conflictivas y enfrentarnos a ellas con los recursos suficientes para que los implicados salgan enriquecidos de ellas, es decir, que lleve a una adaptación y desarrollo equilibrado tanto en el ámbito individual como de las relaciones sociales.

El conflicto también tiene muchas funciones y valores positivos: estimula el interés y la curiosidad, es un motor del cambio personal y social, ayuda a establecer identidades personales

y grupales, ayuda a aprender nuevos y mejores modos de responder a los problemas, a construir relaciones mejores y más duraderas, y esto, a su vez, favorece el desarrollo de nuevas soluciones positivas en los conflictos futuros (Hazas, 2010)

El conflicto es una propiedad intrínseca de las relaciones sociales (Hazas, 2010), es común entre alumnos, maestros, padres de familia y todos los actores que confluyen en el proceso educativo y por tanto se llega a la conclusión de que el conflicto es algo natural y parte de la vida diaria escolar con lo cual coinciden otros autores como Cascón (2004)

En el caso del Jardín de niños Kantunil turno matutino, la resolución con agresión física, solamente se da entre los iguales “personas de edad similar o equivalente en conductas, habilidades sociales o intelectuales, que no suele ser miembro de la familia y pertenece a una posición social relativa” (Ortega, 2001); de esto se logra dar cuenta a través de las distintas observaciones informales o formales realizadas día con día al estar trabajando en este lugar.

Aunque una parte de los conflictos entre iguales se puede gestionar mediante estrategias que eviten la ocurrencia de comportamiento agresivo o violento, es igualmente frecuente que se conduzca a la agresión interindividual cuyas consecuencias pueden ser diversas dependiendo de distintas variables como las características de los antagonistas implicados, la naturaleza de la propia relación entre ellos, así como del contexto y las causas del conflicto (Hazas, 2010) Específicamente en el nivel Preescolar, recordemos que los primeros años de vida ejercen una influencia muy importante en el futuro desenvolvimiento personal y social de los niños, donde van desarrollando su personalidad y adquieren competencias para integrarse a la vida social que son promovidas por el trabajo de los docentes al dar oportunidades de aprendizaje significativo.

La pregunta ¿Qué es filosofía? es en sí una pregunta filosófica y por tanto se pueden obtener varias respuestas dependiendo los diversos conceptos de las distintas etapas y corrientes. Ferrater (1970) explica que el significado de la palabra filosofía, es “amor a la sabiduría”, es decir el saber más sobre cualquier fenómeno, situación, experimentación, sobre la realidad que rodea al individuo.

Desde tiempos inmemoriales, el hombre ha sentido curiosidad por lo que le rodea y trata de darle alguna explicación en muchos casos con base en su imaginación dando origen al “mito” o el saber sobre la naturaleza y el cosmos como Tales de Mileto, Anaximandro y Anaxímenes (Drew, 1975). Heráclito, afirmaba que el caos o la destrucción (conflicto) daba origen al cosmos y se debía pasar por estos antes de que hubiera armonía y orden, pero es hasta el periodo de los Sofistas en que se hace énfasis en el hombre como ser social y político, un ser que necesita saber sobre sí mismo, de ahí la máxima de Sócrates “Conócete a ti mismo” (Escobar, 2000) Es entonces cuando surgen los conflictos argumentativos para demostrar que no existe una verdad absoluta sino un camino hacia la verdad a través de la argumentación en el diálogo.

Tiempo después, con el cristianismo y la Edad Media (siglos V a XV) se le da a la filosofía un contenido religioso, conocer lo que establece la fe y desde esta concepción, se ve a los conflictos como sinónimo de guerra, pecado y enfermedad, algo que debe ser combatido con la armonía y el amor universal como dice Santo Tomás.

A principios del siglo XVI la filosofía se explica como “el saber”, critica ideas abstractas, basándose en el conocimiento racional y la deducción de la realidad a partir del yo. Existe una corriente antropológica del conflicto, según la cuál los hombres en sus relaciones se rigen

por la competición y los intereses personales. Se afirma que el conflicto tiene beneficios mientras sea controlado por el orden político a través de leyes y el sometimiento mediante el uso legítimo de la violencia (Serrano, 2015)

En el siglo XVII, Hegel afirma que el conflicto se define como la ausencia de acuerdos, de paz, tranquilidad, obediencia, sometimiento, indiferencia y de continuidad.

Durante la época contemporánea que comprende los siglos XIX y XX surge el espíritu cientificista. Según el marxismo de Carlos Marx, la filosofía es una dialéctica de las leyes, del cambio de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento (Ferrater, 1970) Para él los conflictos tienen su raíz en la polaridad social entre clases entre las que no puede hacer acuerdos porque alguna tendrá que ser la dominante y la otra la dominada.

Existe una corriente creada en el siglo XIX por George Simmel llamada la sociología del conflicto, referida a la tendencia del ser humano a lo social y lo individual, es decir la necesidad de las personas para reconocerse como individuos pero también a interactuar con otras personas que poseen intereses diferentes y esto genera conflictos que es necesario regular mediante reglas que ambas partes se comprometan a respetar (Serrano, 2015)

Por último, Fromm (1987), destaca que el conflicto expone a las personas al sufrimiento y que para contrarrestarlo o minimizarlo, es importante el autocontrol o algún control externo.

Por todos los postulados anteriores, el conflicto está inmerso en la filosofía como una problemática del ser humano, que lo ha preocupado desde su origen y por tanto, han sido motivo de reflexión filosófica en muchas de sus corrientes. Todos los individuos observamos, interpretamos, complejizamos, resolvemos, con base en nuestros referentes sociales, personales o religiosos y para esto podemos utilizar medios violentos o no violentos.

La violencia se define como el uso intencional de la fuerza o poder contra una persona o grupo de personas. Según Adolfo Sánchez Vázquez (en Escobar, 2000) la violencia es un contravalor y por tanto rechazable.

Algunos filósofos como Maquiavelo y Hobbes la consideraban como una reacción natural del ser humano mientras que Fromm asegura que el hombre puede optar libremente por ser bueno o malo. (Fromm, 1987)

Considero que la violencia es aprendida o imitada por los sujetos de aquellas personas que para ellos son figuras de apego. No solamente es un reflejo de la educación familiar sino que en el ámbito de la escuela también se reproduce de una forma circular; es decir no podemos culpar solamente a las familias que se dé un clima violento en su ámbito sino también, el clima escolar y áulico influye en la presencia o ausencia de la violencia entre la comunidad escolar tal como sustentan Gómez y Furlán en los siguientes párrafos.

La violencia escolar se encuentra presente en las tradiciones, costumbres, rituales, interacciones y decisiones que adoptan en ocasiones maestros, alumnos y autoridades educativas, demostrando así que este fenómeno ha estado presente en la vida escolar de nuestro país y es una parte central de la cultura que se promueve y se produce en nuestras escuelas. (Gómez, Citado en Furlán, 2013, pág. 183)

La ausencia de violencia es el modo de expresión de un mal, es una acción que produce daño. La ausencia de violencia no conduce automáticamente a la convivencia o a la disciplina en el salón de clase. Pero la buena convivencia y un clima escolar ameno o agradable, facilitan el

aprendizaje y el bienestar de los sujetos escolares. En cambio, dentro de un clima escolar donde domina el dolor, el miedo y la autodefensa, los sujetos difícilmente se pueden concentrar en actividades académicas. (Furlán, 2013, p. 24)

Ante esto, podemos decir que los docentes tienen mucha influencia en si los niños reaccionan con violencia ante situaciones conflictivas, pero de esta misma manera, pueden generar la solución, invitando a un buen clima escolar y siendo un ejemplo para que los educandos deseen apropiarse de la disciplina y la sana convivencia.

La violencia es una de las formas en que la gente puede reaccionar ante un conflicto y si bien se puede elegir cómo obrar según los valores inculcados y arraigados desde su familia y otros nichos de socialización, también el ser humano es capaz de aprender otros valores y formas de actuar ante situaciones problemáticas y es precisamente lo que se buscó al elegir trabajar Filosofía para Niños

Filosofía para Niños.

Los cimientos teóricos de FPN radican en la filosofía presocrática por su capacidad de admiración ante lo inexplicable de la vida y naturaleza, capacidad inherente a los niños. De Sócrates retoma el tratar de restaurar el valor de la razón y del lenguaje para dar significados objetivos y válidos y oponerse al subjetivismo y relativismo al afirmar que si cada quien va a entender de forma diferente lo que es bueno, justo y otros valores sería imposible la comunicación (Chávez, 1998). Otra idea socrática de importancia para FPN es la idea de la maieútica (dar a luz la verdad que existe en nosotros mismos) al usarla en la comunidad de

diálogo como medio para “extraer la verdad” aunque la finalidad del diálogo filosófico en FPN no es una conclusión sino motivar la reflexión en los estudiantes. Esto se refiere a entablar diálogos entre los estudiantes acerca de temas variados que cuestionan la vida, el ser, la sociedad y el querer ser. Aspectos relacionados con el aprendizaje significativo y la importancia de la interacción entre pares para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así entonces se puede hablar de temas relacionados con valores como compartir, convivir con los demás, resolver conflictos y otros temas sociales ponerlos a discusión.

Durante FPN en la comunidad de diálogo, los niños y adolescentes participan para desarrollar la inteligencia crítica y una democracia creativa descrita como una población que puede deliberar por medio del diálogo (Dewey, 1963) y esto se va a lograr, formando en valores dentro de la escuela. El papel de la filosofía entonces, es crear un cambio social en que los humanos puedan lidiar con los conflictos y problemas morales de su tiempo. La filosofía, por tanto, deja de ser “un mecanismo para abordar los problemas de los filósofos y se convierte en un método, cultivado por filósofos, para abordar los problemas del hombre” (Dewey, 1968, pp 24-25)

Animar a los niños a pensar filosóficamente es “Más un arte que una técnica. Y ya que cualquier arte requiere práctica los profesores no deben desalentarse la primera o segunda vez que usan el currículum en el aula” (Lipman, 1992:167). Se pretende hacer de los niños individuos auto-suficientes que piensen pro sí mismos de manera ingeniosa

Rol del profesor en la propuesta de FPN

No se trata de dejar que los niños discutan el tema por sí mismos o que el conocimiento esté ahí “dentro de los niños” y ellos deban descubrirlo. El aprendizaje filosófico ocurre a través de la interacción de los niños con ellos mismos, el aula, padres, medios de comunicación y el profesor.

El profesor apoya a los niños cuando ellos tengan problemas en relacionar los temas con sus experiencias y el mostrarles cómo la filosofía puede tener relevancia para la vida inmediata. Por ejemplo, es el profesor quien ha de alentar el conocimiento filosófico en el momento adecuado porque no es algo que los niños puedan aprender por medio de repetición sino por la interacción al resolver problemas importantes para ellos, es decir, es una competencia. Es el aprender a aprender, el aprender a ser, el aprender a convivir y el aprender para la vida.

Una meta es liberar a los estudiantes de hábitos mentales que no cuestionan nada o no son críticos para que desarrollen el pensamiento autónomo y sus propias creencias acerca del mundo. No se puede tener éxito en un curso de pensamiento filosófico si el docente trata de implantar sus valores en las mentes de los niños y esto puede suceder de formas mínimas como inflexiones de voz, gestos o expresiones faciales. Por tanto, se debe ser consciente de que en todo momento de forma intencional o no, las actitudes y palabras del adulto van a tener un gran impacto y peso en los alumnos y caemos en riesgo de llegar al “adoctrinamiento” (Lipman, 1992) o inhibiciones.

Los niños necesitan confianza, que alguien los aliente a participar en lugar de no tomarlos en serio y humillarlos. Si en el aula los estudiantes se temen expresarse, puede ser por miedo a perder su respeto o afecto. Algunas veces se sienten libres de expresar, sin embargo, tratan

de no decir cosas que pudieran oponerse a lo que piensa su profesor. En FPN se busca que los estudiantes y el profesor creen un clima de confianza en que los alumnos puedan criticar lo que diga el profesor y éste respete las opiniones, intereses y procesos de sus estudiantes.

Propósitos de la propuesta.

El propósito de llevar a cabo esta propuesta de intervención se centra en que los niños convivan en este clima de confianza proporcionado por el profesor y sus compañeros mismos y de este modo, expresen lo que sienten, piensan, por medio del diálogo como elemento básico de la reflexión y actitud crítica del alumnado, además de respetar la diversidad en todos los ámbitos. Así mismo, el manejo de valores resultará fundamental, ya que éstos lo sensibilizarán para llegar a ser un mejor ser humano que se integre en armonía dentro de una sociedad. (Echeverría, 2006)

Supuestos y factibilidad.

La propuesta se basó en los siguientes supuestos:

- La violencia afecta la convivencia entre iguales.
- La falta de escucha hacia las ideas y opiniones de los otros es otro factor que afecta la convivencia y el clima del aula.
- Los valores que promueven las educadoras con su modelaje como el respeto y la tolerancia, muestran al alumnado resoluciones violentas de conflictos.

- La reflexión filosófica está ausente en el contexto escolar.

Factibilidad.

Fue un proyecto viable por ser titular del grupo y dialogo todos los días con el alumnado propiciando una actitud abierta con los niños y niñas como señala el Programa de Estudios 2011. Aunado a ello se contó con el apoyo de la supervisora, directora el plantel y los padres de familia, que si bien, tuvieron dudas al inicio se interesaron en esta propuesta propiciando más el diálogo con sus hijos e hijas en casa tal como lo expresaron en algunos comentarios que daban durante los momentos de la salida de clases.

5.2 Plan de intervención.

Sesiones de trabajo.

Es imposible ejercer un rol con sensibilidad filosófica sin compromiso y sin que el profesor crea que a fin de cuentas tiene sentido hacer esto. Es así que se puso manos a la obra en la planeación de las sesiones de trabajo con la determinación de que el proyecto tendría impacto, tenía sentido hacerlo y los alumnos también observarían éste sentido durante las sesiones.

Para poder llevar a cabo el plan de intervención planteado, tuve primero que pedir permiso a la directora y supervisora del plantel quienes, aunque no tuvieron mayor problema en otorgarlo, sí me dieron algunas condiciones como realizarlo con todo el grupo y en un momento de la jornada escolar y no con un grupo pequeño en la tarde como se había planteado en un

primer momento. Una vez que hubo luz verde, también se informó a los padres de familia del proyecto.

En este plan de intervención se eligieron algunos tópicos filosóficos que plantea Echeverría (2006) como las mentiras, los extraños, la muerte, la familia, los amigos, etc. a fin de plantearse los a los alumnos del grupo y dar pauta para un proceso en que los preescolares adquieran habilidades de reflexión que, en un momento determinado, les sirvan en la resolución de conflictos de su vida cotidiana.

Desarrollo.

1. Los niños acomodan sus sillas en círculo de conversación y toman asiento.
2. Se recuerdan las reglas y normas como: Solamente hablará quien tenga un muñeco que se utilizará para moderar los turnos de participación. Los demás deberán respetar lo que diga su compañero y esperar para tomar la palabra, así como estar atentos y sin hablar entre ellos mientras el otro participa.
3. Leímos un cuento/fabula/noticia de la que se desprenda el tema de discusión y que esté acorde con los intereses de los estudiantes a manera de crear una experiencia estimulante y animada para ellos. Un ejemplo de esto puede ser el cuento “El pato y la muerte” que impactó a varios alumnos y lo reconocieron como parte de algún evento familiar como la muerte de una abuela o mascota lo que para ellos despierta la inquietud de qué es la muerte a esa temprana edad.

4. Se les realizaron preguntas detonadoras para que comiencen su reflexión. Al finalizar el tiempo cerraremos con alguna conclusión a la que todos en grupo hayamos llegado o si no se llegó a ninguna y por qué.
5. Evalué en forma permanente su desempeño y su respeto a las reglas de participación.

Forma de evaluación.

Desde la perspectiva de Casanova (1998), evaluar se refiere a valorar el logro de los objetivos para emitir juicios de valor y tomar decisiones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje en relación con el alumno y sus necesidades.

Sustenta que todo proceso de evaluación debe finalizar con la emisión de un informe que recoja la valoración de los datos relevantes obtenidos durante el proceso y refleje los resultados alcanzados.

La forma de evaluación que se retoma para evaluar los resultados fue la Evaluación con funcionalidad formativa pues se utiliza en la valoración de procesos y supone la obtención de datos a lo largo de este de modo que permita tomar decisiones de forma inmediata y cumpla su finalidad que es el mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa (Casanova, 1998) Tal como la metodología investigación acción, la evaluación formativa es un proceso cíclico y tiene un carácter de continuidad que se va evaluando simultáneamente a la actividad y no al final como mera comprobación de resultados (Ver anexo 5) Permite una acción reguladora entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje de manera que el alumno no es el

que debe adaptarse al sistema educativo sino que el sistema educativo también se adecua a las personas que atiende, contrario a la Evaluación sumativa.

Evaluación formativa	Evaluación sumativa
Es aplicable a la evaluación de procesos.	Es aplicable a la evaluación de productos terminados.
Se debe incorporar al mismo proceso de funcionamiento como un elemento integrante del mismo.	Se sitúa puntualmente al final de un proceso, cuando éste se considera acabado.
Su finalidad es la mejora del proceso evaluado.	Su finalidad es determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto evaluado.
Permite tomar medidas de carácter inmediato.	Permite tomar medidas a medio y largo plazo.

La evaluación, por tanto, se realizó por medio de la observación continua en diferentes situaciones donde surgieron conflictos entre iguales además de durante las sesiones mismas de comunidad de diálogo, respondiendo estas observaciones a si había existido o no agresiones o violencia física o verbal al resolver el conflicto o si los alumnos habrían dialogado para llegar a acuerdos mostrando más tolerancia a sus iguales. Igualmente fue importante el uso del diario de trabajo corroborando o no si los alumnos habían tenido algún cambio en su forma de resolución de conflictos y ahora empleaban más el diálogo o lograban llegar a acuerdos a través de la escucha y empatía con los demás. Si estos cambios no ocurrieran, sería señal de que algo estaría fallando y por tanto habría que replantear el proceso.

5.3 Evaluación del Taller de Filosofía para Niños.

Las sesiones se llevaron a cabo del 20 de mayo al 1 de julio de 2013 cada lunes durante 30 minutos. En cada sesión se trabajó con un promedio de 24 alumnos quienes se acomodaron siempre sentados, formando un círculo con sus sillas en el centro del salón para dar inicio a la comunidad de diálogo, definida por Echeverría (2006) como el espacio dentro el cual trabajan, desarrollan y logran los objetivos de FPN y provoca que los estudiantes aprendan a respetar puntos de vista diferentes a los suyos, a ser tolerantes y poner su ego en perspectiva.

La experiencia al llevar a cabo este taller, fue interesante y enriquecedora al finalizar la experiencia, cuando los avances logrados pudieron ser constatados en las observaciones realizadas durante conflictos posteriores.

Se observa que los niños del grupo 2º C, logran trabajar una discusión durante un tiempo breve pero muy significativo para su edad. Durante las primeras dos sesiones, el tiempo que se tuvo la atención de los niños hacia el diálogo fue considerablemente más corto (12 minutos aprox.) y mi intervención fue constante tanto en la realización de preguntas detonadoras o para hilar las participaciones como para retomar el orden y el respeto de las reglas al guiar la discusión filosófica en el aula porque los niños o hablaban todos al mismo tiempo o no hablaban. Lipman (1992) dice que una de las razones por las que éste proceso de discusión les es difícil a los niños es porque ni en casa ni en la escuela se les han ofrecido ejemplos de discusión reflexiva. Sin embargo, al recordar con ellos las reglas cada sesión y en otras situaciones donde fuera necesaria la escucha, llegamos a una disciplina más democrática, definida como el conjunto de estrategias que favorecen la seguridad y autogobierno llegando al equilibrio entre autoritarismo y permisivismo (Capella, 1999).

Posteriormente, conforme avanzan las sesiones, se logra un clima de confianza donde tanto los niños cooperan favoreciendo esto el diálogo. Las participaciones se tornan más fluidas (anexo 6) y sobre todo se inicia en el proceso de la discusión filosófica que consiste en existe la interacción estudiante-estudiante y no como sucedía al principio predominando la interacción estudiante-profesor. El que en la comunidad de diálogo del grupo 2° C haya alcanzado la interacción alumno-alumno en sus comentarios, es muestra de un mayor grado de madurez.

La atención a la discusión en las últimas sesiones es de 30 minutos; existe una mayor reflexión propia pues no solamente copian lo que dice otro compañero al dar respuestas cuando se les cuestiona sino que dan su punto de vista o dicen alguna experiencia personal; respetan mejor los turnos y a partir de la quinta sesión, el uso del muñeco de peluche para la toma de turnos deja de ser fundamental y los alumnos mismos van regulando su participación evitando interrumpir a los demás la mayoría de las veces. La escucha y tolerancia hacia los puntos de vista de otras personas también se vio favorecida, respetan los puntos de vista de otros sin agresiones, saben que pueden debatir si no están de acuerdo por medio de la palab

Nombre y número de sesión	Aprendizajes esperados según el Plan de Estudios Preescolar 2011	Secuencia.	Evaluación según los aprendizajes esperados del PE 2011
Sesión 1 Planteamiento de reglas	<ul style="list-style-type: none"> Participa en juegos respetando reglas establecidas y las normas para la convivencia. 	<p>Los alumnos y profesora, se sientan formando un círculo con sus sillas. La profesora explica a los alumnos que se va a trabajar Filosofía para Niños, qué es cómo se trabajará y cuáles son las reglas.</p> <p>Los alumnos acuerdan seguir la regla de la escucha reflexionando sobre el por qué como escuchar a los demás, respetar a los compañeros, permitir la grabación de sus opiniones.</p>	<p>Existe participación de los alumnos, se comprometen a seguir la regla de escucha y respeto para poder llevar a cabo FPN. Los alumnos pueden indicar el por qué creen que es importante la regla de guardar silencio mientras otro compañero participa aunque a veces no cumplen con esta regla durante sesiones posteriores.</p>

<p>Sesiones 2 y 3</p> <p>La silla chismosa</p>	<ul style="list-style-type: none"> Habla sobre experiencias que pueden compartirse y propician la escucha, el intercambio y la identificación entre pares. Escucha las experiencias de sus compañeros y muestra sensibilidad hacia lo que el interlocutor le cuenta. 	<p>Se acuerdan las reglas para realizar esta actividad.</p> <p>Los alumnos comienzan a preguntar a sus compañeros que están en la “silla chismosa” lo que es de su interés y esperan su compañero les conteste. Intercambian puntos de vista</p>	<p>Los niños muestran interés por preguntar a sus compañeros acerca de temas que son importantes para ellos, escuchan sus experiencias y muestran sensibilidad hacia lo que escuchan. Aquellos niños que estuvieron en la “silla chismosa” hablan sobre sus experiencias, las comparan con sus compañeros y ellos se logran identificar</p>
<p>Sesión 4</p> <p>Mentiras</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actúa conforme a valores de colaboración, respeto, honestidad y tolerancia que permiten una mejor convivencia. 	<p>Después de organizar el círculo de conversación se les cuenta la fábula “Pedro y el Lobo”</p> <p>Comenzamos la conversación recordando las reglas de participación previamente.</p>	<p>Existe una participación mayor de los alumnos, pero aún se nota mucha intervención del docente para animarlos a dar sus opiniones. Respetan lo que dicen sus compañeros, muestran tolerancia hacia las opiniones de otros y reconocen a las mentiras como una solución que a veces se da a los problemas, pero al mismo tiempo no es lo más idóneo, aunque no reconocen a la honestidad como el valor a adoptar.</p>
<p>Sesión 5</p> <p>Personas extrañas</p>	<ul style="list-style-type: none"> Comenta las sensaciones y los sentimientos que le generan algunas personas que ha conocido o algunas experiencias que ha vivido. 	<p>Después de colocarse en círculo se les lee a los alumnos la noticia de “Valeria” una niña que se dejó engañar por un extraño y es secuestrada.</p> <p>Los niños hablan sobre quienes son para ellos los extraños, qué piensan de ellos,</p>	<p>Existe una participación más fluida de los alumnos.</p> <p>Comentan sobre su conocimiento de la noticia, quiénes son los extraños, qué sentimientos les provocan o cómo reaccionar ante una situación con alguien que no conocen. La conversación a veces se va alejando del punto focal y va hacia personas buenas y malas.</p>
<p>Sesión 6</p> <p>La familia</p>	<ul style="list-style-type: none"> Habla acerca de cómo es él o ella, de lo que le gusta y/o disgusta de su casa, su ambiente 	<p>En círculo de conversación se habla acerca de qué es la familia para ellos ¿quiénes la conforman? ¿existen diferentes familias? Los alumnos dan sus puntos de vista sobre este tema.</p>	<p>Los alumnos hablan sobre qué es la familia, qué experiencias tienen en su ambiente familiar, muestran respeto por sus compañeros, aunque no estén</p>

	familiar y lo que vive en la escuela.		de acuerdo del todo con lo que otros opinan. Tienen mayor soltura y confianza en dar sus opiniones y hablar de su familia
Sesión 7 La amistad	<ul style="list-style-type: none"> Actúa conforme a valores de colaboración, respeto, honestidad y tolerancia que permiten una mejor convivencia. 	<p>En círculo de conversación, primero se les cuenta la historia “Un tesoro dorado” para adentrarlos al tema de la amistad.</p> <p>Los alumnos opinan libremente sobre qué es para ellos un amigo, quién tiene amigos, quién no y por qué. Qué hacen los amigos.</p>	Los alumnos muestran tolerancia y respeto hacia sus compañeros, valoran la amistad de otros y distinguen algunas características que debe tener alguien para considerarlo amigo “que me respete, me comparta, no me pegue, pase tiempo conmigo”
Sesión 8 La muerte	<ul style="list-style-type: none"> Habla sobre experiencias que pueden compartirse y propician la escucha, el intercambio y la identificación entre pares. Escucha las experiencias de sus compañeros y muestra sensibilidad hacia lo que el interlocutor le cuenta. 	<p>Se le introduce al tema con el cuento “El pato y la muerte”</p> <p>Una vez en círculo, comienzan a dar sus opiniones de qué es para ellos la muerte según lo que ellos creen o les han dicho.</p>	La participación de los alumnos es fluida, hablan sobre sus experiencias, intercambian opiniones o vivencias acerca del tema, escuchan lo que otros dicen y respetan sus opiniones cuando no están completamente de acuerdo con ellas. Se atreven a debatir estas opiniones con respeto o también muestran sensibilidad hacia lo que comentan sus compañeros.

Al finalizar el taller de FPN, es decir en el mes de Julio de 2013, se volvió a realizar la entrevista sobre las reglas y normas del salón con resultados bastante diferentes a las respuestas dadas por los mismos alumnos en el mes de septiembre de 2012 tal como se muestra a continuación.

1. ¿Qué son para ti las reglas?

A Los acuerdos que hacemos para cuidarnos cuando trabajamos en el salón.	E Es lo que hacemos antes de jugar o trabajar.	G Son los acuerdos que hacemos para las actividades.	JM Lo que decimos que se vale hacer o que no se puede en los juegos o cuando estamos trabajando.	F Son los acuerdos para trabajar.
---	---	---	---	--------------------------------------

2. ¿Para qué son importantes las reglas o cumplir con ellas?

<p>A Para no lastimarnos o lastimar a otros. Que todos estemos de acuerdo.</p>	<p>E Para que todos juguemos con los materiales sin pelearnos, compartimos.</p>	<p>G Es importante para saber qué vamos a hacer</p>	<p>JM Para saber cómo jugar algún juego como el de los “hipótamos”, respetar turnos y que todos podamos usar las cosas.</p>	<p>F Para respetar a nuestros compañeros y compartir.</p>
--	---	---	---	---

3. ¿Conoces las reglas del salón y el porqué de estas? Dime algunas de ellas.

<p>A No correr en el salón, guardar todo en su lugar para que no nos caigamos.</p>	<p>E Compartir el material con los demás porque es de todos y hay que cuidarlo porque es una falta de respeto que otros lo saquen y esté roto.</p>	<p>G Que solamente el jefe de equipo es el que reparte o guarda para que no estemos todos parados y haya un accidente si no nos fijamos al caminar.</p>	<p>JM La regla del juego es comer las canicas y contar quién tiene más. Debemos cuidar el material y cuando terminamos de jugar hay que recoger las 20 canicas para que otro equipo lo pueda usar y esté completo.</p>	<p>F Escuchar con atención los cuentos y no hablar mientras lo estás contando para que los demás oigan. En filosofía tenemos que hablar nada más si tenemos el elefante.</p>
--	--	---	--	--

4. ¿Quién hace las reglas?

<p>A Algunas nosotros, otras tú y las otras maestras.</p>	<p>E Entre todos para que todos sepamos y las escribes en el pizarrón.</p>	<p>G Nosotros decimos y también tú y ya así todos sabemos, por eso los que no saben son los que están platicando cuando las decimos y N. pero con él te ayudamos todos a recordárselas</p>	<p>JM Las reglas del juego vienen en la caja y las hizo el que hizo el juego para que todos sepan jugarlo.</p>	<p>F Las decimos nosotros y luego tú las escribes y decimos si así se quedan o les cambiamos.</p>
---	--	--	--	---

Al analizar ésta entrevista, se observa que para los alumnos del grupo ya no predomina la idea del cumplimiento de las reglas por obediencia hacia la autoridad y motivada por esta moral heterónoma, sino que ahora saben que las normas tienen una importancia para todos y que ellos mismos tienen poder de decisión sobre estas lo que favorece la construcción del valor de la responsabilidad. Se saben partícipes de la construcción de las normas del salón, que su participación es valorada y entre todos se puede llegar a acuerdos.

Muestran haberse iniciado en el desarrollo de una perspectiva social a través de la “toma de rol” que señala Kohlberg (en Fierro y Carbajal, 2003) al ponerse en el lugar del otro y saber que sus acciones tienen consecuencias que pueden afectar a los demás, es decir, piensan de forma un poco menos egocéntrica y se puede generar en ellos un conflicto moral.

A través de la comunidad de diálogo y al proponer a los alumnos oportunidad de reflexionar durante esta y en otras situaciones didácticas dentro del aula se observó la disminución de transgresiones a las normas y por tanto hubo menos insistencia por la normatividad (Fierro y Carbajal, 2003) lo que recuerda las palabras de Gómez (2000) acerca que la disciplina se dará por añadidura cuando los niños se den cuenta de su función en un ambiente de respeto y confianza.

CAPÍTULO 6

6. Análisis de los resultados obtenidos.

En una institución como el Jardín de Niños Kantunil, donde nunca se había llevado a cabo éste tipo de taller, resultó muy bien acogida la propuesta por las autoridades escolares, así como los padres de familia, a quienes se les dio aviso de lo que se trataría en este taller de Filosofía para Niños y lo que se pretendía lograr por medio de una junta grupal. Se habló con ellos sobre lo que era una comunidad de diálogo y la necesidad que veíamos sus hijos y yo de encontrar alternativas hacia la resolución del conflicto de manera no violenta, una problemática de nuestra realidad actual. Se les dijo que teníamos la necesidad de formar niños reflexivos y críticos que desarrollaran tolerancia, entendimiento y respeto a la diversidad y que por supuesto no se deseaba acabar con la resolución violenta de conflictos a través de la obediencia y pasividad como en la escuela tradicional sino con el diálogo y un cambio que viniera desde adentro.

Se llevaron a cabo ocho sesiones de trabajo con un grupo de 28 niños de 5 años. El tiempo de la intervención fue todos los lunes en un periodo de 2 meses dentro del salón de clases, a las 9:15 am como primera actividad del día.

Como profesora novata en la Filosofía para Niños, me era algo difícil interpretar los comentarios de los niños y su importancia filosófica en relación a una situación conflictiva. Por lo mismo, trataba de repetir lo que yo había entendido de su comentario para que clarificaran o reestructuraran de ser necesarias sus ideas y reflexiones. Con la reflexión que hicieron me di cuenta que atrás de esto, había conflictos que niños y niñas enfrentan en su vida diaria y que

son en sí, situaciones filosóficas de vida. Interesaba escucharlos, tratar de no darles respuestas y certezas si no captar sus pensamientos y la forma en que ellos los resuelven puesto que diferentes personas tienen diferentes pensamientos por diferencias en sus experiencias vitales, sus metas, sus objetivos y por tanto diversas perspectivas filosóficas.

Así mismo, tuve que estar pendiente de la comunicación no verbal de los alumnos con los gestos, la postura o la conducta pues algunas veces no levantaban la mano para participar o interrumpían con palabras si no que reaccionaban con una mueca, algún ruido, movimiento negativo o positivo con la cabeza. Cuando esto sucedía los invitaba a participar y decir por qué estaban de acuerdo o no con lo dicho por su compañero, aunque no tuvieran el “muñeco de turnos” pues sabía que, si no hablaban en ese momento, tal vez después no quisieran volver a dar su opinión. De esta forma se dan cuenta que ellos también podían participar y su opinión era valorada y el resto de la clase empieza a entender la importancia de conocer los puntos de vista de otros, así como fundamentar sus opiniones.

Los niños al principio cuestionaban con la mirada o directamente para saber qué pensaba como profesora; es decir, querían que yo les diera la respuesta pues pensaban que yo tenía la verdad absoluta y todos los comentarios se dirigían a mí, como si les hubiera preguntado en lugar de ser un tema de discusión para todos. Si yo como profesora, les hubiera dicho una respuesta, y con ésta se hubieran quedado los niños y seguirían con la idea de que el conocimiento consiste en respuestas que están fuera de uno mismo en lugar de algo que ha de ser descubierto y creado por ellos mismos. Sin embargo, conforme avanzaban las sesiones, se van haciendo a la idea de que tanto ellos como yo estamos construyendo una respuesta, que, aunque yo de mi opinión, será siempre lo que ellos pueden debatir si es que no están de acuerdo tanto con mi posición como la de otros compañeros.

Echeverría (2006), señala que, a través de la FPN, se desarrollan habilidades del pensamiento como: Ofrecer razones, proporcionar ejemplos, construir ideas a partir de otros, analogías, hipótesis explicativas, contraejemplos, fundamentar a través de razones convincentes, inferencias, distinciones, falacias, pedir evidencias. De estas habilidades, los niños del grupo logran ofrecer razones, ejemplos, construir ideas a partir de otros, analogías e inferencias como se muestra en los siguientes fragmentos retomados de las transcripciones de audio (Anexo 6)

1. Con respecto al tópico de las mentiras a partir del cuento de “Pedro y el Lobo”, se observa que la niña F logra establecer analogías a partir de las propias creencias adquiridas tal vez en su entorno familiar y relacionándolo con otros cuentos conocidos para ella como “Pinocho”, en este caso podemos darnos cuenta de cómo utilizan sus esquemas previos para hacer enlaces con nuevas ideas aunque estas tiendan a caer en la fantasía como es el caso de hacer crecer la nariz, confirmando así que su pensamiento mágico que todavía está presente. Me di cuenta en un momento posterior que pude haber cuestionado esa respuesta filosóficamente con otra pregunta en tanto que la Filosofía para Niños plantea el no dar respuestas, si no abrir cuestionamientos y lograría que ella dudara antes de actuar, reflexionar un poco más y esto podría apoyar en el momento de la resolución de conflictos en experiencias posteriores.

<p>F: Si y ya nadie después te va a creer como a Pedro. AD: Y te va a crecer la nariz como a Pinocho (3 Junio, Las mentiras)</p>	<p>Realiza analogías</p>
---	--------------------------

2. En el tema de las personas extrañas, los diálogos que se establecen entre los niños y sus respuestas a mis cuestionamientos me indican que las educadoras estamos en un dilema moral en cuanto a abrir el pensamiento caracterizado por una moral heterónoma enseñada por padres y madres, o educadoras; en ese sentido la idea de que los padres o los policías todos

son buenos se puede transformar a otro pensamiento autónomo. Recuperando las mismas ideas de lo que ha dicho un alumno anteriormente con respecto a que los papás pegan si dicen una mentira, me hubiera gustado plantear la siguiente pregunta ¿Los papás que castigan y pegan son malos? Sin embargo, no se me ocurrió hacerlo en ese momento.

Además, tienen que ver con rupturas de esquemas mentales, considero que es importante que un niño de preescolar sepa identificar que la apariencia o los oficios de las personas no necesariamente nos indican que las personas son buenas o malas; que podemos tener un policía que esperamos sea bueno, pero en la realidad, puede ser que esto no suceda. En este sentido, seguir cuestionando sus ideas y seguir sembrando en el infante la duda porque “considerar a los individuos o a la sociedad como innatamente buenos o malos es cerrar de antemano la posibilidad de decidir a través de la investigación quien es responsable de cada situación y cómo puede ser mejorada” (Lipman, 1992, p. 268) En esos sentido se promueven acciones reflexivas permanentes.

Esta parte se puede vincular con la resolución de conflictos pues es una problemática que se vive en nuestro país desafortunadamente a menudo y que se pueden presentar en su vida cotidiana, por tanto, es trascendente abordarlo con los infantes al ser una situación que les genera intranquilidad, no les permita el aprendizaje y el desenvolvimiento escolar natural.

Resolver conflictos es importante para los niños. El conocimiento les pertenece cuando pueden demostrar en sus discusiones y en sus acciones que pueden aplicar lo que están haciendo, por ejemplo, resolver un conflicto interpersonal en el patio a la hora del recreo. No les pertenece el conocimiento si pueden repetir las palabras, pero no son capaces de hacer uso del

conocimiento que las palabras expresan y esto es la base del aprendizaje por competencias en que se basa el currículum de Educación Básica.

<p>Pr: (Los extraños) Son personas que pegan a los niños, matan a la familia, les hacen cosas, no nos dejan jugar, no son buenos, son malos. Mtra. ¿Entonces desde tu punto de vista existen personas buenas y personas malas? Pr: *Asiente* Si, los malos son como esa persona (que menciona la noticia leída) y los buenos son como nuestros papás. (10 Junio, Los extraños)</p>	<p>Da ejemplos</p>
<p>AA: Las personas malas tienen pistolas MA: Como los policías AA: Pero ellos son buenos porque ellos matan nada más a los que se portan mal. Los ladrones empiezan a disparar a los policías y ellos también disparan y los matan. (10 Junio, Los extraños)</p>	<p>Fundamenta, da contraejemplos a partir de lo que otros dicen.</p>
<p>Mtra.: ¿Cuáles son las razones que tienen para decir que todas las personas vestidas de blanco son buenas y las de negro son malas? O: Yo digo que no es cierto, porque todos nos podemos vestir de cualquier color y no por eso somos malos K: Sí, no importa el color de la ropa AJ. (10 Junio, Los extraños)</p>	<p>Detecta falacias</p>

3. Los niños tienen creencias que tienen que ver con lo moral, los prejuicios están latentes sobre lo que ellos creen que debe ser según lo que saben o creen como verdadero y existen situaciones de desprecio o maltrato hacia otros por estos motivos (Lipman, 1992). El maestro es responsable de que los alumnos no lleguen a estas situaciones y evitar el prejuicio hacia las creencias de otros compañeros creando un ambiente en donde no necesiten agredirse para

defenderse y que, al vivirlo, los niños reaccionen ante otros de una forma crítica al resolver sus conflictos.

<p>E: Yo tengo hermanos, si no los tuviera no sería familia Mtra: E, corrígeme si me equivoco... ¿estás diciendo entonces la de AR no es familia porque no tiene hermanos? E: Si porque necesita hermanitos Li: Yo tampoco tengo hermanos como AR, pero tengo a mi tía Eli, a otra tía que vive en casa de mi abuela y ellas son mi familia también. O: Yo digo que las familias pueden tener papá, mamá, hermanos, pero no todas los tienen (3 Junio, la familia)</p>	<p>Construye a través de lo que otros dicen</p>
--	---

4. La situación de muerte, puede ser algo muy conflictivo para los niños tanto de un familiar, una mascota o en casos de enfermedad o accidentes en que ellos piensen que la persona ya se murió y estas son reflexiones que tienen que ver con la moral. Como profesora, queda enseñar a los niños a pensar y dudar, alertándolo ante situaciones conflictivas porque puede estar realizando inferencias no claras desde este pensamiento mágico, ingenuo y heterónimo.

Los niños de la clase dejan ver en sus discusiones que ya poseen creencias religiosas adquiridas de sus padres su comunidad y que ciertamente al ser asuntos de fe no pueden ser resueltos por medio de la ciencia o la filosofía. Cuando se da éste tipo de diálogo, el rol del profesor no va a ser criticar las creencias religiosas o minimizarlas pues se convierte en culpable de adoctrinamiento, sino el de ayudarles a “encontrar razones mejores y suficientes para creer en aquellas cosas en las que, después de cuidadosa reflexión, ellos han elegido creer” (Lipman, 1992, 201) y porque “Toda afirmación dogmática acerca de la sociedad o la

naturaleza del individuo cancela la investigación; el ser humano queda reducido a espectador pasivo e irresponsable, en vez de ser un constructor activo...” (Lipman, 1992, p. 266).

<p>Mtra: ¿Y cómo se sabe cuándo alguien ya se murió? F: Pues se duerme y no se despierta después como el pato del cuento. Entonces se va con papá Dios. E: Mis papás me dijeron que mi abuelita se fue al cielo y ahí está Dios. *Muchos asienten y dicen algunos comentarios en voz baja* (1 Julio, La muerte)</p>	<p>Inferencia</p>
--	-------------------

Se observa en la comunidad de diálogo, que los estudiantes del grupo tienen información sobre situaciones de aspecto moral que han desarrollado a través del seno familiar y en forma paralela con el entorno social más amplio como escuela, comunidad y medios de comunicación masiva respecto a los valores y así han formado su juicio moral. Por supuesto, el entorno que tiene mayor influencia en ellos el familiar y como ya se había asentado anteriormente, Kolberg (1981) afirma que los niños de ésta edad se encuentran en un nivel preconvencional del desarrollo moral donde la persona sigue las reglas y normas impuestas por los padres y figura de autoridad. Tratan de complacerlos sin cuestionar pues si viene de ellos está bien y obedecen por miedo al castigo o expectativas de recompensas.

<p>Mtra. ¿Qué pasa si dices mentiras? MA. Me pegan... Mtra. ¿Está bien decir mentiras? I: No es bueno decir mentiras porque me regañan. (3 Junio, Las mentiras)</p>	<p>Ejemplo de desarrollo moral. No digo mentiras por miedo al castigo, no por un convencimiento del valor de la verdad.</p>
<p>In: Hay familias que no se quieren, las he visto en las novelas</p>	<p>Aspecto moral desarrollado por medios de comunicación masiva respecto a valores.</p>

<p>R: ¡Siiii, como en Amores verdaderos! In: Ya ven, entonces no es a fuerza que todos se quieran y de todas formas son familia Me: Y Nikki (personaje de novela) tampoco tenía hermanos y eran la familia Balvanera (17 Junio, La familia)</p>	
--	--

Otra de las características del desarrollo moral de estos alumnos es la dificultad que encontraron algunos para comprender que no en todos los aspectos existe una dicotomía absoluta. Para ellos si no es blanco, es negro, es bueno o es malo, está bien o está mal, no había términos medios. Otros compañeros estaban más abiertos a analizar razones por las que podría haber términos medios en cuestiones como las mentiras o las personas y trataban de explicar sus puntos de vista para que los otros tuvieran más apertura liberándolos de esa mentalidad estrecha y evaluaran sus opciones intelectuales.

<p>Mtra.: Si están en la calle y ven una persona que no conocen... un extraño y se les acerca ¿cómo saben que no les hará daño? AJ: Tienen traje blanco Mtra.: ¿A qué te refieres? ¿Las personas que tienen traje blanco son cómo...? AJ: Buenas Mtra.: ¿Todas las personas que tienen el traje blanco entonces son buenas? AJ: Mmmju (sí) y todas las que traen traje negro son malas que se roban a los niños (10 junio, personas extrañas)</p>	<p>Dicotomía en los valores (Es bueno o es malo)</p>
--	--

Fierro y Carbajal (2003) afirman que el tema de los valores ha cobrado gran interés como resultado de la crisis de valores observada en las nuevas generaciones y que estos desde la perspectiva sociológica son productos culturales que llegan al sujeto mediante el proceso de

socialización (Valores y normas abstractas). Desde la perspectiva psicopedagógica, los valores son construcciones individuales o subjetivas que se basan en la preferencia de modos de comportamiento que guían el actuar de las personas ante una situación de conflicto donde tienen que aplicar una decisión moral (Valores y normas concretas)

Para el desarrollo de la moralidad la persona pasa por tres etapas. La primera es la socialización donde se transmiten valores y se pretende que el sujeto se adapte a las normas de la sociedad. La segunda es la interiorización de las normas, es decir cuando la persona al tomar decisiones se inclina por respetar estas normas. La tercera etapa es la moral autónoma, en ella el sujeto puede cuestionar la normatividad de su propia cultura y se guía por principios éticos universales cuando tiene que tomar una decisión.

En el caso del taller de FPN, los niños se pueden afirmar que lograron llegar a la segunda etapa y de esto dieron cuenta tanto en la entrevista final como en sus acciones al resolver conflictos o desenvolverse en su actuar diario dentro de la escuela respetando las reglas más por convencimiento e interiorización de la norma que por haberse adaptado a ellas o por obediencia. Se deja espacio para que los alumnos decidan por sí mismos y construyan el valor de la responsabilidad al poder acordar por ellos mismos (con guía del docente) las normas y acuerdos a seguir durante las sesiones de trabajo.

Como docente encargada del grupo, traté de guiar a los alumnos en éste proceso a partir de las oportunidades de reflexión ofrecidas, sin embargo también hubo momentos en que los valores que se inferían de las normas establecidas eran más de orden “guardar silencio”, “estar sentados” otras se referían a la relación entre compañeros y otras a valores como la igualdad, el respeto, sin embargo, reconozco que existió mayor cantidad de alusiones a normas

concretas durante el periodo que se llevó a cabo el taller de FPN que a normas referidas a principios éticos universales y pienso que este es el común de los profesores ya que Fierro y Carbajal (2003) también lo señala en la investigación que realizó en ese año en dos escuelas públicas del nivel básico en México.

<p>Mtra: Desde hoy, vamos a empezar los lunes a hacer una cosa que se llama FPN...</p> <p>AJ: Yo quiero el elefante</p> <p>Mtra: Ah, shhh, espérame. FPN tiene una regla muy importante...</p> <p>AJ: Yo quiero el elefante</p> <p>Mtra: La regla más importante de FPN es que todos deben escuchar y no deben andar hablando. El único niño o niña que puede hablar es aquel que tenga el elefantito, los demás vamos a escuchar pues es una forma de mostrar respeto al compañero que está participando y mostrar que nos interesa saber lo que él opina.</p> <p>AJ: Yo maestra, yo quiero el elefante.</p> <p>Mtra: No, espérame tantito, ahorita vamos a ver quién lo va a tener, pero tú estás hablando, no estás siguiendo la regla...</p> <p>(20 de mayo, Planteamiento de reglas)</p>	<p>Alusión a norma concreta. Vehículo utilizado según Fierro y Carbajal: Tocar corporalmente y hacer ruido al tocar con el índice la boca y hacer shhh</p> <p>Alusión a norma abstracta. Vehículo utilizado según Fierro y Carbajal: Toma de rol</p> <p>Alusión a norma concreta. Vehículo utilizado según Fierro y Carbajal: Alusión puntual a norma incumplida o el comportamiento que se debe observar.</p>
---	--

La reflexión por medio de la toma de rol, es decir ponerse en lugar del otro y saber que todas las acciones tienen consecuencias y pueden afectar a los demás requiere que los alumnos pasen de la perspectiva egocéntrica a la sociocéntrica y esto puede hacer que tengan un conflicto moral. Después de FPN, observo que los alumnos pueden ponerse un poco más en el lugar del otro y pensar en las consecuencias de sus actos “Hay que guardar bien el material para que el otro equipo lo pueda usar y esté completo” “compartir el material con los demás porque es de todos y hay que cuidarlo porque es una falta de respeto que otros lo saquen y esté roto” y también este pensamiento y toma de rol, se vio reflejado en sus interacciones al resolver conflictos usando mucho menos las resoluciones violentas durante tiempos como el

recreo donde reflexionaban su actuar o exponían verbalmente soluciones ante alguna situación problemática de acuerdo a sus intereses infantiles. Con ello el alumnado evaluaba permanentemente sus intervenciones para dialogar y resolver conflictos.

<p>Conflicto 1 Hora: 10:20 a.m. Quiénes: AJ y JM Dónde: Recreo en el patio con juguetes Causa del conflicto: Competición por recursos físicos.</p> <p>AJ: ¡JM me quitaste el carro y yo lo estaba usando! JM: No es cierto AJ, lo dejaste en el suelo y te fuiste a jugar con C. AJ: Pero lo iba a volver a usar después de que terminara de jugar con él. JM: Pero ahorita no lo ocupas, préstamelo y te lo doy cuando acabes de jugar con C. AJ: Bueno, pero solamente prestado un rato y ya.</p> <p>En éste pequeño ejemplo, se ve cómo los niños pueden encontrar una solución a su conflicto de forma verbal y en la que ambos estén de acuerdo. A principio de año, si esta misma situación se hubiera dado, hubiera sido muy probable que JM hubiera tomado el carro, AJ se lo tratara de arrebatar y JM le diera un golpe.</p>	<p>Conflicto 2 Hora: 9:40 a.m. Quiénes: N, Li, G, R, Z y C Dónde: Dentro del salón de clase Causa del conflicto: Competición por recursos físicos.</p> <p>Los niños estaban en equipo usando unos títeres de dedo para inventar un cuento entre todos. Hay un títere para cada niño, C tiene dos.</p> <p>Li: ¿Por qué tienes dos títeres? Cada quien debe tener uno nada más. C: Pues es que N (niño con autismo) no quiere el títere y por eso yo voy a hacer dos personajes. G: ¿Por qué? Nosotras también queremos hacer dos personajes entonces, no es justo. R: ¿Cómo sabes que no quiere?. N ¿No quieres tú un títere? C: Mira, no lo quiere, sino ya me lo hubiera pedido. Yo quiero ser dos títeres. Li: *Moviendo a N para que ve el títere* Mira N, este es el que te toca ¿Lo quieres? N: *Estira la mano para tomarlo y C se lo da* Z: Ya vez como si quería, hay que compartir. C: Pero él nunca dice nada Z: De todas formas, a él también le toca, si no, se va a sentir triste.</p> <p>El ejemplo deja ver cómo el grupo de niñas muestra empatía por su compañero N, realizan toma de rol y piensa en lo que el otro puede sentir. Mencionan valores como compartir y justicia.</p>
--	---

En la comunidad de diálogo los niños por medio de la interacción con los iguales, potenciaron sus habilidades y sus conocimientos; así mismo, a pesar de su corta edad, iniciaron un mayor pensamiento abstracto.

La filosofía para niños es una forma de vida que promueve la reflexión de situaciones o experiencia de la vida real de los niños y niñas preescolares. Relacionada con sucesos trascendentales que repercuten en las formas de convivencia y en la generación de conflictos. Esta propicia un mejor afrontamiento de los mismos en cuanto a las formas de cómo lo viven, lo experimentan, lo interpretan y comparten con el grupo y la profesora. Finalmente sirve de parámetro para establecer relaciones en el aula y es una forma de autoconocimiento y de aprendizaje para la vida.

CONCLUSIONES

La metodología de Investigación-Acción fue pertinente para el objetivo que se pretendía porque se utiliza el aula como espacio de reflexión, donde se pretende accionar propuestas que lleven a respuestas, dudas o incertidumbre de las preguntas a las que el profesor y sus alumnos llegan en su día a día. Estas preguntas que parten de su realidad y son motivo de reflexión filosófica al generar por sí mismas un conflicto en la vida de los sujetos que convergen en el aula.

En este caso nos percatamos que teníamos un problema con los conflictos que se generaban en el aula y a través de la metodología de acción participativa los estudiantes fueron actores del proceso, aunque yo fui quién en mi rol de promotora de alternativas, propuse la Filosofía para Niños para buscar generar este cambio en nuestra realidad.

La realidad de los niños, mía y de la institución educativa provenía de la sociedad en que nos encontramos inmersos por tanto fue importante primero llevar a cabo todo el diagnóstico socio-educativo.

De ahí logré percatarme de la gran importancia que tienen las familias en la forma de cómo pensamos la vida, los valores, nuestras expectativas; la influencia sobre los individuos y su desarrollo de forma positiva y/o negativa. Si no hubiera conocido el contexto familiar hubiera hecho juicios a priori y me hubiera casado con la idea que muchas veces tenemos como profesores “las familias tienen la culpa”. Por supuesto algo de esto es cierto, pero también logré reconocer que la institución, tanto el inmueble en sí como el profesorado y todos los que participan en el proceso educativo, influyen en las estrategias que los niños utilizan al resolver los conflictos que enfrentan.

Para mi práctica docente, el darme cuenta de la gran participación que tenía con los niños y la influencia que ejercía, no como líder o figura de autoridad, si no como integrante del grupo con mayor experiencia; fue un parte aguas que me llevó a modificar algunas partes de mi quehacer, por ejemplo, el dejar de ser directiva cuando había algún conflicto e invitar a los niños a que ellos mismos trataran de llegar a soluciones pacíficas. De igual manera al momento de establecer reglas, estas tenían una mayor participación de los niños y no solamente lo que la educadora como autoridad decidía.

En cuanto al estilo trataré de llegar a aquel docente democrático, considero he de trabajar en este término medio pues tiendo a caer en el permisivismo o el autoritarismo algunas veces y esto ha de ser modificado en pro de una mejor enseñanza.

Como la convivencia es un factor muy importante en la vida del ser humano es algo que se debe privilegiar en la educación y mejorarla debe ser uno de nuestros retos prioritarios. Pero para lograrlo, es solamente con el buen ejemplo del profesor, cuando se es coherente con los valores que se quieren motivar en los alumnos y a través de la práctica cotidiana, cuando logramos otorgarles herramientas para la resolución de conflictos de forma pacífica.

Incentivar la participación social, así como mejorar la comunicación desarrollará la formación ética, ayudará a prevenir la violencia y al desarrollo de los alumnos como una oportunidad de cambio social. “Una buena comunicación es imprescindible para llevar a cabo tareas relacionadas con la resolución de conflictos” (Rodríguez, 2006, p. 286). No se trata de ser represivos porque solamente logramos detener momentáneamente pero en cuanto soltemos la rienda el comportamiento agresivo continuará; se trata entonces, de permitir al alumno

tener una conciencia tanto moral como educativa, es decir hacerlos reflexionar sobre las consecuencias de sus actos e implicarlos en cuestiones que supongan nuevas experiencias y los lleven a este proceso de cambio.

Debemos como profesores dejar atrás las formas de la escuela clásica, hemos de ser transformadores y creativos, profesional adaptativo y reflexivos de nuestra práctica solamente así facilitaremos el cambio en nuestros alumnos y la sociedad. Una pedagogía y práctica docente centradas en despertar el interés por la reflexión y la educación valoral en los alumnos influirá de manera positiva en su comportamiento y su actitud frente a las normas. Queda hacernos la pregunta ¿Qué tipo de oportunidades se ofrecen en mi escuela o yo como persona y profesor ofrezco a los niños para interiorizar normas abstractas y pasar de un “yo” a un “nosotros” en la formación de valores?

La finalidad de la FPN es desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos y que se vuelva un pensador autónomo (Lipman, 1999) así como llegar a la identidad lograda (Erickson, 1968) y aunque este es un proceso que, por supuesto llevará mucho más de dos meses, a través de acciones como esta propuesta, se logra un avance en la disciplina, el respeto hacia los demás, la empatía, el diálogo. Y aunque son herramientas básicas para afrontar los conflictos entre iguales, éstos no se van a terminar pues son parte inherente del ser humano (Cascón, 2004); sin embargo, sí se puede lograr que los niños aminoren sus respuestas violentas para su resolución y traten de que estos sean una experiencia para el aprendizaje. Al ser la resolución de conflictos un proceso constructivo, el alumno, con apoyo del profesor, empieza a aprender a argumentar, escuchar otras posturas, analizar antes de reaccionar, proporcionar soluciones y acuerdos.

Finalmente puedo decir que el enfoque de Filosofía para Niños es una herramienta potencial para desarrollar habilidades en los niños a través de la reflexión, la duda, las preguntas que tiendan al desarrollo de respuestas más autónomas y toma de decisiones acertadas en la resolución de conflictos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Belgich, H. (2003), *Escuela, Violencia y Niñez. Nuevos modos de convivir*, Argentina, Homo Sapiens Ediciones. P. 31
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Ed. Paidós, Ibérica S.A. Barcelona.
- Cabrera, F. et. al. (1998) *Elaboración de un sistema de categorías para el análisis sociométrico: Su aplicación en aulas multiculturales*, en Revista de Investigación Educativa Vol. 16, nº 1, Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Capella Riera J. (1999) *Tecnología educativa*. Lima: PUCP
- Casamayor, G. (2002), *Tipología de los conflictos*, en Casamayor, G. (eds.), *Cómo dar respuesta a los conflictos*, Barcelona: Graó.
- Casanova, M. A. (1998), *Función formativa de la evaluación*, en *La evaluación educativa*. Escuela básica, México: SEP/Fondo Mixto de Cooperación Técnicas y Científica México-España.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*, México, Biblioteca para la actualización del maestro, México: SEP-Muralla, (p.84).
- Cascón, F. (2006), *Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia*, en Revista Andalucía Educativa No. 53.
- Caspari, I. (1980), *El maestro ante alumnos perturbadores*, Biblioteca de la Cultura Pedagógica, Argentina: Kapelusz
- Cava, M. J., (2000), *Estatus social en el grupo de iguales*, en *La potenciación de la autoestima en la escuela*, Barcelona: Paidós (Papeles de pedagogía, 47).
- Chávez Calderón, P. (1998), *Historia de las doctrinas filosóficas*, México: Addison Wesley Longman/Pearson.
- Coll, C. (2007), *Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un remedio*, en *Aula de Innovación Educativa* 161, pp. 34-39.
- Colmenares, F. (1996), *Conflictos sociales y Estrategias de Interacción en los primates I. Esquema conceptual y tipología basada en criterios estructurales*, en F. Colmenares (Ed.), *Etología, Psicología comparada y comportamiento animal*, Madrid: Síntesis.
- CONAPRED (2004), *Prohibido discriminar. Por una cultura del respeto a la diversidad humana*, México, Programas Educativos y Divulgación del CONAPRED.
- Cuenca, N. et. al. (2006). *Manual de Mediación Educativa. ¿Cómo formar líderes democráticos para la resolución pacífica de conflictos?*, Venezuela: Barquisimeto.
- Delors, J. (1994), *La educación encierra un Tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, México: Trillas, UNESCO.
- Dewey, J (1963), *Libertad y Cultura*, Nueva York: Capricorn
- Dewey, J (1968), *El desarrollo del Pragmatismo Americano*, en *Filosofía y Civilización*, Nueva York: Peter Smith Ediciones, pp. 24-25.

- Dewey, J (2004), *Democracia y Educación*, Morata, Madrid.
- Drew A., H. (1975), *Lo orígenes de la filosofía en el mito y los presocráticos*, Buenos Aires: El Ateneo.
- Echeverría, E. (2006), *Filosofía para Niños*, Aula Nueva, México: SM de Ediciones.
- Elliot, J. (1993), *El cambio educativo desde la Investigación-acción*, Madrid: Morata.
- Erickson, E. (1968), *Identidad, juventud y crisis*, Nueva York: W. W. Norton Company.
- Escobar, G. (2000), *Ética*, México: Mc Graw Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Esteve, J. M. (2003), *La tercera Revolución Educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*, Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (2010), *Identidad y desafíos de la condición docente*, en Emilio Tenti Fanfani (comp.), *El oficio del docente, vocación, trabajo y profesión*, México: Siglo XXI.
- Ferrater, J. (1970), *Diccionario de filosofía abreviado*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Fierro, C. y Carbajal P., (2003), *El docente y los valores desde su práctica*, Sinéctica 22, Febrero-Julio, Guanajuato, México.
- Fisas, V. (1987), *Introducción al estudio de la paz y de los conflictos*. Barcelona, Lerna.
- Freire, P. (1996), *Pedagogía de la Autonomía. Saberes Necesarios de la Práctica Educativa*, Sao Paulo, Paz y Tierra.
- Fromm, E. (1987), *Anatomía de la destructividad humana*, México, Siglo XXI
- Furlán, A. et. al. (2003), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa
- Galeana, R. (1997), *La infancia desertora*, México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A. C.
- Garagorri, X. (2007), *Currículo basado en competencias: Aproximación al estado de la cuestión*, en Revista Aula de Innovación Educativa, núm. 161.
- Ginott, H. G. (1986), *Maestro y alumno, un libro para padres y maestros*. Nueva York: MacMillan.
- Gómez, M.T. (2000), *Teorías Psicopedagógicas de la disciplina*, en *Propuestas de intervención en el aula técnica para lograr un clima favorable en la clase*, Narcea.
- Gómez Bahillo, C., et. al. (2006), *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos Aragoneses de enseñanza no universitaria*, Zaragoza: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte.
- González, J. (2003). *Interacción grupal y psicopatología*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Hazas, E. (2010), *Estrategias de resolución de conflictos en preescolares*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de psicología.
- INEGI informa, (2009), (2010). Disponible en: www.facebook.com/groups/144797665566460/#/pages/INEGI-Infoma/180299958681029
- Iñiguez, G. (2009), *La educación de la mujer en Metas Educativas 2021*, Reflexiones de profesionales de la educación, México: Universidad de Guadalajara.
- Kohlberg, L. 1981. *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco: Harper & Row Pubs.

- Latapi, P. (2004), *La SEP por Dentro, Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Latorre, A (2003), *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona: Graó.
- Le Bofert, G. (1989). *Elemento de Investigación Participativa*. Colombia: Ediciones Mosca Azul.
- Lederach, J. P. (1984), *Educación para la paz. Objetivo escolar*, Barcelona, Fontamara.
- Lipman, M. (1999), *Pensamiento complejo y educación*, Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M., Sharp A.M. y Oscanyan F. S. (1992), *La filosofía en el Aula*, Madrid: Ediciones de la Torre.
- Marcelo, C. (2006), *La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: Avances y temas pendientes* en www.redalyc.uaemex.mx
- Maquieira, L. S. (2007), *El Desarrollo Emocional del Niño Pequeño. Observar, escuchar y comprender*, Buenos Aires Argentina, Ediciones Novedades Educativas.
- Marchesi, A. (2007), *Sobre el bienestar de los docentes*, Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Martiñá, R. (2003), *Escuela y familia: Una alianza necesaria*, México: Editorial Pax.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2001), *La familia y la educación*, Barcelona: Octaedro.
- Olivé, L. (2009), *Los desafíos de la sociedad del conocimiento*, en *Tecnologías de información y comunicación. Horizontes interdisciplinarios y temas de investigación*, Luz María Garay Cruz (coord.), México: UPN
- Ortega, R. (1998), *Agresividad, indisciplina y violencia entre iguales*, en *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*, Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- Ortega, P. (2001), *Presentación en: P. Ortega (coord.) Conflicto, violencia y Educación*, Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia. p. 10
- Parra, M. y García-Sellers, M. (2005), *Comunicación entre la escuela y la familia. Fortaleciendo las bases para el éxito escolar*, Capítulo 3, *Conociendo al niño, Maestros y Enseñanza*, México: Paidós.
- Pérez Gómez, A (2000), *Capítulo XI. La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*, en Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez A. *Comprender y transformar la enseñanza*, 9ª Ed. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (2008), *¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción*, en *Gimeno, J Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?*, España: Morata.
- Perrenoud, P (2008) *Construir competencias desde la escuela*, Chile: JC Sáez Editor.
- Popkewitz (1988), *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*, Mondadori, Madrid.
- Piaget, J. (2001). *La representación del mundo en el niño*. 9ª Edición, Madrid, España, Morata.
- Real Academia Española (2001), *Vigésima segunda Edición del Diccionario de la Real Academia Española*. En <http://www.rae.es>
- Rifkin, J. (2000), *El fin del Trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: El nacimiento de una nueva era*. México: Paidós.
- Rodríguez, J. M. (2006), *Convivencia y conflicto educativo*, en *Revista Educación* Mayo Agosto, año/vol. XXIX, número 002, Porto Alegre: Pontificia Universidad Católica do Río Grande do Sul, pp. 285-301.

- Sánchez, M. E. (2001), *Una Construcción metodológica para compartir desde la investigación cualitativa*, en Educación, septiembre, año/Vol. 25, número 002, Universidad de Costa Rica, Ciudad Universitaria, Rod, pp. 67-85.
- Sánchez, M. y Chávez, W (2011), *Mediación educativa como Estrategia para la Resolución de Conflictos en el Aula*, Revista electrónica REDINE-UCLA, Volumen 1, No 2, Mayo, 2011.
- SEP (2001), *Fichero de Juegos y Actividades para la Formación Valoral en el Jardín de Niños*, Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el D.F, Coordinación Sectorial de Educación Preescolar.
- SEP, (2004), *Programa de Educación Preescolar 2004*, México: SEP.
- SEP, (2009), *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*, México: SEP.
- SEP, (2010), *Curso Básico de Formación Continua para maestros en Servicio. Planeación didáctica para el desarrollo de Competencias en el aula 2010*, México: SEP.
- SEP, (2011), *Programa de Estudio 2011, Guía para la educadora, Educación Básica Preescolar*, México: SEP.
- Serrano, M. A. (2015), *La creación colectiva de contextos para la resolución de conflictos en la escuela primaria*, UPN, México, pp. 92-96.
- Solana, F., et. al. (1998). *Historia de la Educación Pública en México*. México: Ed. Fondo de Cultura Económico, SEP.
- Suárez, O. (2008), *La mediación y la visión positiva del conflicto en el aula. Marco para una pedagogía de la convivencia*, en Diversitas. Perspectivas en psicología, año/vol 4, número 001, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Tobón, S. (2004) *Formación Basada en Competencias. Pensamiento Complejo, diseño curricular y didáctica*. Colombia: Ediciones ECOE.
- Tobón, S. (2006) *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*, Talca: Proyecto Messup, pp. 1-15.
- Trejo, R. (2001) *Vivir en la sociedad de la información*, en Revista Iberoamericana de Ciencia y Tecnología 1
- Verbeek, P y de Wall, F (2001), *Amigarse entre niños de Preescolar*, en Paz y Conflicto, Revista de Psicología de la Paz, 7. pp. 5-28.
- Yopo, B. (1985). *Metodología de la Investigación Participativa*. México: CREPAL.
- Zabala, A y Arnau, L (2007), *La enseñanza de las competencias*, en Revista Aula de Innovación Educativa, núm. 161.

ANEXOS

Anexo 1. Guía de Salud para el Niño Preescolar

EX-08 GUÍA PARA LA ATENCIÓN DEL PREESCOLAR

Formato que envía el área normativa Hoja 1 de 4

	DIRECCIÓN GENERAL DE OPERACIÓN DE SERVICIOS EDUCATIVOS COORDINACIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
GUÍA PARA LA ATENCIÓN DEL PREESCOLAR	
PRESENTACIÓN	
<p>La Guía para la Atención del Preescolar tiene el propósito de apoyar al personal docente de educación Preescolar para que conozca y registre características y antecedentes individuales de niñas y niños. La información recabada será incorporada al expediente individual del preescolar.</p>	
<p>Durante los primeros días hábiles del ciclo escolar, las docentes realizan entre otras actividades, entrevistas con padres y madres de familia para obtener información básica de los menores que junto con las observaciones en el desempeño de los niños y las características de su entorno, sustentarán las experiencias de aprendizaje tanto para la etapa diagnóstica como para las subsecuentes acciones educativas.</p>	
<p>La información proporcionada por el padre y/o madre de familia permitirá a la docente:</p>	
<ul style="list-style-type: none">• Tener un primer acercamiento con los padres de familia para fortalecer los vínculos de comunicación y cooperación para brindar una mejor atención educativa a sus hijos.• Detectar algunos problemas de salud y orientar oportunamente a los padres o tutores para su atención.• Diseñar un ambiente de aprendizaje que apoye el desarrollo de competencias en el marco del Programa de Educación Preescolar vigente.	
<p>Esta guía se aplicará a toda la población infantil y formará parte del expediente individual del alumno junto con el Examen Médico del Escolar.</p>	
<p>La Guía Para la Atención del Preescolar, será un documento vigente durante el tiempo de permanencia del menor en el plantel, por lo que es importante que se actualicen cada ciclo escolar los datos necesarios. Si el alumno o alumna es de tercer grado la Guía se entregará al padre, madre de familia o tutor al término del ciclo escolar como parte del expediente individual. Cuando el padre, madre de familia o tutor notifique baja de su hijo, hija, el docente le entregará el expediente con la indicación de que lo presente al inscribirse en otro jardín de niños.</p>	
I.- DATOS GENERALES	
1.-Nombre del niño (a): _____	
2.- Fecha de nacimiento: _____ Sexo: _____	
3.- Domicilio: _____	
4.-Institución de la que se es derechohabiente: IMSS () ISSSTE () Otro () Ninguna () Cuenta con Carnet de gratuidad: Si () No ()	
5.- ¿Ha recibido atención educativa o asistencial de otra institución? Sí () No () ¿En cuál? _____ Tiempo de permanencia: _____	

II.- ANTECEDENTES DEL NIÑO O LA NIÑA

- 6.- Lugar de nacimiento: _____
 Especifique población: _____
- 7.- Desarrollo del Embarazo: Normal () Semanas de Gestación: _____
 Con problemas () Si () No () Especificarlo _____
- 8.- Parto: normal () cesárea () ¿se presentó algún problema al momento del parto? _____
 Especificarlo: _____
- 9.- Lactancia: pecho () ¿cuánto tiempo? _____ Biberón () ¿desde qué edad? _____
 ¿hasta qué edad? _____
- 10.- Presenta alguna barrera para el aprendizaje ¿en qué? intelectual () auditiva () visual ()
 motora () del habla () neurológica () del comportamiento () Especifique de qué tipo: _____
 A qué edad se le diagnosticó: _____
 En caso de recibir atención ¿qué tipo de tratamiento de apoyo se le ha recomendado? _____
- 11.- Usa prótesis o aparatos ortopédicos: Si () No ()
 de extremidades superiores () de extremidades inferiores () auditivos () visuales ()
 Requiere del uso permanente de: lentes () silla de ruedas () andadera () muletas () Otro: _____
 Emplea: lenguaje de señas () lectura y escritura Braille ()
- 12.- Ha tenido algún accidente o enfermedad que haya requerido revisión médica u hospitalización:
 Si () No () ¿Cuánto tiempo? _____
 ¿A qué edad? _____ ¿Por qué situación? _____
 ¿En la actualidad requiere algún cuidado especial? Si () No () ¿Cuáles? _____

(PARA COMPLEMENTAR ESTA SECCIÓN REVISE INFORMACIÓN DEL EXAMEN MÉDICO)

- 13.- Enfermedades que ha padecido: varicela() rubéola() escarlatina() hepatitis() tifoidea() paperas()
 tosferina() otras: _____
- 14.- ¿Actualmente padece alguna enfermedad temporal o crónica?
 Si () No () ¿Cuál? _____
- 15.- ¿Es alérgico o intolerante? Si () No () ¿a qué? alimentos () medicinas () animales ()
 plantas () otros () ¿Cuáles? _____
- 16.- ¿Toma algún medicamento de forma permanente? Si () No () ¿Cuáles? _____
 ¿Requiere algún cuidado especial? Si () No () ¿Cuáles? _____
- 17.- ¿Presenta alguna fobia o miedo? Si () No () ¿a qué? _____
- 18.- ¿Duerme la mayoría de las veces?: sólo () con sus padres () hermanos () familiares () otros ()
- 19.- Horas que duerme en promedio: _____ Horario: _____
 ¿Hace siesta durante el día? Si () No () ¿De cuánto tiempo? _____
 ¿Presenta algún trastorno del sueño? Si () No () ¿cómo? pesadillas () insomnio ()
 rechinar de dientes () sueño intranquilo () habla o se levanta dormido ()
- 20.- ¿Cuántas veces come al día? _____ Toma alimentos antes de llegar a la escuela Si () No ()
 ¿Cuáles consume frecuentemente? _____
- 21.- ¿Qué tipo de alimentos le gustan? _____
- 22.- ¿Cuántas horas al día ve televisión? _____ ¿sólo?: _____ ¿acompañado?: _____
- 23.- ¿Cuáles son sus programas favoritos? _____
- 24.- ¿Qué actividades realizan regularmente los fines de semana?
 Visitas a: familiares () cine () parque de diversiones () museos () mercado ()
 Otros: _____
- 25.- Personas que viven con el niño/a:
 padre() madre() hermanos() abuelos maternos() abuelos paternos() tios() primos() Otros _____
- 26.- Edades de los hermanos y sexo: _____

- 28.- ¿Cuánto tiempo le dedica como padre o como madre, para estar con su hijo al día? _____
 29.- Ingreso familiar mensual (aproximado): _____

III.- INFORMACIÓN FAMILIAR (Puede complementarse con la ficha de inscripción)

- 30.- Nombre del padre: _____ Edad: _____
 Escolaridad: _____ Ocupación: _____ Lugar de Nacimiento: (Especifique el nombre de la población) _____ Teléfono: _____
 31.- Nombre de la madre: _____ Edad: _____
 Escolaridad: _____ Ocupación: _____ Lugar de Nacimiento: (Especifique el nombre de la población) _____ Teléfono: _____
 32.- Nombre del tutor (en su caso) _____ Edad: _____
 Escolaridad: _____ Ocupación: _____ Lugar de Nacimiento (Especifique el nombre de la población): _____ Teléfono: _____
 33.- Estado civil de los padres: Casados () Divorciados () Unión libre () Viuda/o () Madre soltera () Padre soltero ()
 34.- En caso de emergencia avisar a: _____
 Con domicilio en: _____ Teléfono: _____
 Parentesco: _____ Ocupación: _____
 35.- Existe Restricción legal para que alguno de los padres recoja al niño(a) en el plantel: _____
 Si existe el caso anotar el nombre del tutor autorizado: _____

IV. CARACTERÍSTICAS DE LA VIVIENDA Y DE LA COMUNIDAD

- 36.- Vivienda: casa () departamento () cuarto () propia () rentada () otra _____
 37.- Tipo de construcción: madera () lámina () cartón () concreto () otra _____
 38.- Servicios con que cuenta la vivienda: agua () drenaje () electricidad () teléfono () gas ()
 39.- Servicios que hay en la comunidad: pavimentación () mercado () recolección de basura () alumbrado público ()

V.- OBSERVACIONES GENERALES

En este espacio la docente podrá registrar aquella información que le parezca importante del niño o niña que presenta algún problema para el aprendizaje.

V.- OBSERVACIONES GENERALES

En este espacio la docente podrá registrar aquella información que le parezca importante del niño o niña que presenta algún problema para el aprendizaje.

CICLO ESCOLAR _____ Fecha de realización de la entrevista _____ Grado ___ Grupo ___
 Presentó Examen Médico: SI () NO () ¿Cuál fue el diagnóstico? _____
 ¿A qué servicio fue referido? _____

Nombre y Firma de la educadora de grupo	Nombre y Firma del padre o tutor	Nombre y Firma de la directora	Sello del Jardín de Niños
---	----------------------------------	--------------------------------	---------------------------

CICLO ESCOLAR _____ Fecha de realización de la entrevista _____ Grado ___ Grupo ___
 Presentó Examen Médico: SI () NO () ¿Cuál fue el diagnóstico? _____
 ¿A qué servicio fue referido? _____

Nombre y Firma de la educadora de grupo	Nombre y Firma del padre o tutor	Nombre y Firma de la directora	Sello del Jardín de Niños
---	----------------------------------	--------------------------------	---------------------------

CICLO ESCOLAR _____ Fecha de realización de la entrevista _____ Grado ___ Grupo ___
 Presentó Examen Médico: SI () NO () ¿Cuál fue el diagnóstico? _____
 ¿A qué servicio fue referido? _____

Nombre y Firma de la educadora de grupo	Nombre y Firma del padre o tutor	Nombre y Firma de la directora	Sello del Jardín de Niños
---	----------------------------------	--------------------------------	---------------------------

Anexo 2. Versión libre del formato Hazas (2010) para la observación de los conflictos retomando a Verbeek y Wall (2001) y Colmenares (1996)

Guía de observación. Fecha: _____ Hora: _____ _____ Quiénes:		¿Retoman la interacción positiva después del conflicto, sobre todo en el caso de amigos? ¿Cuánto tiempo después? ¿Cómo fue? _____ _____ _____ Causas del conflicto de acuerdo con Colmenares (1996)													
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="padding: 5px;">SA</td> <td style="padding: 5px;">SB</td> <td style="padding: 5px;">SC</td> <td style="padding: 5px;">SD</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Actor o agresor</td> <td style="padding: 5px;">Receptor o víctima</td> <td style="padding: 5px;">Tercero no implicado pasivo.</td> <td style="padding: 5px;">Tercero no implicado activo.</td> </tr> </table>	SA	SB	SC	SD	Actor o agresor	Receptor o víctima	Tercero no implicado pasivo.	Tercero no implicado activo.	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; padding: 5px;">Relación social entre extraños</td> <td style="width: 33%; padding: 5px;">Desacuerdo por romper las reglas</td> <td style="width: 33%; padding: 5px;">Competición por nicho social</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Competición por recursos físicos</td> <td style="padding: 5px;">Respuesta a agresión</td> <td style="padding: 5px;">Respuesta a agresión dirigida a otros.</td> </tr> </table>	Relación social entre extraños	Desacuerdo por romper las reglas	Competición por nicho social	Competición por recursos físicos	Respuesta a agresión	Respuesta a agresión dirigida a otros.
SA	SB	SC	SD												
Actor o agresor	Receptor o víctima	Tercero no implicado pasivo.	Tercero no implicado activo.												
Relación social entre extraños	Desacuerdo por romper las reglas	Competición por nicho social													
Competición por recursos físicos	Respuesta a agresión	Respuesta a agresión dirigida a otros.													
Nombres de los implicados principales: _____ _____ Lugar: _____ Actividad: _____ _____ Tipo de actividad (grupal, pequeño grupo): _____ ¿Cómo era el ambiente físico? _____ _____ Conflicto focal (Verbeek y Wall 2001) Duración _____ Desarrollo _____ _____ Existieron muestras de:															
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="padding: 5px;">Enfado</td> <td style="padding: 5px;">Tipo de postura</td> <td style="padding: 5px;">Expresión</td> <td style="padding: 5px;">Tono de voz</td> <td style="padding: 5px;">Agresión, amenaza</td> </tr> </table>	Enfado	Tipo de postura	Expresión	Tono de voz	Agresión, amenaza	¿Cómo fueron? _____ _____ _____ Post-conflicto. Duración _____ Desarrollo _____ _____									
Enfado	Tipo de postura	Expresión	Tono de voz	Agresión, amenaza											

Estrategias afiliativas	Reconciliación Consolación
Estrategias agonísticas	Reagresión Intervención agresiva

Anexo 3. Test sociométrico utilizado en investigación de la Revista de Investigación Educativa de la Universidad de Barcelona con adaptaciones al presente proyecto.

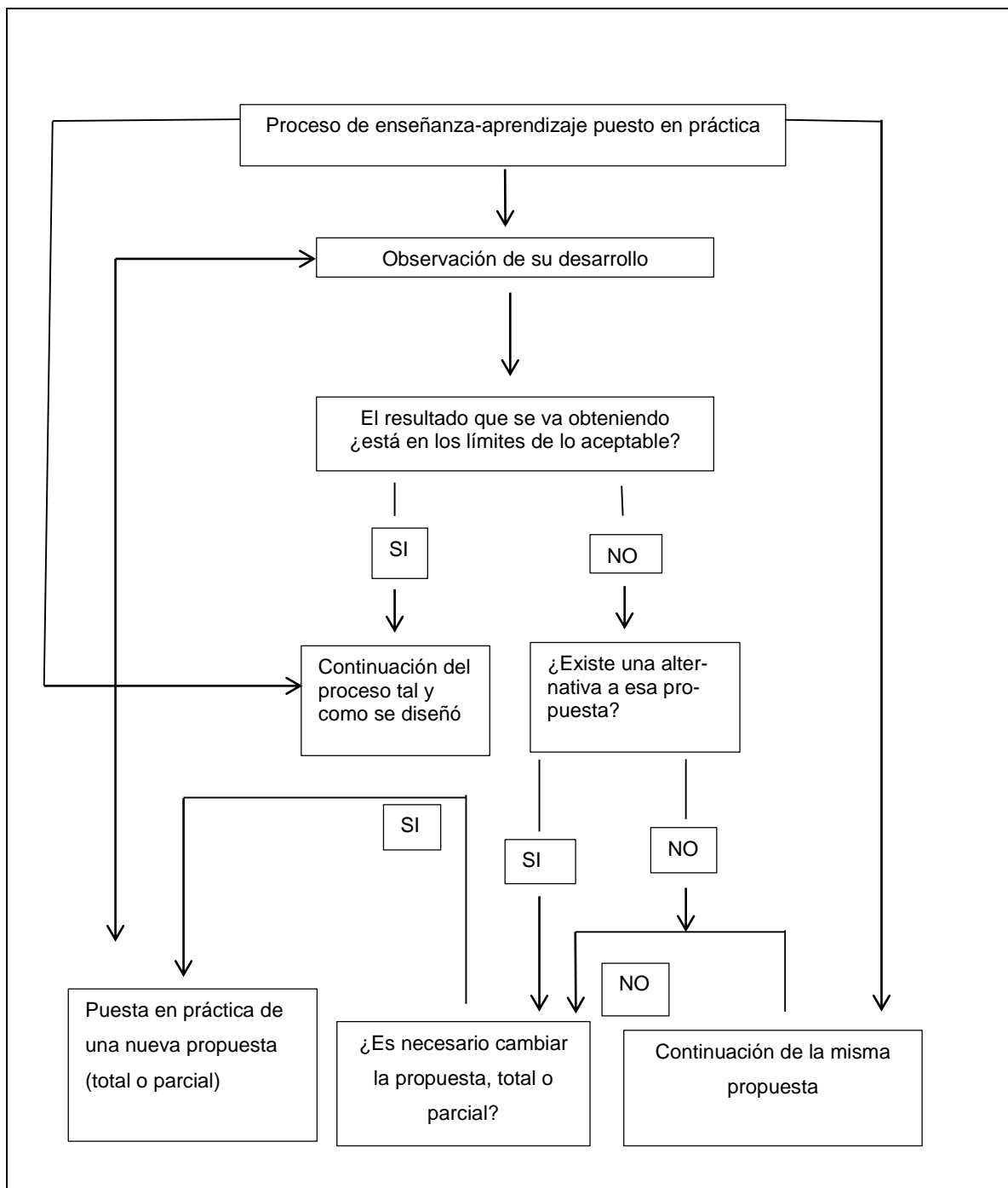
<p>Preferencia Positiva. ¿Con quienes de tus compañeros te gustaría sentarte en el salón?</p>	<p>Percepción de preferencia ¿Quién o quiénes de tus compañeros crees que te han elegido para sentarse contigo en el salón?</p>	<p>Rechazo ¿Con quién o quienes no te gustaría sentarte? ¿Por qué?</p>	<p>Percepción de rechazos ¿Quién o quienes piensas que no quisieran sentarse contigo en el salón?</p>
---	---	--	---

Anexo 4.

<p style="text-align: center;">Formato de entrevista.</p> <p>Nombre del niño: Fecha de realización: ¿Qué te pone feliz? ¿Qué triste o enojado? ¿Me podrías decir un momento donde te hayas sentido enojado? ¿Qué haces cuando te sientes así? ¿Tus compañeros te hacen enojar o molestan? ¿Por qué? ¿Hay alguien que te haga enojar/moleste/pegue/insulte? ¿Les dices que eso que hacen no te gusta? ¿Cómo se los haces saber? Dependiendo de la respuesta... ¿Por qué les pegas/insultas/no les prestas las cosas? ¿Cómo te sentirías si te hicieran lo mismo? ¿Crees que haya otra forma de arreglar los problemas con tus compañeros? ; Cuáles?</p>

Anexo 5

Aplicación de la evaluación formativa (Casanova, 1998)



Anexo 6

Transcripciones del taller de FPN

20 de Mayo de 2013. Sesión 1, planteamiento de reglas

Mtra.: desde hoy, vamos a empezar los lunes a hacer una cosa que se va a llamar Filosofía para Niños, la FPN, chicos, se va a tratar de que vamos a hablar sobre un tema en especial, La familia, el espacio, las mentiras, los extraños, los amigos, pero tiene unas reglas, fíjense.

AJ: Yo quiero el elefante

Mtra.: Ah, shhh, espérame. Filosofía para niños tiene una regla muy importante...

AJ: Yo quiero el elefante

Mtra.: La regla más importante de FPN es que todos, deben de escuchar y no deben andar hablando todos a la vez... el único niño o niña que puede hablar va a ser aquel que tenga el elefantito, los demás vamos a escuchar pues es una forma de mostrar respeto al compañero que está participando y de mostrar que nos interesa saber lo que él opina.

AJ: Yo maestra, yo quiero el elefante

Mtra.: No, espérame tantito, ahorita vamos a ver quién lo va a tener, pero tú estás hablando, no estás siguiendo la regla. La regla principal es escuchar y la segunda regla es: Cuando un compañero está hablando y tiene el elefante, solamente ese compañero va a poder hablar, los demás van escuchar. ¿Si me prometen que pueden escuchar a sus compañeros?

Niños: Siii

Mtra.: ¿Quién puede hablar solamente?

Niños: El que tenga el elefante

Mtra.: ¿Por qué?

J: Porque no escuchamos lo que dicen los otros si hablamos al mismo tiempo

Li: Porque si hablamos todos al mismo tiempo no se va a escuchar *dice señalando la grabadora*

G: Porque tenemos que respetar a nuestros compañeros y escucharlos.

Mtra.: ¿Están de acuerdo todos?

Niños: Síiiii

Mtra.: Ah, otra cosa antes de que se me olvide. Cuando hagamos Filosofía para Niños hay que acomodarnos en un círculo con nuestras sillas.

R: ¿Por qué no nos ponemos como cuando lees un cuento? (en medio círculo o auditorio)

Mtra.: Porque no nada más voy a hablar yo. Pueden opinar todos ustedes

Em: ¿Entonces nos vamos a poner en círculo porque todos vamos a hablar?

J: Pero no todos al mismo tiempo, cuando tengamos el elefante

Mtra.: ¿Por qué más creen que es importante que nos sentemos en círculo

Li: Porque alguien va a pasar al centro

C: Porque vamos a jugar al "Ratón"

K: ¿...Porque vamos a escuchar mejor?

Mtra.: Si, porque así pueden ver a todos sus compañeros y escucharlos mejor, así van a saber quién participó y si quieren opinar algo sobre lo que dijo y que les pasen el elefante.

Mtra.: Voy a anotar las reglas en la cartulina del pizarrón para que las podamos recordar en las sesiones siguientes. ¿Qué reglas había?

V: Sentarnos en círculo

R: Esperar nuestro turno con el elefante

Li: No hablar todos al mismo tiempo y escuchar

Mtra.: Listo. Con esto ya vamos a poder empezar a trabajar FPN el siguiente lunes.

20 de Mayo de 2013. Sesión 2, la silla chismosa

Mtra.: Lo primero que vamos a hacer en nuestro taller de FPN va a ser un juego que se llama La silla chismosa, AJ, porfa, guarda silencio.

En la Silla chismosa, un niño va a venir a la Gran Silla y entonces, ese niño va a ser como nuestro rey o reina en ese momento, se va a sentar en la silla y nosotros le podemos preguntar lo que nosotros queramos.

Va a pasar su compañera Me *una de las que estaba levantando la mano y respetando reglas* ahora fíjense, le podemos preguntar lo que quieran a su compañera, pero ella puede responder o puede decidir no respondernos nada, como ella quiera.

Mtra.: Le va a preguntar D. Solamente D ¿Qué le vas a preguntar? ¿Qué te gustaría que te contestara Me?

D: Comida

Mtra.: ¿Qué de la comida? ¿Qué cual comida le gusta? Pregúntale tú

D: ¿Qué comida te gusta Me?

Me: Me gusta la pizza.

Mtra.: V te va a preguntar

V:

Mtra.: En lo que V piensa una pregunta para su compañera, le vamos a pasar el elefante a R. Ahorita regresamos contigo V, no se me olvida.

R: ¿Me, qué te gustaría de tomar?

Me: jugo

V: ¿Qué desayunaste?

Me: Leche y quesadilla

Continua la serie de preguntas sobre comida, bebida por lo que se les indica que pueden preguntar de otras cosas y se les dan ejemplos para la próxima sesión y se les encarga que piensen sus preguntas de tarea.

27 de Mayo. Sesión 3, La silla chismosa.

Mtra.: Buenos días niños, vamos a volver a jugar a la Silla chismosa, les recuerdo las reglas. Solamente el que tenga el elefante va a poder hablar y los demás escuchamos, tienen que preguntarle a su compañero de la silla pero éste nos puede contestar o no. Pasará AD pues está levantando la mano y escuchando.

D: Yo le quiero preguntar ¿qué te gustaría ser de grande?

AD: Quiero ser chef

MF: (Sin esperar turno) ¿Qué es eso? (le paso el elefante rápido)

AD: Son los que hacen comida

In: ¿Qué te gusta de comer?

AD: Sopa

G: (interviene) Pero la maestra dijo que preguntáramos de otras cosas, no nada más de comida.

Mtra.: Bueno, ella quería saber qué comida le gusta, ya contestó AD, pero recuerden que esta pregunta ya se le hizo, entonces ya no le vayan a preguntar lo mismo ¿Tú qué le quieres preguntar G?

G: ¿Tienes novia?

Los niños ríen y empieza un poco de alboroto

Mtra.: Alto, vamos a escuchar la respuesta de su compañero.

AD: Una niña del salón de la maestra Martha

Vuelven a reír

AJ: Pero los niños no podemos tener novia, mi abuela dice que solo los grandes *los niños hablan entre ellos y opinan en voz alta sin respetar turnos*

Mtra.: ¿Tú qué opinas AD?

AD: No sé

Mtra.: ¿Los demás qué dicen? ¿Los niños de su edad pueden tener novios y novias?

Intervienen gritando sus respuestas

Mtra.: No, esperen. Solamente uno puede hablar, recuerden la regla de que es quien tenga el elefante.

Iv: Yo sí tengo un novio

Me: ¿Del salón?

Iv: Noooo, de mi casa

Se le pide a Iv que ella pase a la silla y a AD que tome su lugar en el círculo de conversación.

Mtra.: ¿Qué le podemos preguntar a Iv?

J: ¿Qué quieres ser de grande?

Iv: no sé

MF: ¿Qué desayunaste?

Iv: Un pan

Continúa la sesión con varias preguntas más referentes a juegos, comida, amigos que son los intereses del grupo.

3 de Junio de 2013. Sesión 4, Mentiras

Se les cuenta la fábula de Pedro y el lobo para hacerlos reflexionar acerca de qué son las mentiras, son necesarias o se pueden evitar y qué pasa cuando se dicen.

Mtra.: A ver, recuerden, solamente el que tiene el elefante puede hablar, los demás tienen que escuchar en silencio y luego pueden opinar. Ahora ya no va a ser como en la silla que se le preguntaba nada más a un compañero, vamos a poder preguntarnos entre todos tanto a mí como a sus compañeros.

AD: ¿Maestra puedo ir al baño? *La maestra asiente a este niño y da el elefante a JM*

Mtra.: ¿JM, tú qué opinas de las mentiras? ¿Qué le pasó a Pedro cuando dijo mentiras?

JM: Soñó cosas con...aventuras

MF: Soñó cosas horribles.

Mtra.: Horribles verdad, a ver ¿Y él decía muchas mentiras?

Niños: ¡Siiiiii!

Mtra.: ¿Por qué creen que Pedro decía mentiras?

MA: Porque le gustaba decirlas para hacer bromas a sus amigos.

K: Porque era un niño malo

An: Si, decía muchas mentiras y ya no le creían, por eso el lobo se comió a los borreguitos.

Mtra.: ¿Ustedes dicen mentiras?

R: No

Mtra.: R. ¿Estás diciendo que tú nunca dices mentiras?

R: Tantito

Mtra.: Ah nada más tantito ¿y cuáles son los motivos por los que dices mentiras?

R: Cuando hago travesuras

In: ¿Tú haces travesuras de las que hizo David? (personaje de un cuento) ¿El se porta mejor o se porta peor?

R: Peor

AJ: Pero tú también pegas a veces *se voltea y nota a una niña parada* ¡Maestra, está agarrando papel!

La maestra le dice con señales que sí pero que guarde silencio

Mtra.: A ver MA te toca

AD: Me iba, me iba

Mtra.: No, va MA. *señala el elefante que MA sostiene* ¿Tú qué dices acerca de las mentiras?

MA: Son mentiras y son malas

Mtra.: ¿Por qué dices eso? ¿Qué pasa si dices mentiras?

MA: Me pegan mis papás.

Mtra.: Te pegan dice MA. ¿Hay alguien que esté de acuerdo y comparta la idea de su compañera? ¿Cuándo dices mentiras te pegan?

In levanta la mano

Mtra.: ¿Tú sí In? ¿A ti te pegan cuando dices mentiras?

In: *Niega con la cabeza*

Mtra.: A ver, vamos a escuchar a In ¿Tú qué opinión tienes acerca de decir mentiras?

In: Está mal porque... Porque me regañan

Fa: Si y ya nadie después te va a creer como a Pedro.

AD: Y te va a crecer la nariz como Pinocho

Todos: Sí, Pinocho decía muchas mentiras también

Me: Yo tengo esa película maestra.

Mtra.: Bueno, pero regresemos a lo de las mentiras, ya dijeron que está mal pero ¿alguien piensa que algunas veces es necesario decir mentiras?

AD: No, es malo porque después no te creen cuando te pase algo

J: Los papás sí dicen mentiras

Mtra.: ¿Por qué? ¿Qué mentiras dicen?

J: pues dicen

JM: Mi hermano dice mentiras, como cuando va de borracho con sus amigos y dice que va a la escuela y mi mamá lo regaña.

Mtra.: ¿Y desde tu punto de vista está bien que tu hermano y otros adultos digan mentiras?

Varios: No, porque son malas.

Mtra.: Tú dices que las mentiras son malas AR *Se ve que asiente, lleva varios días sin participar pues es muy tímido, se le da la oportunidad* ¿Y por qué dices que son malas?

AR: Porque... no se deben decir... mis papás dicen que no debo decir mentiras

10 de Junio. Sesión 5, Personas extrañas o buenas y malas.

Se les leyó la noticia del caso de “Valeria” una pequeña que fue secuestrada y llevada a El Salvador por un extraño quién le prometió comprarle un conejito. <http://www.cronica.com.mx/notas/2013/745137.html>

Los niños muestran atención a la lectura de la noticia pero no evitan gritar “Yo vi eso en la tele”, “ya la había visto”, “me dijo mi mamá”.

Nos sentamos en círculo para comenzar la discusión sobre el tema de los extraños y les recuerdo las reglas para nuestra sesión.

Mtra.: Vamos a hablar de qué hacen o quiénes son los extraños, levantando la mano. Pr, dinos quienes son los extraños.

Pr: Son personas que pegan a los niños, matan a la familia, les hacen cosas, no nos dejan jugar, no son buenos, son malos.

Mtra. ¿Entonces desde tu punto de vista existen personas buenas y personas malas?

Pr: *Asiente* Si, los malos son como esa persona y los buenos son como nuestros papás.

R. Las personas buenas también ayudan... a viejitos.

Mtra. ¿Quién más está de acuerdo con Pr y R para decir que existen personas buenas y malas?

Li: Sí, los buenos ayudan a los viejitos y se portan bien

J: Las personas malas te roban como a la niña

AD empieza a aullar

MA: En la calle había un señor malo

Mtra.: ¿Cómo lo reconociste?

MA: Pues porque andaba de borracho y mi mamá dice que eso es malo, que nos tenemos que alejar de esas personas porque nos pueden hacer algo.

E: Sí, a mí los borrachos me dan miedo

Se comienza a escuchar niños aullando (An y AD) y otros piden permiso de ir al baño, por lo que se decide retomar el orden con los niños por medio de una canción y cortar la discusión en ese momento, se retoma unos momentos después

Mtra.: Si están en la calle y ven una persona que no conocen... un extraño y se les acerca ¿cómo saben que no les hará daño?

AJ: Tienen traje blanco

Mtra.: ¿A qué te refieres? ¿Las personas que tienen traje blanco son cómo...?

AJ: Buenas

Mtra.: ¿Todas las personas que tienen el traje blanco entonces son buenas?

AJ: Mmmju (si) y todas las que traen traje negro son malas que se roban a los niños

Li: *interrumpe* Y las que traen mucha ropa

Mtra.: Corrígeme si me equivoco. ¿Desde tu punto de vista si yo me visto de negro soy mala?

AJ: Si

Z: No, tú no eres mala

R: Pero no se viste de negro

Mtra.: Si vemos a O, todo vestido de negro en la calle ¿eso quiere decir que se volvió malo?

E: No, porque O sabemos que es bueno

Li: Si, él es bueno aunque se viste de negro, igual la maestra

AJ: Pero se tienen que vestir de negro como en la tele y con máscaras.

C: ¡Que no AJ! *Niega con la cabeza exasperado y se cruza de brazos*

Mtra.: A ver C. Me da la impresión de que no estás de acuerdo con tu compañero ¿Puedes decirnos tú qué opinas?

C: Yo digo que las personas no son malas porque se visten de negro. El que dice AJ sale en... (Caricatura cuyo nombre resultó incomprensible)

Mtra.: ¿Entonces tú qué opinas?

C: Las personas malas son malas y ya pero no se tiene que vestir así, yo nunca he visto personas como el que sale en la tele

E: Una persona mala le pega a los niños

AJ: Se visten de negro

R niega con la cabeza y se le da la palabra

Mtra.: ¿Tú qué opinas R?

R: Que depende, porque yo no soy mala (Ella a veces se viste de negro)

JM: Si es mala porque pega

G: Oye, a mi me gustan las Monster (una muñeca), pero... No son malas (aunque también se visten de negro)

Li: La mía se viste de morado...

Mtra.: ¿Cuáles son las razones que tienen para decir que todas las personas vestidas de blanco son buenas y las de negro son malas?

O: Yo digo que no es cierto, porque todos nos podemos vestir de cualquier color y no por eso somos malos

K: Sí, no importa el color de la ropa AJ.

AJ se queda en silencio y ya no debate o defiende su punto de vista

Mtra.: Si por ejemplo, una persona les quiere regalar un peluche muy bonito ¿Creen que lo podrían aceptar? ¿Qué necesitarían para aceptarlo o no?

D: No si no lo conozco no lo acepto porque me va a pasar lo que a la niña

Mtra.: ¿Si lo conoces sí?

D: Sí, porque ya no es extraño y sé que no me va a hacer nada malo.

Fa: Como mi mamá

Mtra.: ¿Cómo tu mamá qué, Fa? ¿A qué te refieres?

Li: es Mala

Mtra.: ¿La conoces? ¿Cómo puedes saberlo?

Li: No sé *se apena*

Fa: Yo digo que mi mamá es buena, no roba y no es un extraño. Si me regala algo es porque me quiere.

An: Mi papá es malo, se enoja

Mtra.: ¿Por qué dices eso? ¿Si una persona se enoja eso lo hace malo?

An: Pues sí porque pega y enojarse es feo.

R: Pero tu papá no es malo contigo siempre ¿o sí? Solamente cuando haces cosas que no debes

An: Pues sí, cuando hago travesuras.

AA: Las personas malas tienen pistolas

MA: Como los policías

AA: Pero ellos son buenos porque ellos matan nada más a los que se portan mal. Los ladrones empiezan a disparar a los policías y ellos también les disparan y los matan.

17 de Junio. Sesión 6, La familia.

Mtra.: Buenos días chicos. Vamos a empezar nuestro taller de FPN. Hoy vamos a hablar de la familia. A ver quién quiere participar y que nos diga ¿Qué es la familia?

D: Yo digo que es una mamá y un papá.

An: Una familia nos cuida y nos quiere mucho.

Em: No cuidan, nos protegen y nos quieren mucho.

Li: Sí y nos dan de comer y nos cobijan.

E: También nos quieren y también nos dan de comer.

Mtra: Ya dijeron que la familia, nos quiere, nos cuida, nos protege y nos da de comer ¿todos están de acuerdo con eso o hay alguien que no está de acuerdo?

MA: Yo sí

Mtra: ¿Quién dice que la familia no es así? ¿Nadie está en desacuerdo?... ¿Quiénes forman la familia?

Fa: El papá, la mamá y los hermanos

Mtra: Esperen tantito. A ver chicos ya están haciendo mucho ruido, solamente el que tiene el elefante habla, AD estás hablando mucho ¿quieres compartir algo sobre el tema?

AD niega con la cabeza Ok, recuerden todos que hay que respetar a los compañeros y evitar hacer tanto ruido para poder participar después.

Dice Fa, que la familia está compuesta por los papás y los hijos ¿todas las familias tienen papá, mamá y hermanitos?

D: No todas las familias. Algunos no tienen hijos.

K: Yo digo que sí, las familias deben tener papás, hijos y mamás.

Li: Yo pienso lo mismo que D, a veces hay familias que no tienen hijos o a veces tienen un papá o hay unos que no tienen papá.

Mg: Si no tienen un papá no es una familia.

Mtra: Dice Mg que ella opina que si no tienen un papá no es una familia ¿quién opina lo mismo? AR ¿tú qué opinas? Si no tuvieras papá o no tuvieras mamá ¿sería una familia?

AR: No porque necesitas un papá y una mamá

Li: No estoy de acuerdo AR, mi prima su papá se fue a Estados Unidos pero ella dice que sí tiene familia aunque su papá no está con ella

AR: Pero sí tiene papá y mamá

Li: Pues sí, pero no vive en su casa, está lejos

Mtra.: AR ¿Tienes hermanitos?

AR: No

Mtra.: ¿Pero tú aún así piensas que tienes una familia?

AR: Si porque tengo una mamá y un papá

E: Yo tengo hermanos, si no los tuviera no sería familia

Mtra.: E, corrígeme si me equivoco... ¿estás diciendo entonces la de AR no es familia porque no tiene hermanos?

E: Si porque necesita hermanitos

Li: Yo tampoco tengo hermanos como AR, pero tengo a mi tía Eli, a otra tía que vive en casa de mi abuela y ellas son mi familia también.

O: Yo digo que las familias pueden tener papá, mamá, hermanos, pero no todas los tienen

Mtra. Entonces según lo que estás diciendo, no es necesario que haya nada más esas personas, pueden haber familias diferentes ¿Es así?

O: Si

Mtra: Dicen que la familia nos cuida pero ¿qué pasa si no nos cuidaran?

G: No eso está mal, nos tienen que consentir cuando vamos al mercado
K: Las familias que no se quieren no son familia, se deben de querer.
In: Hay familias que no se quieren, las he visto en las novelas
R: ¡Siiiiii, como en Amores verdaderos!
In: Ya ven, entonces no es a fuerza que todos se quieran y de todas formas son familia
Me: Y Nikki (personaje de novela) tampoco tenía hermanos y eran la familia Balvanera

24 de Junio. Sesión 7. La amistad.

Les voy a contar un cuento que se llama “Un tesoro dorado”

Niños: Ahhh, sí, es el de Winnie Pooh *se entusiasman y acomodan las sillas para escuchar la lectura*

Al finalizar se vuelven a acomodar en círculo y comenzamos la sesión.

Mtra.: Hoy hablaremos sobre la amistad. ¿Para ustedes qué es la amistad?

An: Yo no tengo amigos

Mtra.: ¿Por qué dices que no tienes amigos? ¿A qué te refieres?

An: Porque me empujan y estoy mala de la panza porque comí muchos cacahuates.

Mtra.: Oh, ya veo y por eso estás enferma ahorita. Pero no me quedó clara la relación ¿tus amigos te empujan porque estás enferma?

An: Ahorita me andaban molestando y no me gusta porque me siento mal

Mtra.: Bueno, pero ahora ya saben que estás malita y ya no te van a estar molestando ¿verdad? *las alumnas a su lado asienten*

K: Si, ya no la molestaremos porque ya dijo que no le gusta y la vamos a tratar bien porque se siente mal

AJ: Yo si tengo amigos, mis amigos son C y Em. C es mi amigo porque ya no me pega y jugamos y Em porque ya no me quita el mantel azul (el del desayuno que es su preferido)

Mtra.: Entonces ¿Me estás diciendo que son tus amigos porque ya te respetan y te comparten?

AJ: Si, ya me comparten y yo también le comparto mi mantel cuando no vengo para que así también lo puedan usar ellos porque si no vengo no lo necesito.

C: Mis amigos son AJ, Em y F y son mis amigos porque les dije que si querían ser mis amigos y me dijeron que sí y ya jugamos siempre.

G: Yo quiero a mis amigas Li, D, In, MA porque son buenas conmigo y siempre jugamos. Siempre me están haciendo cosas lindas como dibujos o me abrazan y así.

Mtra: Que bonito. Me da la impresión de que a ti te gusta que tus amigas te demuestren su cariño

G: Si, así yo siento que me quieren mucho y yo a ellas porque las amigas se deben querer

Li: Mis amigas son D, G, MA y In porque siempre jugamos juntas. Pero a mí no me gusta An porque pellizca y eso no hacen las amigas porque no me respeta.

Z: Yo tengo muchas amigas del salón y del de mi prima MJ. Del salón mis amigas son I, Li y G porque juegan conmigo y me tratan bien, no me pegan.

In: Mis amigas son An, J y MF

Mtra.: Pero no dijiste por qué son tus amigas ¿Qué hacen ellas que te demuestran su amistad?

In: Juegan conmigo, no se pelean, me escuchan y ayudan.

AD: Mis amigos son AJ, C y Em porque aunque a veces me pegan no me importa porque jugamos y me caen bien pero ya les he dicho que si lo siguen haciendo ya no los voy a querer.

Mtra.: ¿Apoco los amigos te tienen que tratar mal y pegarte?

D: No, los amigos te deben tratar bien y decirte cosas bonitas, si te pegan es que no te quieren.

AD: Bueno, es que me pegan quedito, cuando estamos jugando, no porque sean malos

J: Si, te deben de respetar y querer, por eso AJ antes no quería a C pero ahora ya lo quiere. No hay que jugar brusco porque por eso a veces nos podemos lastimar.

1 de Julio. Sesión 8. La muerte.

Mtra.: Buenos días niños, hoy es nuestra última sesión de FPN. Recuerdan que ya hablamos sobre la Familia, los buenos y malos, los amigos y además la Silla chismosa, pues bien, hoy vamos a hablar sobre la muerte.

Hoy no les contaré el cuento yo, lo van a ver en un video <http://www.youtube.com/watch?v=CNIFzwODYmc>

Los niños al finalizar el video pedían que se les volviera a pasar o se cambiara a otro cuento de los que recomendaba la página, por lo que se les prometió que otro día verían algún otro pero que hoy harían el círculo de FPN para iniciar la conversación.

Mtra.: Veamos, ¿quién quiere participar primero? Muy bien AR, tú dime ¿para ti qué es la muerte?

AR: Es la calavera, como la del cuento y llegan y te asustan porque son feas.

In: Y la muerte es cuando ya te entierran en un panteón

G: Mi perrita se murió, pero a ella no la enterramos

Mtra.: ¿Qué le hicieron entonces?

G: No sé, mi papá se la llevó.

AJ: Es que se la llevó a enterrar

In: ¿Y te pusiste muy triste G?

G: Pues sí.

Mtra.: ¿Y cómo se sabe cuando alguien ya se murió?

Fa: Pues se duerme y no se despierta después como el pato, entonces se va con papá Dios.

E: Mis papás me dijeron que mi abuelita se fue al cielo y ahí está Dios.

Muchos asienten y dicen algunos comentarios en voz baja

Mtra.: ¿Tú qué dices Adr ¿qué es la muerte para ti?

Adr: Cuando te mueres

Mtra: Ok, pero ¿Qué pasa cuando te mueres? ¿A dónde te vas o qué pasa?

Adr: Te vuelves zombi

Comienza el ruido de unos diciendo que no y otros que sí. Se les pide guardar silencio

Mtra: Ayr, dice que te vuelves zombi cuando te mueres, otros no están de acuerdo como Em, vamos a darle el elefante para que diga lo que él piensa.

Em: No te vuelves zombi porque esos solamente salen en las películas

C: ¡Y en Halloween!

Algunos comienzan a divagar sobre de qué se disfrazaron en esa fecha y se vuelve a retomar su atención

R: Yo digo que cuando alguien se muere se va al cielo y desde ahí nos cuidan

Muchos niños asienten a esta respuesta

Mtra.: Entonces ¿todos están de acuerdo en que cuando se muere alguien lo entierran, se va al cielo con Dios y desde ahí cuidan a los que estamos vivos? ¿Hay alguien que piense otra cosa?

J: Yo digo que no se van al cielo, el cielo está arriba y los entierran en la tierra y esa está abajo

Fa: Sí, pero luego se hacen fantasmas y así ya se van al cielo.

MA: Solamente se hacen fantasmas si fueron malos, como los ladrones, si alguien es bueno no se hace fantasma.

Em: Los fantasmas no existen

Li: ¿Quién dice? Yo si he visto a la llorona

Z: ¿En los baños de la escuela?

Li: No, en Xochimilco

Me: Sí, y en películas. Pero no es real, es una persona que se disfraza, no está muerta.

G: Dice MA que solamente si son malos se vuelven fantasmas y se van al cielo, entonces si alguien es bueno ¿cómo se va al cielo?

C: Pues es que se vuelven ángel y les salen alas y así ya vuelan

G: Ahhhhhh *queda conforme con la respuesta de su compañero*

AA: ¿Las plantas también se van al cielo?

AJ: Las plantas no son personas, esas no se van al cielo

JM: Pues es que las plantas no se mueren

Me: A que sí, acuérdate que hicimos nuestras plantitas en el salón y unas se murieron, se hicieron todas feas y las tiramos.

JM: Pero es porque se secaron

J: Y les salieron hongos y ya no servían

Me: Por eso, se murieron también.