



**GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA**

**EL CURRÍCULUM OFICIAL, SOBRE LAS NOCIONES Y ESTRATEGIAS PARA  
LA ACEPTACIÓN DE REGLAS Y NORMAS EN EL JARDÍN DE NIÑOS,  
MOLDEADO POR LAS EDUCADORAS.**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN**

**PRESENTA:**

**AURORA DE LA MERCED TAPIA**

**DIRECTOR DE TESIS**

**MTRO. LAURO REYES TAVERA**

**TULANCINGO DE BRAVO., HGO.**

**AGOSTO DE 2016**

## **RECONOCIMIENTOS**

**A MI FAMILIA.**

Por su apoyo y paciencia.

## INDICE

Introducción	
<b>Apartado metodológico</b>	11
A1 El sentido común no es investigación	11
A2 El método es el camino	12
A3 La metodología la reflexión del camino	16
A4 Las herramientas del investigador	19
A5 La construcción de categorías	26
A6 Los hallazgos	31
A7 La experiencia de escribir	32
Contenido	
CAPÍTULO I	
<b>La conceptualización de la disciplina desde el currículum y desde las educadoras en la institución.</b>	
1.1 Conceptualizaciones de la disciplina	37
1.2 El papel del docente y del alumno en los tres momentos del currículum	43
1.3 La aparición del concepto de disciplina en los planes 1981, 1992, 2004 y 2011	48
1.4 La institución como establecimiento físico y lugar de relaciones entre las educadoras	60
CAPÍTULO II	
<b>Las nociones de las educadoras basadas en el currículum oficial y real de 1981, 1992, 2004 y 2011.</b>	
2.1 Las nociones sobre el currículum oficial y real en cuanto a los niños.	77
2.2 Las nociones sobre el deber ser o el currículum oficial y real en cuanto a los padres de familia.	101

## CAPÍTULO III

### **Estrategias docentes para que los niños acepten las reglas y las normas del aula y la escuela**

3.1 Estrategias de persuasión para la aceptación de reglas y las normas en la escuela. 122

3.2 Estrategias punitivas para que los niños acepten las reglas y normas de la escuela. 135

3.3 Estrategias de animación para que acepten las reglas y las normas escolares. 141

3.4 Estrategias de motivación que usan las educadoras para que los niños acepten las reglas y las normas de la escuela. 143

3.5 Estrategias didácticas para la aceptación de las reglas en la escuela. 149

Reflexiones finales

Referentes bibliográficos

Fuentes primarias

Anexos

## INTRODUCCIÓN

A partir de los hallazgos de la presente investigación el objetivo general fue mostrar de qué manera las educadoras aplican la disciplina escolar en preescolar, y los específicos son describir el proceso histórico de la aparición del concepto de disciplina; explicar las nociones de las profesoras de preescolar sobre el deber ser de los niños y los padres de familia, describir las estrategias de las profesoras de preescolar sobre la aceptación de las reglas y las normas en el aula y escuela, y explicar la reproducción del discurso de las educadoras sobre el currículum oficial.

“Tratar de averiguar qué es lo que sucede, en realidad, dentro de las instituciones escolares es una de las metas de la mayoría de los investigadores e investigadoras de la educación. Pero, cualquier mirada al interior de las aulas siempre está condicionada por las teorías sobre el currículum y metodologías de investigación que existen en cada momento socio-histórico y de las que se valen quienes realizan análisis de la práctica en estos contextos educativos” (Jackson, 1996: 11)

Lo que averigüé en la presente investigación es que el discurso y algunos aspectos de la práctica docente, expresado en las nueve entrevistas y seis observaciones, es que, lo que dicen y hacen en la escuela preescolar esta permeado por el deber ser del currículum oficial, por ello se formuló la tesis central de este trabajo como “El currículum oficial es reproducido y moldeado por las educadoras sobre las nociones y estrategias para la aceptación de las reglas y las normas en la escuela”.

La tesis expuesta se fundamenta con la escritura de tres capítulos y las reflexiones finales. En el primer capítulo se muestra una contextualización del concepto y del tipo de disciplina que propone el currículum oficial a partir de 1981 hasta la propuesta del año 2011 y la que se expone de manera oral y en la práctica docente en la institución preescolar llamada “Bartolomé”.

En el capítulo uno se realiza esta exposición de conceptualizaciones de disciplina con la finalidad de comprender la relación que hay del concepto o ideas

centrales de disciplina que se propone en cada plan de estudios, con las nociones que las educadoras tienen sobre la disciplina escolar. Este inicia con la exposición de información sobre la disciplina escolar, ya que este fue el tema con el que se entró al campo de estudio y la charla se centró en él, además las normas y reglas del salón, son la conceptualización que las docentes le dan a la disciplina.

Y para apoyar la tesis sobre el currículum comento el papel del docente y el alumno en los tres momentos del currículum; el tradicional, el conceptualista y el reconceptualista, relacionándolo con los planes de estudio analizados, hasta llegar a la vinculación con la definición que expresan las profesoras.

A continuación describo a la institución en relación a dos tipos de conceptualizaciones: el espacio físico y las prácticas que se dan al interior de ella que son las: instituidas e institucionalizadas en relación a las nociones y estrategias de las educadoras sobre la aceptación de las reglas y normas del salón, este capítulo me permitió comprender con mayor precisión la tesis central de la investigación.

En el capítulo dos expongo el ideal, el deber ser que desean las profesoras sobre los alumnos y los padres de familia en cuanto a las reglas y normas del aula y la escuela. En él hablo sobre lo que les gustaría a las docentes encontrar en estos dos actores de la educación y la relación con los programas de estudio en cuanto a su ideal y a la búsqueda del deber ser respecto a los padres de familia y en los niños.

En el capítulo tres expongo las estrategias que dicen y usan las educadoras en el jardín de niños “Bartolomé” para que los niños acepten, internalicen, se apropien, o adquieran las reglas y las normas de la escuela. Las estrategias que proponen son las punitivas, de persuasión, de animación, de motivación y las didácticas.

En las reflexiones finales podemos encontrar un análisis de la tesis y la postura personal que se toma ante ella. Estas las dividí en cuatro subtemas para una mejor comprensión de lo que se quiere expresar: son las conceptualizaciones de la disciplina por las educadoras, la reproducción del discurso del currículum oficial

en cuanto al deber ser de los niños y padres de familia, el moldeamiento del currículum oficial y la apertura hacia la libertad de decisión y acción del niño. Utilizo la palabra reproducción en cuanto a la repetición oral de la educadoras sobre el texto escrito de las cuatro propuestas de los programas de estudio analizadas, sobre las nociones que expresan en cuanto a los niños y padres de familia y moldeamiento de la aplicación de estrategias propuestas por el currículum formal de preescolar desde 1985 hasta la actualidad sobre la aceptación de reglas en el aula.

Con estos tres capítulos pretendo fundamentar la tesis que resultó de las inferencias formuladas a través del análisis de la información empírica del campo de estudio de esta investigación, para obtener datos que se convirtieran en información se transcurrió por un proceso, por unos pasos a seguir y una reflexión sobre ellos, la cual consiste en una metodología cualitativa que se describe en el siguiente apartado.

La presente investigación se realiza en el jardín de niños “Bartolomé” de Tulancingo Hidalgo, zona 12. Es una escuela de tiempo completo desde el ciclo escolar 2011-2012, significa que su horario es de las nueve de la mañana a las cuatro de la tarde, lo cual permite la realización de actividades extras al programa de estudio de preescolar, que son talleres propuestos por el programa de tiempo completo, es una institución pública, perteneciente al sistema educativo organizado y controlado en la ciudad capital Pachuca de Soto.

La elección del campo de estudio fue por interés personal, apoyado por la supervisora de la zona y la apertura de la directora de dicho jardín de niños. La temática en general a investigar desde el inicio de la investigación fue la disciplina escolar enfocada a la apropiación de reglas y normas en la escuela. Ya que en la práctica docente nos enfrentamos a las características muy particulares de los niños pequeños cuando ingresan por primera vez a la escuela, esta llegada implica que los conocimientos, ideas, actitudes y habilidades adquiridas en el entorno familiar, por los niños, se enfrenten a varios cambios importantes con el ingreso a esta institución.

Los niños se enfrentarán a nuevas situaciones como el cambio de rol de hijo a alumno y de relacionarse con algunas personas conocidas y familiares a convivir con la educadora y treinta niños en las mismas condiciones que él; lo cual provoca un desequilibrio o modificación de sus estructuras mentales conocidas y hasta dominadas, lo cual se verá reflejado en los comportamientos que tienen dentro del aula.

Mi interés personal por la temática en general de la disciplina enfocada a las reglas y normas dentro del aula escolar, ha surgido a través de que he notado en cada uno de los jardines de niños que he laborado, una gran resistencia a la aceptación de las reglas y normas de comportamiento por parte de los niños. Durante el trabajo frente a grupo en tres jardines de niños, dos del estado de Hidalgo y uno en el estado de Nuevo León, durante seis años escolares, he observado que los niños muestran cierta resistencia por esta aceptación de reglas y consignas del aula y la escuela. Muestran dificultad para el seguimiento de estas en las actividades planeadas por las educadoras dentro del salón, pero también para jugar no siguen las reglas del juego, al igual las normas de convivencia con sus iguales no las llevan a cabo y los niños tienen un comportamiento que lo define con claridad el siguiente autor.

“El niño no tiene el sentimiento de que haya unos límites normales para sus necesidades; cuando quiere algo, lo quiere hasta la saciedad. Ni se detiene él, ni quiere que le detengamos. Ni siquiera se contiene en virtud de esa noción que tiene el adulto de la necesidad de las leyes naturales, porque no siente su existencia. No sabe distinguir lo posible de lo imposible y, por consiguiente, no comprende como la realidad opone a sus deseos unos límites infranqueables. Le parece que todo debería ceder ante él y se impacienta por la resistencia tanto de las cosas como de las personas. Hay una emoción que manifiesta, con una evidencia muy particular, este carácter del temperamento infantil: la cólera. La cólera es, como sabemos, muy frecuente en el niño, y a menudo se reviste en él de sus formas más extremas. <<Cuando los pequeños están enfurecidos>>, dice Darwin, **<<se revuelcan por tierra sobre la espalda, sobre la barriga, gritando, dando patadas, arañando, golpeando todo lo que está a su alcance. Actúa como si ni siquiera tal frenesí bastara para aliviarles.** Pues bien, no hay una

disposición mental que se oponga más netamente a esa posesión de sí que la que implica la disciplina; porque consiste precisamente en una alienación pasajera de la personalidad.” (Durkheim, 2002: 170)

Cuando los niños ingresan al jardín de niños presentan una actitud de cólera imparable, y algunos modifican su comportamiento pero otros no, por lo cual genera en mí esa curiosidad de buscar el por qué; otro de los motivos del interés en centrarme en el nivel de preescolar es “porque ocupa un momento decisivo por el cual los estudiantes adquieren competencia en las reglas, normas, valores y disposiciones necesarios para funcionar dentro de la vida institucional” (Apple, 1989: 153) porque es la primer institución a la que se enfrentan y viven cambios sociales en la interacción con otros individuos.

Además del interés por la temática, con la lectura de algunos textos se encontró que un campo científico consolidado tiene “un alto grado de capital simbólico acumulado, tiene una fuerte y sedimentada estructuralidad, que implica contar con reglas claras y estrictas de ingreso, permanencia y circulación de la producción simbólica; un juego de lenguaje propio, fuerte autonomía y prestigio social, un mercado restringido y ampliado, y la capacidad para establecer sus propios criterios de producción y evaluación” (Weiss, 2006, pág. 177).

En cambio un campo en consolidación como él de la disciplina escolar, carece de las propiedades anteriores; no hay capital acumulado, no hay reglas de juego claras, un lenguaje propio, no cuenta con un mercado de consumidores, y no tiene la capacidad para establecer sus propios criterios de producción. En el campo científico de la disciplina escolar no existen reglas de juego aceptadas por la comunidad, tanto para el ingreso de un recién llegado, como para la valoración y evaluación de nuevas producciones científicas (capital científico).

Dentro de los campos en vías de fortalecimiento: el campo de las ciencias de la educación se encuentra en vías de desarrollo; Eduardo Weiss clasifica a los campos en vías de desarrollo: en intermedios, emergentes, marginales, iniciales, incipiente y desarticulado y el objeto de estudio poco frecuente; en el campo del conocimiento de las “acciones, actores y prácticas” (Weiss, 2006, pág. 196) se

encuentra la disciplina escolar, que es un campo en vías de fortalecimiento de tipo marginal, porque hay pocos textos de referencia para su estudio. Por esta razón, se tuvieron algunas dificultades para encontrar información teórica sobre algunos temas muy particulares de la aceptación de las reglas y normas en la escuela preescolar, específicamente, ya que hay un poco más de investigación a nivel primaria y más en secundaria.

La investigación que realicé tiene un enfoque interpretativo, el cual me permitió realizar una descripción y explicación de la construcción de mi objeto de estudio, apoyada por los paradigmas de varios autores, que me ayudaron a explicar lo que se encontró en el campo de estudio como Durkheim (2002), Kohlberg (1992), Bodrova (2004), Gotzens (1999), entre otros utilizando la metodología cualitativa la cual trata “sobre cómo recoger datos descriptivos, es decir las palabras y conductas de las personas sometidas a la investigación.” (Taylor y Bogdan, 2002: 16), utilizando herramientas etnográficas que me permitieron recoger dichos datos de lo que sucede al interior de la institución. Las herramientas principales que se utilizaron fueron: el diario del investigador, la observación participante, las entrevistas a profundidad, los documentos personales y algunas charlas informales registradas en su mayoría en el diario del investigador.

Para el análisis de la información proporcionada por los informantes, utilicé la sábana analítica, esto es, por medio de la categorización se formularon en un inicio las categorías sensibilizadoras, teóricas y por último analíticas. A partir del análisis de la información ya convertida en datos empíricos, encontré que el tema central fueron las nociones y estrategias de las educadoras sobre las reglas y las normas del aula y la escuela, moldeadas por las educadoras; este proceso metodológico es descrito en el siguiente apartado.

## APARTADO METODOLÓGICO

*El camino de esa experiencia es el método;  
la reflexión sobre el camino, la metodología.  
(Cáceres, Galindo)*

### **A1 El sentido común no es investigación**

El individuo desde que nace y empieza a conocer el mundo cuestiona el porqué de lo que observa y de lo que sucede en su entorno por medio de la capacidad de asombro, tiene un deseo profundo por conocer e indagar para buscar explicaciones a sus interrogantes.

La práctica por sentido común no es consciente, ordenada, sistemática; es tomada como el modo natural en que las cosas tienen que ser, es decir que no utiliza un método para la realización de la investigación, se da por la percepción de los sentidos. La certeza de lo conocido y usado de manera común en cualquier contexto nos lleva a la realización de prácticas de investigación por el uso de nuestros sentidos meramente, sin analizar y objetivar lo que observamos.

El empirismo sostiene que la experiencia es la fuente de todo conocimiento y que esté depende del uso de sus sentidos (Alvarez-Gayou, 2012: 79). Era una forma en que la gente se explicaba el porqué de las cosas, y la relación se daba a través de sus sentidos como para percibir, explicar y comprobar el objeto de estudio. Por medio de su experiencia y sus sentidos le daban respuestas a los supuestos que surgían de los investigadores sin buscar la problematización, descripción y comprobación objetiva por medio de evidencias. Experiencia refiriéndose a la simple remisión de la prueba experimental, (al acto, a la acción, a la práctica de algo, netamente experimental, sin método, ni bases epistemológicas).

*“No son – dice Max Weber las relaciones reales entre [cosas] lo que constituye el principio de delimitación de los diferentes campos científicos sino las relaciones conceptuales entre problemas. Sólo allí donde se aplica un método nuevo a nuevos problemas y donde, por lo tanto se descubren nuevas perspectivas nace una [ciencia] nueva” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, en UPN-H, 2012: 9).*

Con esta cita de Weber empezaré a describir elementos de la investigación científica, toda cuanto cosa se desea estudiar debe estar basada en un método, que seguirá de un planteamiento claro del objeto de estudio. El método en sí, no puede ser estudiado, es la base para la investigación científica, visto como procedimiento, conjunto de operaciones ordenadas. Comte refuerza diciendo que “el método no es susceptible de ser estudiado por separado de la investigación en que es empleado; ello sobreentiende que el empleo del método supone ante todo su posesión” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, en UPN-H, 2012: 1).

## **A2 El método es el camino**

El método estará enfocado completamente al objeto de estudio, nunca en sentido contrario; el objeto de estudio determina cual será el método a seguir para una investigación científica. Según Sánchez Puentes (1993); en el quehacer científico no hay investigación sin un problema, tiene un papel protagónico, es lo que la investigación pretende resolver o averiguar. Las características del problema son la viabilidad, el interés, la utilidad, y la repercusión social. El problema es el que desencadena el proceso de generación de conocimientos, es la guía.

El problema guía para esta investigación fue ¿De qué manera los niños interiorizan las reglas y las normas del salón?, aunque al trabajar con los datos empíricos cambio a ¿Cuáles son las nociones y estrategias de las educadoras para la aceptación de las reglas y las normas del salón?

Dice Bachelard “para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta, si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye” (Sánchez Puentes, UPN-H: 33). Antes de un método siempre será la pregunta, que será construida a través de un proceso complejo y gradual, que nos dará la pauta a seguir para la investigación científica. Los problemas pueden ser descriptivos, experimentales, explicativos, de cambio y transformación y de toma de decisiones.

A los profesores investigadores (menciona Sánchez Puentes, UPN-H: 27), se les dificulta definir el problema de investigación esto es problematizar, mirándolo como un “proceso complejo a través del cual el profesor-investigador va

decidiendo poco a poco lo que va a investigar”, se caracteriza como un “periodo de desestabilización y desequilibrio, un proceso de clarificación (encontrar áreas parecidas al problema o líneas que lo atraviesan, dándole sentido)”, (Sánchez Puentes, UPN-H: 27, 28) la problematización es la que desencadena el proceso para generar conocimiento. La problematización es una revisión a fondo y gradual de las acciones concretas del problema a investigar, el profesor-investigador construirá su problema de investigación desde “los conceptos teóricos-explicativos” (Sánchez Puentes, UPN-H: 33) que están en juego en la investigación.

Tenía un tema de interés, que era ¿Por qué los niños no seguían las reglas del salón? pues a través de la práctica docente he observado que algunos niños muestran resistencia a la aceptación de las reglas, cuando reviso información teórica, empieza la desestabilización, y aparecen conceptos como interiorización, introspección y apropiación, según algunos autores que definían el concepto de disciplina; llego a que el tema es disciplina escolar y parto de aquí para entrar al campo de estudio.

“El método científico, en cuanto camino lógico o serie de pasos, etapas, operaciones lógicamente ordenadas y jerarquizadas para obtener conocimientos científicos, fue el sueño de Descartes” (Sánchez Puentes, UPN-H: 45). A partir de la incapacidad para explicar fenómenos sociales, como la percepción, cognición, la motivación, el aprendizaje, la psicología social, etc., que no habían podido ser explicados y aceptados de manera científica, surge el método cualitativo para llenar el vacío que deja la investigación cuantitativa, o para complementarse una con la otra.

Steve Taylor y Robert Bogdan consideran diez características de la investigación cualitativa (Alvarez-Gayou Jugenson, 2012, UPN-H: 82), en los cuales se basa la presente investigación.

La primera es que es inductiva, parte de los datos y es flexible, a diferencia de la cuantitativa que es rígida; la segunda característica es que el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva completa, total, son vistos como un

todo; la siguiente es que los investigadores son sensibles a los efectos que ellos causan sobre las personas que son objeto de su estudio al interactuar con los informantes de un modo natural y no intrusivo, se da una conversación normal, se investiga en el entorno del mundo real, se estudian los procesos sociales con intervención mínima del investigador, se utilizan estrategias flexibles para la obtención de datos y la decisión de qué datos obtener y cómo obtenerlos se toma en el curso de la investigación, se investigan los procesos de interacción social en el momento en que se presentan, se construye y reconstruye continuamente el modelo del proceso que se estudia.

La cuarta característica es que los investigadores tratan de comprender a las personas dentro de su marco de referencia, se identifican con las personas que estudian para comprender cómo ven las cosas; el investigador aporta sus propias creencias y predisposiciones, ve las cosas como si ocurrieran por primera vez, nada se da por sobreentendido; la sexta es que para el investigador todas las perspectivas son valiosas, no busca la moralidad o la verdad, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas; la siguiente es que los métodos cualitativos, estudian a las personas, para llegar a conocerlas; los investigadores resaltan la validez de su investigación, obtienen el conocimiento de la vida social; la novena es que para el investigador cualitativo todos los escenarios y personas son dignos de estudio, son similares y únicos; similares por que se pueden encontrar en cualquier escenario y únicos debido al informante que se puede estudiar de forma diferente; la última es que la investigación cualitativa es un arte. Los investigadores son flexibles no siguen reglas, nunca es esclavo de un método.

De Certeau, Michel en (2012: 110) describe otra característica de la investigación cualitativa y es pasar de la oralidad a la escritura, así la escritura capitaliza el tiempo, es “un cuerpo de verdad”, se contrapone a la palabra que carece de precisión, no va lejos y no se guarda. Escribir todo lo que se observa e interpreta, de manera que las personas que lean la investigación sientan que están ahí sin estarlo, que pareciera que están y entienden la realidad vista por el investigador como si él hubiera estado ahí.

Por último la implicación nos va a ayudar a interpretar la realidad que queremos investigar. Empezaremos hablando de que en la investigación se manejan nociones conceptuales como definiciones no tan rigurosas y tan precisas, amplias, vastas y un término nos remitirá a una “constelación de nociones o de conceptos” (Ardoino, Jacques, 2012, UPN-H: 123), porque soy educadora que vive realidades similares a los informantes y comparto nociones y estrategias para la aceptación de reglas y normas en el aula.

En estas relaciones del sujeto y el objeto hay una interacción que está cargada de afectividad, hay deseos y estrategias recíprocas de ambos actores de investigación que se ponen en juego. El sujeto que estudia al objeto (al de allá) está implicado en la vida del otro. Vista la implicación como “aquello por lo que nos sentimos adheridos, arraigados a algo, a lo cual no queremos renunciar” (Ardoino, Jacques, 2012, UPN-H: 124), el sujeto al estar ahí está implicado y modificara la realidad que estudia y su persona al contaminarse del otro. No se podría pensar que el investigador que esta allá no modifique su persona al observar al de acá y el de acá no retomé nada del de allá.

En mis observaciones, entrevistas y estancias en el jardín de niños “Bartolomé” escuchaba y veía cosas que he vivido como educadora en la práctica docente, como la definición que dan de disciplina, la manera como los niños se apropian de las reglas del salón, el ideal de alumnos y padres de familia y las estrategias que utilizan para que los niños lleguen a la aceptación de reglas.

Soy educadora desde hace diez años y he vivido ambientes de trabajo diversos pero en especial este jardín tiene características diferentes en su interacción de educadoras y directora. Por ello he modificado el ideal de convivencia entre compañeros; ya que en este centro de trabajo se observa que existe amistad laboral y compañerismo en sus relaciones personales. Por este hecho he sido modificada en la manera que observo las relaciones con las educadoras y las relaciones entre los niños. Pude ver que hay otras maneras de pensar y aplicar la disciplina escolar en el aula, así como la idea de aplicación del currículum oficial.

La reflexión es que todo profesor-investigador busque el porqué de las cosas que vive en su realidad, por medio de una metodología, basada en un método que apoye para la resolución del problema a investigar, que problematice, base sus hallazgos en conocimientos epistemológicos y teóricos, tomando en cuenta al sujeto de estudio como la base para todo proceso de investigación y dejar de lado las prácticas de sentido común, basadas en nuestra experiencia por medio de nuestros sentidos, que realizamos de manera arbitraria.

Esta investigación es de corte cualitativo con un enfoque interpretativo, el cual me permitirá realizar una descripción y explicación de la construcción de mi objeto de estudio, apoyada por los paradigmas de varios autores que fundamenten la escritura; usaré también a la etnografía como técnica, para la búsqueda de datos.

Es de corte cualitativo ya que “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y a la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1987: 20) en este caso las palabras son de las educadoras del jardín de niños “Bartolome” las cuales me permitieron entrar en un espacio de sus vidas escolares para observar y escuchar lo que sucede en este espacio sobre el tema de la disciplina escolar, aunque al final la información obtenida se enfocó al currículum oficial, sobre el mismo tema.

El enfoque interpretativo, en este ocurre “un proceso dinámico. La manera en que una persona interprete algo dependerá de los significados de que se disponga y de cómo se aprecie una situación” (Taylor y Bogdan, 1987: 25) mi interpretación fue desde las observaciones y las entrevistas que se realizaron con el tema de la disciplina, la elaboración de las categorías y el análisis de los hallazgos en el campo de estudio, de aquí lo que se encontró fue relación en cuanto a las nociones y estrategias que plantean sobre la aceptación de reglas y normas del aula con el currículum oficial desde 1981.

### **A3 La metodología la reflexión del camino**

Esta recolección de información se realizó en el campo de estudio, donde “El investigador participa en la vida cotidiana de una cultura distinta (Auge, Marc y Colleryn, Jean Paul, 2005: 87) se observó, registró, describió y analizó información

recogida en el jardín de niños “Bartolomé”. Cuando Marc y Colleryn, mencionan que el investigador participa en la vida cotidiana de las personas, siento que realmente cuando estaba en el jardín de niños, participaba en la vida de las otras personas, puesto que ellas me compartieron algo de su experiencia y su vida personal, me permitieron escuchar y aprender sobre las diversas formas que hay en la vida para actuar respecto al mismo fenómeno. El investigador se hace partícipe de una cultura diferente a la que él posee; sus prácticas y maneras de pensar se modifican, cuando él participa de esa cultura en su campo de estudio.

“El campo es una cierta conjunción entre un ámbito físico, actores y actividades. Es un recorte de lo real que “queda circunscripto por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador y los informantes. (Rockwel, 1986: 17). Pero este recorte no está dado, sino que es construido activamente en la relación entre el investigador y los informantes. El campo no es un espacio geográfico, un recinto que se autodefine desde sus límites naturales (mar, selva, calles, muros), sino una decisión del investigador que abarca ámbitos y actores: es continente de la materia prima, la información que el investigador transforma en material utilizable para la investigación.” (Guber, 2013: 84)

Mi entrada al campo fue complicada pero por mí; ya que estaba insistente en querer realizar la investigación en el Jardín de Niños donde trabajo, a pesar de que leí que se recomendaba salirse de lugar de trabajo tuve como dos o tres semanas que no decidía cual preescolar iría a observar. Por fin me decidí por un preescolar que se encuentra en la colonia de Jaltepec, Tulancingo Hidalgo, fui a platicar con la directora. Me atendió una educadora encargada, tenía pocos días que la directora se jubiló, por lo tanto la educadora le avisó a la supervisora de la zona, la cual dijo que no, porque estaba incompleto el personal del jardín de niños, ya que también se acababa de jubilar una educadora.

Antes de ir a este jardín le pedí a la supervisora de mi zona escolar que si me permitía observar en el Jardín de Niños “Bartolomé”, que es de tiempo completo, y me había dicho que no, ya que es un jardín muy observado por varios programas a los que está inscrito; pero me comentó que estaba el 15 de septiembre, que es

del mismo contexto local. Por ello busque otro y llegue a Jaltepec. Cuando encontré la respuesta negativa de este preescolar, regrese con la supervisora para informarle que era tiempo de irme a observar, que me dijera en cual jardín me ubicaría. Como ya tenía la negativa del otro preescolar, cuando hablé con mi supervisora, le di por hecho que estaría en un jardín de su zona pues creí era mi última opción.

Pero para mí grata sorpresa cuando la fui a visitar a su oficina estaba la directora y una educadora del jardín de niños “Bartolomé”, entonces por teléfono, porque no estaba la supervisora, le expliqué y le hice mi solicitud; platicó con la directora Laura: y me preguntó ¿qué haría en el jardín? Le expliqué sobre las observaciones a un grupo de tercero y las entrevistas que realizaría, en ese momento aceptó que realizará la investigación en este jardín de niños.

El primer día la directora no estuvo en el preescolar y dejó dicho que entrara al salón de la educadora Ernestina, fue mi compañera de trabajo en el curso escolar 2006-2007, en una comunidad de Acatlán Hidalgo. Desde el inicio la educadora Ernestina tuvo mucha disposición para que asistiera a su grupo a observar, aunque le resultó difícil actuar de manera natural, por mi presencia y por el tema de la disciplina escolar, pues le hice saber que ese era mi tema de investigación y al principio dificultó el rapport de las educadoras. Por ello modifiqué mi actitud y trate de ser más natural, sincera, pasar desapercibida, no hablar ni opinar mucho, solo lo necesario para la convivencia.

Pude “lograr que las personas se “abrieran” y manifestaran sus sentimientos respecto del escenario y de otras personas” “el rapport y la confianza pueden crecer y disminuir en el curso del trabajo de campo”, en este caso aumento, a tal grado que he encontrado a las docentes del jardín de niños, ya que son de mi zona escolar y siento mucho afecto y respeto hacia su labor docente en ese espacio. Pero también hay “informantes con los cuales nunca se llega a establecer un verdadero rapport” (Taylor y Bogdan, 1987:55) como es el caso de una de ellas, pero el respeto mutuo existe.

#### **A4 Las herramientas del investigador**

La recolección de información es una unión del ámbito físico; las educadoras, la directora, la maestra de arte, el intendente y los alumnos, con las interacciones cotidianas que se dan entre el investigador y los informantes, la cual se realiza por medio de entrevistas, observaciones, charlas informales<sup>1</sup> y fotocopiado de documentos personales de la educadora Ernestina: las observaciones de los niños,(Obs.), el diario de la educadora (diar.), y sus planeaciones de situaciones didácticas, a partir del mes de marzo de 2013 (Plan). Estas

“son las herramientas del investigador para acceder a los sujetos de estudio y su mundo social: dentro de una reflexividad en sentido específico, las técnicas son una serie de procedimientos, con grado variable de formalización -y ritualización-, que permite obtener información en una situación de encuentro, en el marco de una relación social.” (Guber, 2013: 84)

Las herramientas a utilizar en la presente investigación son: las observaciones, entrevistas a profundidad, el diario del investigador (dentro del cual están anotadas algunas charlas informales), y los documentos personales de la educadora, los cuales son las observaciones mensuales de los niños, el diario de la educadora y las planeaciones mensuales. Estas herramientas etnográficas me permitirán obtener información y después convertirla en datos empíricos para poder analizarla.

El primer instrumento para el desarrollo de esta investigación fue el diario del investigador, pues me permitió guardar información, que me será útil en situaciones futuras, en el texto de René Loureau, expone tres tipos de diario: el íntimo, el del etnógrafo y el del investigador, para este caso se utilizó, el último, en el cual se incluyeron citas teóricas, reflexiones personales, información sobre conferencias del tema, anotaciones detalladas de las observaciones y en las visitas que se realizaron en el campo de estudio, y se utilizó como diario del entrevistador “un diario detallado durante el período de entrevistas” sirve a varios

---

<sup>1</sup> En el diario del investigador se registraron algunas charlas informales con los informantes, Taylor y Bogdan comentan que “el diario es un buen lugar para llevar un registro de conversaciones con los informantes fuera de la situación de entrevista”. (Taylor y Bogdan, 2002: 132)

propósitos para la entrevista uno es “contener un bosquejo de los temas examinados de las entrevistas” se registran “comentarios del observador, registrados en las notas de campo de la observación participante.” (Taylor y Bogdan, 2002: 132)

El diario lo empecé a realizar a partir de 13 de marzo de 2013, ya que a pesar de que se pedía como un requisito de la línea, me retrasé en empezar, no le había encontrado la importancia, su uso y la gran ayuda que representa para el investigador. El diario que inicié haciéndolo casi diario, me ha proporcionado mucha información sobre la realización, contextualización y transcripción de las observaciones, algunas charlas informales y las entrevistas, escribí sobre mis reflexiones o textos leídos, que me permiten un desarrollo o avance del tema a investigar los anoté y me han sido de utilidad para la elaboración de mis ensayos de la línea de investigación y la línea histórico-social, y para la elaboración de la tesis.

Las dificultades que tuve para iniciar la realización del diario fue falta de tiempo o de organización de mis actividades, otra es que, no sabía qué escribir; empecé escribiendo citas textuales de algunos autores que leía referentes al tema, pero cuando estuve en el campo, sentían la necesidad de anotar todo para recordarlo, pues no tengo muy buena memoria, por el contrario, si escribo recuerdo muchas cosas. Por desconocimiento no anoté detalles y horas en las entrevistas y observaciones por ello al transcribirlas fue más complejo.

El diario me ayudó al desarrollo y creación de las categorías, a la escritura de algunas citas teóricas, y a la formulación de la tesis con la escritura y la lectura de lo escrito en el consejo técnico de mayo de 2014, principalmente.

Otro de los instrumentos de la recolección de la información fue la observación participante en la cual los “Principales requisitos son un ojo, un oído fino, y una buena memoria” (Woods, Peter, 1989, 56). Tenía pensado realizar cinco observaciones pero durante la estancia en el campo de estudio, surgió la necesidad de realizar más, se transcribieron seis únicamente, pero se realizar

varias visitas más registradas en el diario del investigador, como una charla informal.

En la observación participante pude ver cómo la educadora tiene una práctica docente, en la cual la relación con los niños es de una gran libertad hacia las actividades que se realizan en el salón y en la escuela. Los niños salen y entran del salón, comen, platican, juegan e interactúan entre ellos con amplia libertad sin solicitar permiso o autorización por parte de la educadora, lo cual lo podemos ver en la concepción de disciplina y orden que propone el programa de 1992<sup>2</sup>. También miramos como las observaciones muestran lo que las educadoras expresan en su discurso, sobre las nociones que tienen sobre los niños, los padres de familia y sobre las estrategias que utilizan para que los niños acepten las reglas y las normas de la escuela. Al igual en las observaciones y charlas informales encontramos la idea de la homogeneidad que hay entre ellas y el tipo de trabajo en grupo que realizan, y se miró la influencia que tiene el líder institucional en las nociones y estrategias que plantean las profesoras.

La siguiente herramienta que utilicé para la recolección de información del campo fue la entrevista a profundidad, propuesta por Taylor y Bogdan, realicé “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes dirigidos a la comprensión de la perspectivas de su vida y sus experiencias” (Taylor y Bodgan, 1992: 101), sobre el tema en general de la disciplina escolar (y sobre los niños, padres de familia y educadoras entorno al mismo tema).

En el jardín de niños hay cinco educadoras, una directora y el intendente, en un principio pensé en realizar cinco entrevistas, como me lo pedía la línea; para empezar, a cuatro educadoras y a la directora del jardín de niños, en el tiempo de realización de las primeras cuatro entrevistas, la educadora Karina, me dijo: que cuando le realizaría la entrevista a ella y le di fecha, pero a ella por lo pronto no pensaba realizársela. Se regresó al campo a realizar otras cuatro entrevistas

---

<sup>2</sup> El sentido de la disciplina y el orden está dado por la naturaleza de la propia actividad que realiza. Esto significa que habrá sin duda un constante movimiento de niños en el aula; no un movimiento caótico sino aquel que responda a las necesidades de las actividades y del proyecto en general. (SEP, 1992: 66)

focalizadas con preguntas específicas, que se realizaron tres el día 16 de diciembre de 2013 y la novena el día 14 de mayo de 2014.

No tuve dificultades para que las educadoras aceptarán darme un espacio para realizarles una entrevista; la educadora María de la Luz y Jazmín, el día que se los pedí me dijeron que al otro día fuera a las diez y once de la mañana, a la hora de la clase de computación. Hubo mucha apertura para darme un espacio en el horario escolar.

Cuando pensaba en realizar las entrevistas no tenían idea de cómo hacerlas, por lo mismo tomé un poco de tiempo para pensarlo y empecé tiempo después, con respecto a las observaciones. Tenía miedo de hacerlo mal, pues cuando leíamos a Taylor y Bogdan, nos hablaba de la confianza (*rapport*<sup>3</sup>) que se debe crear en el entrevistado para que hable mucho, y que, la primer pregunta es la más importante, para que se exprese, o no. No tenía idea de cómo hacerlo, qué decir, como grabar, como hacer notas cuando las entrevistadas realizarán movimientos corporales, donde hacerla, como insertar las temáticas retomando su plática, cuáles serían los temas generales que les plantearía y sobre todo tenía miedo de realizarla mal no para mí, sino en relación con la educadoras, que frente a ellas quedara mal y no pudiera ganarme su confianza para que hablarán y hablarán; el cual era mi primer objetivo; que las educadoras hablaran mucho respecto a la temática planteada.

Ya en la realización de las entrevistas me enfrente con algunas otras dificultades como: el tiempo que me destinaron para su realización, el cual fue una hora, la de computación o la de inglés con la educadora Cosme, como su horario es hasta las cuatro de la tarde y se quedan un poco más a organizar su material y reuniones para organizar actividades de la escuela, se les hacía difícil otorgarme tiempo después.

---

<sup>3</sup> “El *rapport* es lograr que las personas se “abran” y manifiesten sus sentimientos respecto del escenario y de otras personas. Aparecen lentamente en la mayoría de las investigaciones de campo. El *rapport* y la confianza pueden crecer y disminuir en el curso del trabajo de campo. Con ciertos informantes nunca se llega a establecer un verdadero *rapport*.” (Taylor, 2002: 55)

En la primera entrevista además de los conflictos personales anteriores a su realización, se presentó nerviosismo al tener a la educadora cara a cara y plantearle las temáticas de manera coherente y comprensible. Ya que la educadora muestra tener mucha experiencia en el área educativa en el nivel preescolar y está estudiando en el ITEMS, su maestría. Aunque ella también, se mostró un poco nerviosa cuando realizábamos la entrevista, se le notaba en la voz quebrada y en el movimiento de sus manos. Por lo tanto en el momento de su realización puse mucha atención a lo que decía.

La educadora María de la Luz es muy buena conversadora, pues de cada temática planteada escribí desde media cuartilla hasta dos cuartillas de solo un tema; habla muy rápido y eso amplió la transcripción, la cual fue la más difícil, cansada y de mucho tiempo para su transcripción.

También al tratar de escuchar de manera muy atenta y puntual a las educadoras en su conversación para enlazar lo que decían, con mi guía de preguntas y para anotar y recordar su gestos y movimientos de su cuerpo se me dificultó, pues yo estaba muy preocupada y ocupada escuchando con mucha atención y con un oído muy agudo para recordar primero y transcribir después, pero principalmente de escuchar lo que explicaban para poder insertar mi siguiente temática, sin que se viera planeado o forzado, pero creo que hubo algunas ocasiones en que dirigí las preguntas.

El lugar donde realicé cuatro entrevistas, fue en el salón de cada una de las educadoras, ya que los niños se iban a su clase y nosotras nos quedamos en él, donde aparentemente no habría niños, ni interrupciones, pero no fue así, en la entrevista 1, entraron en repetidas ocasiones los niños, mandados por el profesor por su lapicera y hojas, las educadoras entraron para pedir información sobre la lista de las altas y bajas de los niños; traté de que no se escucharán tantas interrupciones, por no saber usar la grabadora de voz, corte la grabación y se encuentra grabada en tres partes. En las siguientes entrevistas deje que corriera la grabación, mientras sucedía algún imprevisto como las pláticas y comentarios de los niños o las entradas de las madres de familia como en la entrevista 3, que

entraron madres de familia a organizar la comida de los niños y el intendente para comentar sobre una niña que se llevaría su mamá antes de la hora de salida.

Pero la entrevista más complicada que realicé fue, la cuatro con la educadora Cosme, ya que ella me permitió realizársela, en el horario de la clase de inglés y en esta no preví, que la clase de inglés se da en el salón de las educadoras y en el momento, el único lugar donde pensé en realizarla fue en el patio, en el área del escenario que está más alto que el resto del patio de juegos, para poder estar sentadas más o menos cómodas.

Entonces durante la entrevista hubo muchas interrupciones de los niños de la educadora para ir al baño, comer, acusar a los niños que rompían las reglas, pero principalmente la mayor interrupción fue, que del lado donde estuvimos sentadas, está una pared, que es compartida por el preescolar y la primaria. Durante la realización de la entrevista, era la hora de recreo de los niños de la primaria y se escuchan muchas voces de niños jugando, pero lo más notorio es que a los niños se les voló la pelota en tres ocasiones para el jardín y la pedían a grito de “bolita por favor” y como solo estábamos nosotras, pues yo era la que les pasaba la pelota, lo cual provoco que se distrajera la educadora al expresar sus experiencias personales.

La quinta entrevista se me dificultó mucho realizar, pues la educadora estaba nerviosa y habla poco, parece que es su personalidad, pues la he escuchado pocas veces y cuando platica de manera personal conmigo también he notado que habla poco. Aunque, creo que tampoco le di mucha confianza, para platicarme sobre sus vivencias y experiencias sobre el tema de la disciplina escolar.

Por lo mismo, se me acabó la guía antes de la media hora de conversación, por ello trate de retomar lo que me decía sobre el tema para continuar la plática, al igual le pregunte de algunos ejemplos de los niños que rompen las reglas, pero aun así hubo un momento que ya no supe que preguntarle, y al plantearle una situación, la confundí y no entendió lo que quería preguntar; creo que ni yo sabía lo que le quería preguntar, empezó a estar más tranquila con mis cuestionamientos hasta que le agradecí por permitirme platicar con ella y entonces

empezó a reflexionar sobre la plática que tuvimos. La información que obtuve de las entrevistas fueron las nociones de las educadoras sobre el ideal y lo real en cuanto a los niños, los padres y la cultura escolar enfocado a la aceptación de las reglas y las normas de la escuela.

Otro de los instrumentos que utilicé para la recolección de información, fueron los documentos personales, pues de estos documentos personales: “Se hace uso de los corrientes y ambiguos significados personales [...] y se convierten en importantes herramientas para la investigación” (Plummer, 2013: 94), para complementar la información que observé, escuché y registré, utilicé el diario de la educadora, las observaciones de los niños y las planeaciones. El motivo es para saber de qué manera la educadora registra las conductas y comportamientos de los niños respecto de las normas en el salón de clases.

Cuando pensé en pedir estos documentos personales a la educadora tenía miedo de que me fueran negados, ya que creí que la mayoría de nosotras somos reservadas en cuanto a lo que escribimos en estos documentos, pues en ellos se hacen reflexiones personales sobre el trabajo diario en el aula, por ello me tardé mucho en solicitarlos, antes traté de ganarme su confianza, ayudándole con el grupo, regalándole copias de actividades del campo de pensamiento matemático y prometí darle o mostrarle mis planes de trabajo, así como otras copias de actividades de los campos formativos. Me permitió sacarle copias a sus documentos el día primero de julio de 2013 y se los devolví un día después, solamente saque copias de un período de tiempo del mes de marzo a junio de 2013, durante mi estancia en el campo.

En los documentos personales de la educadora se localizaron ejemplos que se retomaron para hacer la explicación detallada de la categoría o la situación que se plantea, en los subtemas; además al leer sus observaciones en su diario del trabajo pude tener una idea más clara y centrada de las nociones que expresa la educadora sobre las aceptación de las reglas y las normas del aula y la escuela.

## **A5 La construcción de categorías**

Una vez que realice, transcribí y guardé en un archivo las seis observaciones y las nueve entrevistas, tuve la necesidad de sistematizar la información, para ello realice los siguientes pasos:

Primero se le dieron varias leídas a las entrevistas y las observaciones para poder seleccionar la información subrayando en las entrevistas impresas, de acuerdo a los objetivos planteados en la investigación sobre la apropiación de los niños de preescolar, atravesando todo por la disciplina escolar.

A continuación metí las entrevistas y las observaciones al programa atlas.ti, el cual me permitió seleccionar la información que ya había subrayado en las entrevistas y observaciones originales, el programa facilitó el recorte de la información seleccionada, ya que te manda a un archivo todo lo seleccionado y etiquetado con un código. Los códigos que manejé fueron indistintos, pues los ponía de acuerdo al contenido de la información y que para mí significaran la idea central del texto señalado. Este paso me ahorro el buscar y recortar en todas las observaciones y entrevistas.

Después del uso del atlas ti versión 6, leí cada uno de los párrafos seleccionados y agrupe la información de acuerdo al tipo de preguntas que les realice y una familia de códigos, que pretendía agrupar la información de manera específica sobre lo que los autores definían como disciplina. Esto me permitió la primera clasificación de la información, aunque esto implicaba “una transformación de los datos recabados con el fin de convertirlos en expresiones de la realidad (con grados variables de imprecisión) [...] buscamos con esta labor clasificar un conjunto de cosas” (Salle, 1995: 27).

Mi siguiente paso fue recortar de manera manual lo que seleccione y agrupe. En la tercera agrupación ya había clasificado la información en tablas y depurado información tratando de hacer conceptos más claros de lo que las educadoras me decían, quitándole la muletillas, palabras repetidas, espacios y comentarios personales sobre la actitud de la educadora, para poder comprender mejor el

contenido de la selección de la información, tratando de recuperar lo mejor posible la voz del otro.

Con esta tercera clasificación de la información y elaboración de las tablas y los cuadros (Tabla 1) logré tener mayor acceso a la información y mayor claridad en la lectura del dato empírico. También logré visualizar los temas generales y subtemas de cada uno de mis capítulos partiendo de la información encontrada en las observaciones y las entrevistas realizadas. Aunque pensamos que “los contenidos temáticos reúnen elementos de orden subjetivo” (Salle, 1995: 28) tratamos de realizarlos lo más apegados al dato empírico obtenido del análisis de la información.

La formulación de las categorías de la conceptualización de disciplina, grupo ideal, la función de la disciplina escolar y la manera de apropiarse de las reglas y las normas según las educadoras, se obtuvo de la revisión de la información empírica de las nueve entrevistas que se realizaron.

La primera selección de información que realicé, utilicé el Atlas.ti versión 6, su uso fue para la selección de información que, a mí parecer hablaba de disciplina escolar en general. En un segundo momento hice una reacomodación de la información según algunas familias de códigos que se obtuvieron de la definición de varios autores (Makarenco (1992), Estrela (1999), Sthenhouse (1974), Apple (1997), Foucault (2010), Durkheim (2002) y Kohlberg (1992)) sobre lo que es disciplina y otros aspectos de la disciplina como el consejo imperativo, la obediencia consentida, la regla moral de Durkheim (2002), el juicio moral según Kohlberg (1992), etc.

Muestro a continuación los cuadros que retomé de Vania Salle, los cuales me ejemplificaron la manera de organizar la información.

Tabla 1. Cuadro de la clasificación de la conceptualización de disciplina por las educadoras

QUÉ ES DISCIPLINA	
Reglas Normas  Actuar con valores	Conscientes, consensuadas Practicarlas El respeto de los demás, de uno mismo y del hogar) Es compromiso, responsabilidad. Son reglas. Regulan mi comportamiento, me permiten realizar algo.

Cuadro de la clasificación de lo que mencionaron las educadoras sobre el grupo ideal que desearían.

Grupo ideal	
Los niños	Dinámicos Inquietos Su hacer es significativo Aprovecha todos los espacios Muestra interés por realizar las actividades Respetan normas afectuosos Aplique lo que trae de casa
Los padres	Que los padres respondieran Los padres son diferentes: se acerquen más, dispuestos a trabajar y participar Con el apoyo de los padres
La planeación	Trabajar libremente sin presiones Decidir tu planeación
Son un reto	Así como están cada año

	Los niños son diversos Son retos No hay
--	-----------------------------------------------

Tabla 2. Se muestra el cuadro de la organización de la información que nos dijeron las educadoras sobre la apropiación de las reglas y las normas.

Apropiación de las reglas y la normas	
Marcándolas	Remarcarlas
Ponerlas en práctica	Aplicarlas
Recordándolas	Repitiéndolas
Respetándolas	
Explicándolas	Hablándoles

La práctica de la disciplina escolar	
El comportamiento de los niños en el aula en relación con las consignas que da la educadora.	La autoridad de las educadoras.
Los niños no aceptan reglas	Amenaza no cumplida.
Libertad de los niños para realizar varias acciones en referencia con sus intereses y necesidades.	Discurso que alude a la necesidad de control por parte de la educadora.
	Necesidad de control por parte de la educadora

A partir de enero de 2014, escribí algunas citas teóricas sobre las posibles categorías que se mencionan con anterioridad, elaboré nuevamente tablas que me permitieron tener organización sobre los datos empíricos, y teóricos que me permitían apoyar el dato empírico. Pero cuando intente escribir con el material empírico y teórico, y expuse en el coloquio interno de marzo en UPN-TUL, me di cuenta de que no podía hacerlo, algo estaba pasando, lo cual no me permitía continuar con el proceso metodológico. En el Mes de Abril de 2014, revise a Taylor

y Bogdan en su texto de “Introducción a los métodos cualitativos de investigación” (1987) y a María Berteli en su libro de “Conociendo nuestras escuelas” (2005) para encontrar la razón de lo que me estaba sucediendo.

Un comentario de los asesores sobre lo presentado en el coloquio, de que parecía que quería cuadrar todo el dato empírico con una referencia teórica y lo que dice Taylor y Bogdan “hay que tener cuidado de no forzar datos para que encajen en el marco de algún otro” (Taylor y Bogdan, 1987: 165), localicé mi dificultad de no poder continuar con los siguientes pasos de la metodología de investigación cualitativa, pues estaba tratando de encajar dato empírico en temas que yo seleccioné.

Había un paso que no realice con el rigor metodológico, que una investigación seria y profesional de este nivel académico lo requiere, no elaboré sábana analítica de manera sistemática y rigurosa, por el enfoque que se nos dió en la línea de investigación del tercer semestre. Además el programa para la selección y recorte de material que se utilizó fue computarizado, el Atlas.ti. versión 6, que “almacena, separa y recupera los datos cualitativos”. Como lo dice Taylor “las computadoras no pueden utilizarse para sustituir la perspicacia e intuición del investigador en la interpretación de los datos” (Taylor y Bogdan, 1987: 169).

Al verme limitada para iniciar con la descripción de los datos cualitativos, noté que el uso de este programa de computadora, en mi caso limitó mi intuición y perspicacia para la organización y categorización del material, aunque ya tenía categorías y referentes teóricos, tomé la decisión muy complicada por el tiempo y momento en el que me encontraba en el proceso metodológico, de volver a leer las fuentes primarias, subrayar lo recurrente, y empezar con las inferencias, como ejemplifica María Berteli en conociendo nuestras escuelas. (2005)

Nuevamente revisé y seleccioné el material cualitativo, de manera manual como se menciona “Hacemos esto manualmente: se recortan las notas de campo, las transcripciones y otros materiales y se colocan los datos de cada categoría” (Taylor y Bogdan, 1987:168), en papel bond, pegados de manera provisional para poder moverlos de grupo, de acuerdo al proceso de las categorías.

Me resultó de mucha ayuda para poder clarificar mi proceso, pero se me dificultó realizarlo sola y sin conocimiento de cómo elaborar las inferencias, como las que nos pone como ejemplo en sus cuadros de información María Berteli, en la investigación que comenta en su libro de conociendo nuestras escuelas.

Ya tenía los recortes y una primera agrupación de la información empírica, y ¿qué seguía? Me preguntaba, volví a revisar la antología de seminario de investigación II, y localicé las categorías que define Peter Woods (1993), revise su libro de la escuela por dentro y nos dice:

“las categorías descriptivas son las que se organizan en torno a rasgos comunes tal como son observados o representados por primera vez. Las categorías sensibilizadoras son más generalizadas, pues se concentran en las características comunes entre un abanico de categorías descriptivas, que a primera vista no parecían tener nada en común, pero que salen a la luz por comparación con otras categorías sensibilizadoras. En este sentido, los conceptos que se esconden detrás de las categorías tienen un camino que recorrer.” (Woods, 1993, p. 170)

Con esta información, que leí en repetidas ocasiones, aunque ya había sido revisada, encontré el hilo conductor para iniciar con la categorización. Iniciando con las categorías descriptivas las cuales no tenían ni pies ni cabeza, solo eran un montón de recortes agrupados de manera superficial, en la cuarta o quinta reagrupación de las categorías descriptivas se llegaba un poco a las categorías sensibilizadoras. Después de la revisión y ayuda del asesor, logré mirarlas de otro ángulo lo cual me apoyo para organizar las categorías sensibilizadoras. Aunque ya que estaba describiendo el material empírico en el capítulo dos no lograba seguir un hilo conductor y coherente entre el contenido de las subcategorías y las descompuse nuevamente, leí las entrevista completas reiteradamente para comprender lo que el otro estaba diciendo.

## **A6 Los hallazgos.**

Realicé la descripción de las dos categorías rectoras del material resultante de la categorización los cuales se organizaron en dos capítulos rectores del material empírico (capítulo dos y tres) y el capítulo uno habla sobre las definiciones de

disciplina y sobre la institución. Del material empírico resultó la siguiente organización de categorías rectoras y subcategorías.

## **Capítulo II Nociones de las educadoras sobre el currículum oficial y real en cuanto a los niños y los padres de familia.**

2.1 Las nociones sobre el currículum oficial y real en cuanto a los niños

2.2 Las nociones sobre el currículum oficial y real en cuanto a los padres de familia en relación a la aceptación de las reglas del aula y la escuela.

## **Capítulo III Estrategias de las educadoras para la aceptación de las reglas y las normas del aula y la escuela.**

Estrategias de persuasión, punitivas, de motivación, de animación y didácticas

### **A7 La experiencia de escribir**

Otra característica de la investigación cualitativa es pasar de la oralidad a la escritura, con el objetivo de comprender la vida de los otros de manera científica, con fundamento y credibilidad, se tratará de tomar en cuenta las recomendaciones que nos plantea Taylor y Bogdan (1992) en el texto mencionado con anterioridad: bosquejar las ideas en papel, decidir a qué público se quiere llegar y adaptar el estilo y contenido, aclarar el propósito del escrito, usar palabras breves y directas, sustentar con ejemplos, escribir lo que sea cuando llegue el bloqueo del escritor, y hacer que amigos y colegas lean lo que se escribe. (Taylor y Bogdan, 1987)

Trataré de escribir lo que expresan las educadoras del jardín de niños “Bartolomé”, para ello se requirió de un proceso, una estrategia, una metodología a seguir, para ser claros, coherentes y exponer con fundamento lo que se quiere decir sobre el material empírico obtenido en el campo de estudio. Una vez que se llegó a las categorías en las que se centró la investigación volví a leer cada una de las entrevistas y observaciones y escuché las grabaciones para poder tener la certeza de que no se estaba modificando el dato empírico.

Además algo que me ayudó a tener mayor seguridad, sobre lo que se dice que expresan las profesoras, fue la asistencia a su último consejo técnico. Este me permitió enriquecer el oído, pues cuando platicaban entre ellas sobre sus

actividades cotidianas planeadas y exponían sus problemas y como lo resolvían, parecía que estaba leyendo las categorías y la descripción del dato empírico. De manera personal me dio seguridad escucharlas y recordar lo que escribí sobre sus nociones y estrategias sobre la aceptación de reglas y normas, pues escribí lo que ellas expresaron en sus entrevistas y en lo que observé en el jardín de niños.

Lo que escribí sobre las nociones y estrategias de las educadoras “no repite la cosa que representa sino el habla, la voz, el sonido, es decir, repite la palabra hablada, se hace doble de la voz; y, por el otro, repetición de lo ya dicho, una y otra y otra vez porque hay que llenar de voces y grafos el vacío, la nada, es la lucha contra la muerte” (García, 2010: 29 ) se escribió la voz de las educadoras, lo que piensan, saben, lo que han interiorizado a través de años de experiencia y la capacitación institucional o individual.

Esta experiencia de escuchar al otro y escribir lo que dice y hace, ha modificado muchas ideas y concepciones que tenía sobre la aceptación de las reglas y las normas del aula y la escuela en el jardín de niños y de la manera que interactúan entre niños y entre educadoras “La experiencia es la que obliga al sujeto a modificarse a sí mismo, a cambiar, a ser otro, de aquel que era, a distanciarse de sí mismo” (García, 2010: 30) y poder ver lo que no se puede ver si se está ahí por siempre. Se puede ver la práctica personal a través de la práctica e ideas de los otros, aunque esta sea muy igual o muy diferente, uno se puede analizar y pensar estando ahí, y poder regresar a lo que se es, y creer que se puede ser diferente por la experiencia de mirar al otro.

Para poder escribir la descripción empírica, primero leí varias veces la sábana analítica y ordene de manera escrita las ideas de cada subcategoría, las cuales se encuentran organizadas dentro de las dos categorías rectoras, pero también dentro de las subcategorías, organicé el contenido de manera coherente y dividido para ser más clara en lo que quería decir. Esto me permitió una escritura fluida del dato empírico.

A continuación leí varias ocasiones esta descripción de material empírico: subrayé y anoté temas que se requerían fundamentar para dejar claro lo que se

quiere decir y busqué información teórica que me ayudó a explicar claramente lo que encontré en el campo de estudio. Al igual leer y platicar con un colega en repetidas veces sobre lo que se encontró en el campo ya transformado en dato, me permitió mirar la tesis que sustentaría la investigación que es *el currículum oficial, sobre las nociones y estrategias para la aceptación de las reglas y las normas de la escuela moldeado por las educadoras*.

Realicé la descripción del dato empírico ya como se habían organizado de manera total las dos categorías rectoras de la tesis (nociones y estrategias de las educadoras), sin ningún apoyo bibliográfico. Después escribí el capítulo uno, el cual consiste en la ubicación histórica del concepto de disciplina, de las varias conceptualizaciones de disciplina para formular una, entre los autores y las educadoras, y las relaciones que se dan en la institución, lo cual me permitió esclarecer la tesis central sobre el moldeamiento del currículum oficial por parte de las profesoras. A partir de la escritura de este capítulo la revisión de bibliografía tomó sentido, dejé de buscar sobre disciplina en general y centré lo que quería buscar en relación a lo que se decía.

Para ello el siguiente paso, fue imprimir y leer nuevamente de manera pausada la descripción empírica que se había realizado, anotar enfrente y en una hoja de papel, lo que requería de ayuda teórica para dejar claro lo que quería decir y anotar la página del trabajo, para que una vez que se localizara la teoría que apoyara en mejor medida, se tuviera claro hacia donde se enlazara, y facilitará el trabajo.

Como siguiente aspecto a realizar, fue buscar la información teórica y revisar las cuatro propuestas curriculares de preescolar de 1981, 1992, 2004 y 2011, analizarlas de manera detallada, subrayar, recortar y organizarlas de acuerdo al dato que se requería para apoyarlo, (realicé como una categorización de las cuatro propuestas curriculares), esto apoyo, facilitó y permitió un avance rápido en la relación que hice sobre las nociones y estrategias que plantean las educadoras, con lo que el deber ser del currículum oficial propone se aplique en la escuela de preescolar.

A continuación leí algunos textos para apoyar la fundamentación y realicé de manera literal y fragmentada la inserción de recortes teóricos, que hablaran del subtema o de las ideas que se manejaban en ellos. Después de hacer una lectura y análisis del dato empírico realicé anotaciones sobre los conceptos y temas, que necesitaba argumentar con ayuda de teóricos, que me permitieran describir lo que observe en el campo de estudio.

Asistí a algunas bibliotecas del municipio, del estado y de la ciudad de México, esta recopilación de información en general de la disciplina apoyo a la búsqueda de los conceptos seleccionados, pero no fue hasta que tenía claridad en las categorías rectoras, temas y subtemas cuando la búsqueda de hizo clara y concreta, y un tanto más compleja, ya que pude notar que requería de mayor recopilación de bibliografía, y también pude ver que no hay mucha investigación sobre disciplina y otros temas en el nivel preescolar.

Una investigación “no es sólo incrementar la comprensión de la vida social por parte del investigador, sino también compartir esa comprensión con otras personas” (Taylor y Bogdan, 2002: 190) por ello a continuación de la búsqueda, lectura y selección de la información teórica en relación a lo empírico, me senté a leerlo nuevamente, a retomar ideas y conceptos de los teóricos para decir lo que observé en el campo y lo que opinaba al respecto, por medio de la escritura detallada, de tres capítulos: el primero como ya se mencionó habla de la conceptualización de la disciplina por las educadoras, algunos autores y la personal; el capítulo segundo sobre las nociones que tienen las educadoras respecto a la aceptación de reglas en el aula enfocada a dos actores de la educación el niño y el padre de familia; y el tercero se refiere a las estrategias que mencionan y aplican en su aula para que los niños acepten las reglas y las normas de la escuela.

Erickson hace una recopilación de ideas sencillas que me permiten expresar el proceso que lleve a cabo en esta investigación de corte cualitativa con un enfoque interpretativo.

“la investigación de campo implica: a) participación intensiva y de largo plazo en un contexto de campo; b) cuidadoso registro de lo que sucede en el contexto mediante la redacción de notas de campo y la recopilación de otros tipos de documentos (por ejemplo, notificaciones, grabaciones, muestras de trabajos estudiantiles, etc.) C) posterior reflexión analítica sobre el registro documental obtenido en el campo y elaboración de un informe del diente una descripción detallada, utilizando fragmentos narrativos y citas textuales extraídas en las entrevistas, así como una descripción más general en forma de diagramas analíticos [...]. La investigación de campo interpretativa exige ser especialmente cuidadoso y reflexivo para advertir y describir los acontecimientos cotidianos desde los diversos puntos de vista de los propios actores.” (Erickson, 1989: 23)

Dentro de estos puntos de vista se retoma a los informantes, a varios teóricos, a la postura personal y con esta triangulación<sup>4</sup> de la información se llega a la presentación de un informe de investigación como a continuación se expone en los tres capítulos y la reflexión final. Mirando a la triangulación como lo describe Bertely “En el tercer nivel de análisis (donde se) elaboran ensayos donde se profundizan los ejes y categorías de análisis integrando la triangulación entre las categorías sociales de los participantes, los conceptos desarrollados por el observador, y las nociones teóricas prestadas” (Berteli, 1994: 178), por medio de este proceso metodológico se llega al enunciamiento de la siguiente tesis:

Las educadoras moldean el currículum oficial en su discurso sobre las nociones que tienen sobre la aceptación de reglas y normas de los niños en la escuela y las estrategias que aplican para que los niños acepten las reglas del aula.

---

<sup>4</sup> Triangulación o como “Comentario interpretativo: este comentario aparece de tres formas: una increpación que precede a cada descripción particular en el texto, una discusión teórica que apunta a la significación más general de los patrones identificados en los acontecimientos que se mencionaron y una reseña de los cambios que se produjeron en el punto de vista del autor durante el transcurso de la indagación”

## CAPÍTULO I

### LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA DISCIPLINA DESDE EL CURRÍCULUM Y DESDE LAS EDUCADORAS EN LA INSTITUCIÓN.

*Disciplina:*

*Conjunto de reglas de conducta consensuadas  
y normas para la convivencia social.*

*(Educadoras).*

En el presente capítulo hablaré sobre: las conceptualizaciones de la disciplina de las educadoras y de algunos autores; la aparición de este concepto en los planes y programas de estudio de 1981, 1992, 2004 y 2011, con la finalidad de comprender la relación entre el concepto o ideas centrales de disciplina que se propone en cada plan de estudios, con las nociones que las educadoras tienen sobre la disciplina escolar.

Para ello empezaré comentando el papel del docente y el alumno en los tres momentos del currículum; el tradicional, el conceptualista y el reconceptualista, relacionándolo con los planes mencionados y analizaré la formulación del tipo de disciplina, que se da, con la que aplican las profesoras.

Una vez que describa el desarrollo del tipo de disciplina que se proponen en los cuatro planes de estudio, llegaré a la que se vincula con la definición que expresan las profesoras; y describiré la institución en relación a dos tipos de conceptualizaciones: el espacio físico y las prácticas instituidas e institucionalizadas que se dan al interior de la escuela, en relación a las nociones y estrategias de la educadoras sobre la aceptación de las reglas y normas del salón.

#### **1.1 Conceptualizaciones de disciplina**

Cuando empecé con la investigación, tenía la idea de que hablar de disciplina, era hablar del mal comportamiento de los niños, del porqué algunos sí aceptaban las reglas y otros no, lo cual significaba buena o mala disciplina. Al buscar conceptos de disciplina, noté la diversidad de concepciones que se tienen de este; revisando algunos autores formulé una idea y conjuntándola con las definiciones de las

educadoras formulé otra. Además menciono la concepción de moral de Durkheim ya que las educadoras cuando definen disciplina, la definen como reglas y normas que son necesarias para convivir, como lo hace este autor.

Las nociones de las docentes están influidas por una serie de aspectos a los que se enfrentan en su vida escolar sobre disciplina escolar, las cuales han adquirido a través de su práctica docente y planes y programas de estudio. Un concepto se adquiere cuando se es “capaz de dotar de significado a un material o a una información que se presenta, traducir algo a las propias palabras.” (COLL, 1992: 26). La comprensión de los conceptos permite tener una representación propia de la realidad, como el concepto de disciplina para las educadoras del jardín de niños “Bartolomé”, de Tulancingo Hidalgo.

Cuando definen disciplina expresan que son las reglas consensuadas y las normas que regulan el comportamiento del niño, y lo llevan a actuar con valores en la escuela. Las reglas son consensuadas porque no se imponen, se proponen junto con los niños. Al inicio del curso escolar se les pregunta a los niños, ¿cuáles son las reglas que se deberán seguir en el salón? y se elabora un reglamento interno del aula. Las reglas son propuestas para que las pongan en práctica y las educadoras pretenden reforzar las que traen de casa, como lo menciona la educadora Ernestina, en su definición donde dice que la disciplina:

Son “las reglas (...) tú no las pones, las tienes que tener con los niños, las normas que debes tener y sobre todo reforzar las que traen de casa (...) esas reglas y esas normas las tienes en conjunto con tus niños, no imponérselas (...) que ellos las saquen y las pongan en práctica y reforzar las que ya traen”. (EN 3: 35)

Expresan que la disciplina no se impone a los niños, se lleva un proceso de aceptación de las reglas, para que no sean una imposición, una estrategia es que los niños desde su perspectiva y de acuerdo a lo que traen de casa propongan sus reglas y puedan ser aceptadas de una mejor manera. Las educadoras cuando definen a la disciplina la mayoría nos hablan de las reglas y las normas como componentes de la definición, y nos dicen que las normas son, las que nos permiten realizar algo, son las que regulan mi comportamiento, son el respeto a

uno mismo y a los demás, son el compromiso y la responsabilidad, y las que nos permiten realizar algo. Como lo menciona la educadora Jazmín, cuando nos dice que “la norma es lo que nos permite realizar algo (...) es ir haciendo normas que me permitan poder conducir la clase o que les permita a ellos avanzar”. (EN4: 52)

En un intento de ilustrar el concepto de <disciplina> en ayuda a lo que nos dicen las educadoras, enlistare algunas definiciones de varios autores, las cuales me permitieron formular una idea general de ello para conjuntarlo con las nociones de las docentes y enunciar otra idea sobre lo que es disciplina para esta investigación. Para Makarencó la disciplina “es un conjunto de reglas de conducta” (Makarencó, 1992: 61); Durkheim expresa “La disciplina, en efecto, tiene por objeto regularizar la conducta; implica que los mismos actos se repiten en unas condiciones determinadas; pero no actúan sin autoridad. Es una autoridad regular. [...] hay que decir que la disciplina tiene su razón de ser en ella misma, que es bueno que el hombre sea disciplinado” (Durkheim, 2002: 90) la disciplina es formar en el individuo un ser social, que no sea ni piense en lo individual y prefiera a su ser colectivo. Es llevar al individuo por medio de la formación del hábito y la práctica de aspectos sociales, a la aceptación de reglas y normas sociales necesarias para vivir en sociedad.

En tal sentido Estrela menciona que “Cuando hablamos de disciplina no solo nos inclinamos a evocar las reglas y el orden que de ellas se deriva, sino también las sanciones ligadas a su infracción y los sufrimientos que de ellos siguen” (Estrela, 1999: 19), en cuanto a este concepto no retomo sobre los castigos pues en el campo no se observaron ningún tipo de castigo hacia los niños, únicamente retomo lo que se dice de las reglas y el orden.

La misma autora entiende a la disciplina “como la aceptación externa de reglas y costumbres [...] se entiende como su aceptación tanto interna como externa y por último, desemboca en una concepción que valora ante todo su interiorización y la libre adhesión a ella, por parte del individuo” (Estrela, 1999: 20). Esta concepción se puede ver en la forma como se habla en los planes de estudio de 1981, 1992, 2004 y 2011, cuando expresan qué es la disciplina o la manera de

interactuar dentro del ambiente escolar. En los planes nos hablan de llegar a la internalización o interiorización de aspectos externos que se señalan para la convivencia necesaria en la escuela y sobre la apropiación de aspectos externos en el niño, como se habla en el libro de herramientas de la mente, (Bodrova, 2004) cuando habla del proceso que deberá desarrollarse en el niño para adquirir cualquier conocimiento incluyendo las convenciones sociales externas.

Otro autor expresa la misma idea sobre lo que es disciplina cuando dice que es vista como “una situación en que las reglas han sido aceptadas por los niños como correctas y convenientes por ellas mismas. En cierto sentido diríamos que éstas han sido interiorizadas.” (Sthenhouse, 1994: 6). Estrela y Sthenhouse nos hablan sobre la interiorización de reglas por medio de la adhesión o aceptación a ellas. Aunque hay otros autores como Lawrence Kohlberg que nos dice, que los niños en edad preescolar aún no internalizan de manera consciente o de manera libre, por convicción, sino por medio de mecanismos de influencia de los adultos, por miedo al castigo y a la autoridad.

Para formular una concepción de disciplina no se retoma lo que se dice de la interiorización por lo que expresa Lawrence Kohlberg, cuando nos habla de etapas por las que el individuo transita para llegar a la internalización<sup>5</sup> o aceptación de reglas externas en su interior, no se dan de manera aislada, hay un proceso por él que se transcurre mentalmente y las llama etapas o estadios del desarrollo moral del individuo. Por tal motivo la internalización, vista como, lo que después de un proceso y tiempo se va al interior del individuo cognitivamente, aspectos que gobiernan las cuestiones morales externas del individuo, que llevan consigo una relación entre cuestiones cognitivas y afectivas, en los niños de preescolar no lo podemos observar porque aún están en la primera etapa de desarrollo moral.

---

<sup>5</sup> Internalización definida por Aronfreed, retomado por Lawrence Kohlberg, en psicología del desarrollo moral, pagina 117, dice que “La conducta de niño pequeño inicialmente depende en gran medida de su experiencia de los hechos externos que se transmiten a través de la presencia y actividad de sus agentes socializadores. Pero su conducta se llega a gobernar gradualmente, hasta cierto punto, por unos monitores internos que parecen transportar muchas de las funciones de los controles externos requeridos en un principio para establecer la conducta. Este concepto es el que vulgarmente se retoma para definir la interiorización, Kohlberg dice que “el significado de la internalización en el campo moral clarifica también un segundo punto implicado por la posición del estadio, que es que la internalización debe de llevar consigo una correlación cognitiva así como afectiva.” (Kohlberg, 1992: 120)

El niño de preescolar entre los cuatro y seis años se encuentran en el nivel 1, el estadio preconventional: la moralidad heterónoma, en el cual, la razón por la que hace lo que está bien, es por evitar el castigo y por el poder superior de los adultos. (Buxarrais, Martínez, 2004), no porque haya interiorizado o internalizado las cuestiones morales, sino por miedo al castigo y a la autoridad de los adultos, por este motivo esta parte de la definición de disciplina no es retomado.

Los autores están definiendo a la disciplina como las reglas de actuar o de comportarse de las personas, incluyen el concepto de orden, que nace de las propias reglas estipuladas y se menciona, sobre las sanciones y el sufrimiento que se derivan de ella, hablan de regularizar la conducta, formar un sujeto colectivo y de la aceptación o internalización externa de convenciones sociales. *Entonces analizando los conceptos podemos decir que la disciplina son reglas de conducta y normas para la convivencia social, aceptadas por los niños como adecuadas y adheridos a ellas de manera libre; aún no interiorizadas.*

Otra conceptualización de disciplina tiene que ver con la de moral, porque las docentes definen a la disciplina escolar como reglas y normas consensuadas y necesarias para la convivencia y esta noción tiene relación con el concepto que maneja sobre la moral Durkheim (2002). El uso de este concepto me permitirá elaborar un concepto general que ayude a comunicar la definición que hacen las educadoras de disciplina, junto con la que mencionan los autores, por esto se habla de disciplina, pues la aceptación de reglas y normas en el aula está dentro de este concepto.

Enunciare el concepto de moral expresado por Durkheim, que me apoya a definir lo que es disciplina: la moral consiste en un conjunto de reglas que nos mandan, es una infinidad de reglas especiales, precisas y definidas, que fijan la conducta de los hombres para las diferentes situaciones que se presentan frecuentemente (Durkheim, 2002). La moral son reglas definidas y específicas hacia una situación que el individuo vive, le establecen y señalan la conducta que deberá presentar en algunas circunstancias. En esta definición de moral prevalece la idea de las reglas establecidas que le señalan al individuo lo que deberá hacer

en situaciones específicas que le demanden para la convivencia e interacción con los demás. Esta definición también se encuentra de manera implícita en la forma en que los niños y docentes deberán actuar en el entorno social, expresado en las propuestas curriculares analizadas.

Entonces puedo definir a la disciplina retomando aspectos centrales seleccionados de las conceptualizaciones de disciplina por las educadoras y por los varios autores, como un conjunto de *reglas de conducta consensuadas y normas para la convivencia social, que nos mandan, porque regulan el comportamiento del individuo; son definidas y aceptadas por los niños como adecuadas y adheridas a ellas de manera libre; aún no interiorizadas y necesarias para la vida social, ya que nos llevan a actuar con valores.*

Con las concepciones de los autores, las nociones de las educadoras y lo que observé en el jardín de niños, modifiqué la noción que tenía sobre la disciplina del salón de clases, la conceptualizaba como un sistema de reglas y normas que los niños deberían realizar de manera rígida y hasta autoritaria. Pues no había mucha libertad del niño sobre la forma de realizar las actividades en el salón en cuanto a la organización de los niños y de los espacios del salón, pues yo era la que decidía la mayor parte de las situaciones que se vivían dentro y fuera del aula.

Con este proceso de investigación que incluye trabajo de campo y revisión de bibliografía el concepto de disciplina que aprendí es una disciplina no rígida, que le permita al niño tomar un sinfín de decisiones que le apoyen a su aprendizaje de conocimientos, pero sobre todo de habilidades sociales (juicio moral, Kohlberg (1992), que le permitan interactuar en un espacio específico con un fin educativo con los demás compañeros y educadoras.

Es decir la disciplina son reglas que permitan al niño convivir, aprender, interactuar, expresar, dialogar, etc., con sus compañeros y maestra, respetándose y llevándolos al logro de un objetivo claro para ambos, sin llegar a la obligatoriedad sin sentido y significado de convenciones externas para los niños, que distan de sus intereses y necesidades en ese momento específico de formación escolar en el preescolar. Pues la interacción entre ellos se puede limitar

a respetar y aceptar las necesidades y actividades de los demás en las diversas situaciones de aprendizaje que se proponen en el espacio escolar. Se mira desde la óptica del “buen funcionamiento del aula [...] como un instrumento cuya finalidad primera es garantizar el orden suficiente en el grupo para facilitar su funcionamiento...” (Gotzens, 1999: 13) En el siguiente capítulo retomaré a la disciplina más allá del buen funcionamiento de ella en el aula, ya que “tiene la finalidad de distribuir a los individuos en el espacio y en el tiempo” (García, UAM: 71)

## **1.2 El papel del docente y del alumno en los tres momentos del currículum**

A continuación hablaré del currículum en sus tres momentos históricos y del papel que desempeñaban el docente y el alumno, para poder entender el tipo de relación e interacción que se daba entre ellos y comprender la concepción o la manera en la que se habla de la disciplina en los planes de estudio de preescolar de 1981, 1992, 2004 y 2011, con el objetivo de analizar de qué manera se proponía el trabajo de las reglas y las normas de conducta en el aula escolar.

Empezaré diciendo que “el currículum, no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas” (Gimeno, 1991: 5) Es una manera de organizar el proceso que ha tenido la estructura de contenidos generales de la educación, es una construcción social, para poder explicar algunos fenómenos que ocurren en el sistema educativo.

Para fines del desarrollo de ésta investigación, G. Sacristán (Gimeno, 1991) propone varias definiciones de currículum, la que me remite al sentido que le daré en la presente es el siguiente:

“el currículum como definición de contenidos de la educación, como planes o propuestas, especificación de objetivos, reflejo de la herencia cultural, como cambio de la conducta, programa de la escuela que contiene contenidos y actividades, suma de aprendizajes o resultados, o todas las experiencias que el niño puede obtener” (G. Sacristán, 1991: 14)

Para la presente investigación retomo la definición de currículum como una serie de contenidos, actividades, situaciones, evaluaciones, objetivos, propósitos, etc., las cuales se encuentran en los planes y programas de estudio a través de su paso por la historia, los que se aplican en las escuelas de educación básica, en este caso en preescolar; es el enfoque, el papel que propone del alumno y del maestro y del tipo de interacción entre ellos y entre los niños, y el tipo de enseñanza y aprendizaje que proponen, es decir el currículum para apoyar el sentido de la tesis del trabajo, es la propuesta de planes y programas de estudio de nivel preescolar, de los cuales se analizara el tipo de disciplina que proponen, después de desarrollar los tres momentos del currículum a nivel macro.

Hablaré de tres momentos por los que ha transcurrido el desarrollo del currículum: el tradicional basado en una sociedad industrial con un enfoque conductual, donde lo principal es modificar conductas y visualizar los cambios de conducta en el individuo.

El segundo momento es cuando un grupo de investigadores, de diversas disciplinas empiezan a criticar la calidad de la educación por medio del currículum de la escuela tradicional, pero sus investigaciones se quedaron solo en críticas, aunque fueron un puente para el tercer momento que fue el reconceptualista, el cual habla de un currículum centrado en el alumno como un ser humano en estrecha relación con el docente, a su vez este es reflexivo y crítico de su acción educativa. En este último se encontraran los planes y programas de los ochentas, noventas, y los del enfoque por competencias, en donde todo trabajo docente está centrado en el alumno.

En la escuela tradicional podemos ver un tipo de disciplina en el que los actores educativos son pasivos ante el desarrollo de las diversas actividades dentro de la escuela, por tal el alumno no es creativo, ni reflexivo, es un sujeto receptor de conocimientos proporcionados por el docente, por lo tanto el centro de este tipo de interacción no es el alumno, sino la figura de autoridad que representa el docente. Con la aplicación de este tipo de currículum en la disciplina se veía la autoridad y poder de los docentes enfatizada sobre los alumnos, no tenían

oportunidad de expresar sus necesidades y no eran tomados en cuenta para el desarrollo de las actividades o la evaluación.

Esta postura es de un “interés empresarial” (Giroux, 1981: 33) “educar para el empleo se convirtió en la finalidad central de la educación” (Á. Díaz Barriga, 1994: 30), por ello el papel del docente se vio minimizado y su labor docente fue acrítica al formar individuos receptivos o pasivos únicamente. Pero me pudiera preguntar ¿De qué manera podría el docente formar individuos activos o reflexivos si el propio docente no tenía injerencia en la elaboración o propuesta de objetivos y contenidos curriculares, solo le competía cumplir con las “rutinas que señala el programa escolar” (Á. Díaz Barriga, 1994: 38), es decir, era un mero ejecutor de objetivos y contenidos, el cual aplicaba en la escuela con sus alumnos, ¿cómo podría formar como no se le formó a él?

En la ejecución de objetivos conductuales el docente y el alumno, eliminan su participación en el proceso de enseñar y aprender, toman una posición, “acrítica hacia la novedad y el cambio” (Arroyo y Robles, 1981: 12) son meros ejecutores y reproductores de objetivos conductuales, no podemos pensar que tienen alguna libertad hacia lo que pueden aprender o aplicar en la institución escolar, por esto la interacción entre los actores educativos se puede pensar como pasiva, receptiva, sin tomar en cuenta el interés de los alumnos y la forma de controlar era autoritario. “la actividad del niño es concebida y se atiende de manera segmentaria a través de objetivos conductuales” (Arroyo y Robles, 1981: 12)

El proceso que le siguió a la escuela tradicional, fue el de los conceptual-empiristas, los cuales estaban en desacuerdo con el currículum por objetivos conductuales. Científicos, investigadores, matemáticos, filósofos etc., presentaron estudios de crítica sobre la calidad de la educación basada en la escuela tradicional del currículum, “la estructura del contenido fue la meta primaria (...) para reformar el currículum” (Henry A. Giroux, 1981: 34).

En este segundo proceso del origen del currículum. Las críticas y reformulaciones que se pretendían con este nuevo enfoque de investigación y especialización, permitió un cambio lento de la escuela tradicional, los

investigadores ni siquiera miraron el inicio de esta modificación al sistema educativo. En esta parte del proceso los conceptual-empirista fueron el puente a la transformación del sistema anterior, porque estas investigaciones y trabajos solo se quedaron en ideales y meras críticas al sistema conductual actual, no hubo propuestas de que hacer o que currículum implementar.

Una tercera fuerza apareció en los años setentas en donde un grupo de varios educadores aparecen con una crítica a las formas de realizar el currículum, reconceptualizaron los “principales elementos, intereses y formas de interrogación educacional” (Giroux, 1981: 36), quisieron reorientar el campo del currículum por medio de muchas investigaciones. Esta tercera fuerza critica la naturaleza positivista, la cual tiene verdades absolutas, decían es acrítica, da recetas terminadas, es medible y observable.

Los reconceptualistas hablan de una liberación de la pedagogía, la unión de la teoría y la práctica, le dan importancia al proceso de enseñanza y aprendizaje de manera significativa, la educación está centrada completamente en el alumno como individuo y ser humano; hay una relación del docente con el alumno, se da la liberación del individuo como un ser independiente y lleva a la “autorreflexión dirigida (...) que sugiere un proceso de aprendizaje mediado por las dimensiones cognitivas, afectivas y morales” (Giroux, 1981: 36)

En esta tercera fuerza el docente es un intelectual, “es el sustento de la labor pedagógica, se convierte en fundador de la relación educativa, (...) transmite contenido y la manera de acercarse a él” (Á. Díaz Barriga, 1998: 34), es crítico y reflexivo de su labor educativa dentro del proceso de enseñar y aprender. En esta reconceptualización el alumno es el centro de toda acción educativa mediada por los profesores, se le da importancia al aspecto cualitativo, retomando las particularidades del alumno en su proceso de aprender y se genera una relación de los planes con los programas escolares.

Estos programas escolares según Díaz Barriga ya están centrados en las competencias y habilidades de los alumnos y de los profesores; en “un análisis del papel y función de los contenidos”, de los datos, los conceptos y los

procedimientos refiriéndose a la construcción del conocimiento y en la función del mismo programa donde el docente tiene un papel activo en el análisis, elaboración, modificación y aplicación, ya que distingue tres tipos de programas: el plan de estudios, de academias de docentes y del docente.

En este tipo de currículum propuesto se inserta el plan de 1981, 1992, el del 2004 y 2011, este es el motivo por el que se describe los momentos históricos de currículum, así podemos ubicar el objetivo y la postura central de estos cuatro planes de estudio analizados.

El currículum de tipo reconceptualista nos habla de una educación centrada en los actores que participan en este proceso; los alumnos y los docentes, aquí son vistos como individuos con capacidad para construir de manera personal sus conocimientos. El alumno deja de ser receptivo y se convierte en la parte central del proceso educativo, en el dato empírico encontrado las nociones de las educadoras nos hablan de la importancia que se le da al alumno en el jardín de niños “Bartolome”, es el actor principal hacia el cual se trabajan las actividades en el aula.

El papel de las docentes se ve como intelectuales y profesionales comprometidas con su labor educativa, lo que se observó, es que sus nociones son influidas por las propuestas curriculares analizadas. Son intelectuales del proceso educativo, porque crean las condiciones físicas y el ambiente adecuado a las características de los niños en edad preescolar, establecen estrategias y acciones que diseñan y crean para que los niños tengan una interacción entre ellos, que les permita la convivencia para realizar las actividades propuestas, pero se encontró que reproducen en su discurso lo que los cuatro programas de estudio proponen respecto a las reglas y normas del aula. Por ello hablaré a continuación de la concepción que manejan las cuatro propuestas curriculares sobre la disciplina o el tipo de alumno e interacción que se deberá dar en la escuela preescolar.

### **1.3 La aparición del concepto de disciplina en los planes de 1981, 1992, 2004 y 2011**

El objetivo de este subtema es mostrar un poco de historia sobre el desarrollo moral del niño en algunos documentos oficiales y de qué manera se habla de la disciplina o interacción de los niños entre los niños y con la educadora, en las propuestas curriculares de 1981, (el trabajo era por unidades didácticas) 1992, (la estrategias de trabajo era por proyectos y el enfoque es psicogenético) 2004 y 2011 (en esta se propone el enfoque por competencias), en cada una nos dice como se verá a la disciplina en la escuela, por medio de un concepto explícito o implícito.

El 27 de noviembre de 1973 se expidió la Ley Federal de Educación, en remplazo de la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941. Una de sus funciones académicas: “es desarrollar armónicamente la personalidad en los aspectos físico, intelectual, ético, estético, etc. (arts. 5, 20)” (Latapí, 1984: 296) En esta ley Federal de Educación se da un concepto de aprendizaje y enseñanza que tiene relación con la interacción de los alumnos de preescolar con sus compañeros y educadora; esta ley “indica que debe asegurarse la participación activa del educando en dicho proceso (aprendizaje), estimulando su iniciativa, su sentido de responsabilidad social y su espíritu creador (art. 20), [...] se basará en los principios de libertad y responsabilidad, para asegurar la armonía entre educandos y educadores”.(Latapí, 1984: 298).

En esta cita se manejan conceptos como participación activa del alumno, libertad y responsabilidad que se da en el proceso de enseñar y aprender, dentro del aula. En el dato empírico encontramos que se habla de la búsqueda del ideal de los niños, una idea parecida a lo que se expresa en la cita anterior, cuando dice que le gustaría que:

“todo mundo participará, que hubiera de todo, que todo mundo te comentara las dudas que tienen, que te aportara, [...] que todos trabajen en equipo, que supieran trabajar en equipo, que sus trabajos fueran más allá de lo que tú quieres, aparte de la competencia; que el mismo niño se interese y explore más...” (EN3: 34).

Podemos notar la importancia que se le da a la participación de los niños de manera activa, no siendo receptor y pasivo, como en la propuesta del currículum tradicional, sino un alumno independiente y autoreflexivo, como la propuesta de la perspectiva curricular reconceptualista. Le dan un papel central a la iniciativa e independencia del alumno, en la postura curricular y las ideas de las docentes cuando dicen que les gustaría que indagaran, exploraran y fueran más allá de lo establecido y solicitado por las competencias. Hay una libertad solicitada y búsqueda de autonomía en su ideal de niños.

Para llegar a lo anterior en cuanto a la autonomía y libertad de los dos actores educativos, sucedieron hechos que dieron pie a este enfoque en cuanto a la formación de los alumnos, para cambiar el currículum tradicional a las corrientes que surgían, en los años 80's; pues socialmente hubo modificaciones en las relaciones que se daban entre adultos y jóvenes

“dentro del proceso educativo ocurrían otras cosas; [...] la principal de ellas fue el deterioro de los lazos tradicionales de la relación entre adultos y chicos y entre profesores y alumnos. Los rituales y las normas reproducidas durante más de cien años perdían rápidamente su carácter imaginariamente necesario y de cumplimiento automático. Los saberes programados para su enseñanza carecían ya de interés para docentes y alumnos [...] las críticas a la enseñanza tradicional aumentaban, pero estas críticas [...] se ocuparon más de los contenidos que de los rituales; las normativas político-institucionales sufrieron muy pocos cambios en escuelas, [así como] la inoperancia de las creencias que sostenían las normas disciplinarias y reglamentos; caducidad de los rituales estructurantes de las posiciones de educador y educando” (Puiggros, 1996: 349).

Estas modificaciones se enfocaron más a críticas de la enseñanza y a la reformulación de los contenidos, que a las prácticas dentro del aula: como las disciplinarias y los reglamentos, y los rituales del docente y del alumno.

Para 1976 – 1982 en el sexenio de López Portillo siendo Secretario de Educación Fernando Solana, se establecen algunas metas del sector educativo en 1981 – 1982, una de las referentes al nivel preescolar es

“Ofrecer un año de preescolar o su equivalente a 70% de los niños de 5 años de edad. Este programa es prioritario a partir del 1980, año en que el presidente de la República propone a la nación los diez grados de educación básica universal. (pues) en 1978, sólo el 15% de los niños de 5 años recibía educación preescolar. El 80% de los jardines de niños se encontraban en los tres mayores centros urbanos del país.” (SEP, 1981: 26)

A partir de estas fechas se hace obligatorio el ingreso de los niños de cinco años al nivel preescolar, para ello se elabora el plan y programa de estudio de 1981, en el que se propone un enfoque psicogenético, el cual incorpora aspectos externos y “un proceso interno que se va operando, cómo se van construyendo el conocimiento y la inteligencia en la interacción del niño con su realidad” (Arroyo y Robles, 1981: 14). El trabajo que se plantea es por unidades didácticas, en las cuales de forma congruente, los objetivos, los contenidos, las actividades y la evaluación tienen como eje integrador las siguientes áreas: dramatización, expresión gráfico-plástica, biblioteca, construcción con bloques y ciencias naturales.

En esta propuesta “en lo que respecta a la construcción que el niño va haciendo del conocimiento social, es necesario considerar que éste se caracteriza principalmente por ser arbitrario, dado que proviene del consenso socio-cultural establecido. Dentro de este tipo de conocimiento se encuentra (entre otros), los valores y normas sociales. [...] es un conocimiento que tiene que aprenderse de la gente, del marco social que rodea al niño. [...] el aprendizaje de las reglas y valores sociales también debe considerarse como un proceso que el niño construye en sus relaciones con los adultos” (Arroyo y Robles, 1981: 18)

En este programa de 1981 nos habla de la construcción que el niño hace de aspectos sociales, los cuales son arbitrarios, porque son externos y establecidos por adultos ajenos a él. Estos aspectos son establecidos, creados en una cultura específica y consensados por la sociedad, los que serán aprendidos por los niños. Un aspecto del conocimiento social, son los valores y normas sociales, los cuales, el niño construye con las relaciones que lleva a cabo con los adultos cercanos y es

importante para la forma que ellos aprenderán estas normas y valores sociales validos e importantes para la convivencia con las demás personas.

Lo anterior me permite abordar de qué manera los niños habrán de construir estos aspectos sociales externos a ellos, las educadoras nos hablan de que:

”reunidos en grupo, se sacaron las reglas, se pusieron ejemplos que pasaron aquí en el salón, [...] y traté de hacerlos conscientes al platicar con ellos cual era la actitud positiva, cual negativa, como debían actuar aquí en la escuela, se establecieron las reglas junto con ellos. Ellos iban proponiendo sus reglas así como también sus consecuencias de no cumplir dichas reglas, se trabajó o hizo hincapié en los reglamentos...” (EN5: 62)

La mayoría de las educadoras en sus entrevistas mencionaron que al inicio del curso escolar los niños proponen reglas que son necesarias para la convivencia en el aula, en la interacción entre sus compañeros y con ellos, mencionan que las reglas salen de lo que sucede en la convivencia de los niños y ellas retoman situaciones que suceden, para hacerlos conscientes de la necesidad de las reglas en la escuela. Respecto a esto el programa de 1981 apunta que

“los niños pueden proponer algunas reglas o normas que consideren convenientes en la práctica de ciertas actividades. Cuando las condiciones que se establecen responden claramente a necesidades de convivencia armónica, los niños las aceptan con mayor convicción. Aunque lo recomendable es que ciertas reglas surjan del grupo, hay otras que pueden partir de la educadora y que respetan un límite necesario para la propia seguridad de los niños” (Arroyo y Robles, 1981: 32)

En ambas citas se habla de que los niños pueden proponer reglas o normas de la escuela que les permitan una mejor convivencia con los demás, en las diversas actividades que se realizan al interior de la institución educativa, y expresaran que esta acción puede llevar a los niños a aceptarlas con más convicción, además de las reglas que surgen de la necesidad del grupo hacia una convivencia armónica. Se puede ver que el discurso de algunas educadoras es parecido a lo que propone el plan de 1981 sobre la creación de las reglas en el aula y la aceptación por convicción de estas.

La propuesta curricular de 1992 surge en el período presidencial del Lic. Carlos Salinas de Gortari en su sexenio de 1988 – 1994, se elabora el Programa para la modernización educativa, en donde se concibe al docente como “un agente social”, como un factor importante y necesario para la aplicación del programa, también se le veía “como agente del estado encargado de difundir e inculcar las razones de obediencia al orden económico y político” (Valle, 1999: 234)

Para el propósito del programa para la modernización se plantea elevar la calidad de la educación, para ello se hace una revisión de contenidos, de métodos, se plantean propuestas de formación magisterial, y de articulación de los niveles educativos, la vinculación de procesos pedagógicos con la ciencia y la tecnología, y se aplica la reforma educativa, la cual dirige los contenidos “al dominio de lenguajes y métodos de pensamiento y de enseñanza-aprendizaje”, de tal manera que el docente pone al alumno en situación de aprender, más que ser un “enseñante”(Valle, 1999: 234).

Ante este programa se elaboran planes y programas de estudio, en el que se proponen aprendizajes que ponen a los alumnos “en situación de desarrollar su capacidad creativa, su competitividad, el dominio de lenguajes y el dominio de metodologías de la ciencia y la tecnología” (SEP, 1989: 27), se le da un papel importante al aprendizaje de los alumnos y los docentes deberán estar actualizados y a la vanguardia de los cambios sociales que estaban ocurriendo, pero al servicio del estado, no es activo en el proceso de la enseñanza, es un actor del estado para cumplir los fines propuestos para la modernización del país.

El alumno es un individuo capaz de dominar lenguajes y metodologías de ciencia y tecnología, enfocados al desarrollo de su capacidad competitiva; es formarlos para el ingreso al desarrollo económico del país, pues se les prepara para la competencia económica en la que se adentrará el país con la firma del Tratado de Libre Comercio, con Canadá y Estados Unidos, realizado en 1994. El papel del docente y del alumno es al servicio del estado para fines del desarrollo económico que se plantea en el programa de la Modernización educativa.

Esta introducción sobre el programa, me permite desarrollar el tema de lo que está escrito en el plan de estudios de 1992, sobre las reglas y las normas en la escuela. Para ello mencionaremos algunas características generales de lo que propone dicho plan y programa de estudio y de manera específica lo que se dice de ello.

Se planea un perfil de desempeño para los niños de los tres niveles de educación, preescolar, primaria y secundaria, para este caso retomaré el perfil de desempeño social para niños de seis años, en lo que se refiere al tema de las reglas y las normas del salón; en él se dice, que el niño deberá “aplicar normas de seguridad, hábitos de higiene, orden y cuidado de la naturaleza en actividades cotidianas. (y que deberá) cooperar en juegos y actividades de grupo, al adoptar diferentes papeles sociales y aceptar de manera general algunas reglas y convenciones.” (SEP, 1989: 145)

Tomo estos dos perfiles de desempeño porque de acuerdo a las nociones y estrategias que tienen las educadoras para la aceptación de las reglas y las normas, son los que nos hablan de lo que ellas expresan en su discurso. En estos dos perfiles se puede ver la aplicación de las normas de los niños y el orden en sus acciones diarias, y la cooperación en las diversas actividades escolares, lo cual se plantea más adelante que es un aspecto que se les dificulta a los niños realizar, cooperar o trabajar en equipo. Encontramos la aceptación de reglas y convenciones sociales, lo cual representa nuestro objeto de estudio ¿cómo se da la aceptación de reglas y normas en el preescolar “Bartolomé”?

En el plan de 1992, la corriente pedagógica es el constructivismo, en donde el niño adquiere los valores morales construyéndolos en su interior, a través de la interacción con su medio, no interiorizándolos a partir de su contexto familiar y social, sino desarrollándolos en estructuras mentales internas, relacionándose con su exterior. (Antología de apoyo SEP, 1993) es primordial tomar en cuenta las necesidades e intereses de los niños, su expresión, juego y socialización; el trabajo en el aula es por medio de proyectos, ¿qué son?

“una organización de juegos y actividades propias de esta edad, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema, o a la realización de una actividad concreta. Responde principalmente a las necesidades e intereses de los niños, y hace posible la atención a las exigencias del desarrollo en todos sus aspectos.” (Programa de educación preescolar, 1992: 18)

En este plan de 1992, el individuo central es el alumno, en cuanto a su desarrollo físico, su aprendizaje, sus intereses y sus necesidades, retoma la manera en que los niños desarrollan sus estructuras internas, por medio de los que la educadora propicie sobre temas de su interés y relacionados de manera horizontal y vertical, contenidos, tema, necesidades e intereses de los niños. Al igual la organización interna del aula estará basada en la realización de juegos y actividades pensadas en la edad en la que los niños se encuentran, retomados de los intereses personales de los niños que surgen en ciertos momentos.

Respecto al mismo plan la educadora Cosme nos menciona que "un orden implica ya disciplina", da ejemplos de que deberá existir orden al salir del salón, al ir al baño, para sacar sus colores, para comer, para hablar, etc. es decir que aunque a los niños no se les marquen reglas rígidas como comer callados o que pidan permiso para ir al baño, de manera natural se da un orden en las cosas, situaciones e interacciones entre los niños para poder convivir armónicamente.

Aquí el tipo de disciplina que se plantea en la propuesta de 1992 se encuentra en los aspectos metodológicos, referente a la relación del docente con los niños y sus padres, formula que el aprendizaje y desarrollo del niño se comprende a partir de las relaciones que tiene con las personas con las que vive, al respecto el programa de estudio señala que:

“en el jardín de niños el docente, [...] es quien marca normas, valores sociales y vínculos afectivos para los niños. [...] Y desde aquí puede pensarse cuáles son el orden y la disciplina convenientes. [...] el sentido de la disciplina y el orden está dado por la naturaleza de la propia actividad que realiza. [...] Las normas que el docente pone en juego con esta orientación del trabajo escolar tienen que ver, fundamentalmente, con el respeto al trabajo de los otros, con la no interferencia, con impedir que se lastimen físicamente cuando haya situaciones de mucha

agresividad, pero no con impedirles realizar con libertad aquello que necesitan hacer” (SEP Programa de Educación Preescolar, 1992:66)

Aquí podemos entender la importancia que se le da al orden y la disciplina, el orden es un acto natural que se debe dar en la interacción de los niños en la realización de las actividades, los espacios físicos deberán estar organizados para que los niños no tengan incidentes entre ellos en su tránsito por el salón, se dará un respeto natural ante el espacio ocupado por el otro o ante las necesidades de los otros. El docente pone normas específicamente con la intención de que los niños no se lastimen físicamente, cuando la actividad tenga mucho movimiento e interacción brusca entre ellos, pero la norma no impedirá que el niño realice con libertad lo que quiere realizar.

Surgen una serie de reformas educativas que se harán notar en las modificaciones del plan y programas de educación básica, pues: “En los últimos 18 años ha habido diversa reformas curriculares: la del conjunto de educación básica en 1992, la de preescolar en 2004, la de secundaria en 2006 y de nuevo la de primaria en 2008” (Arnaut, 2010: 435)

En esta parte me centrare en describir algunos aspectos centrales de la propuesta curricular del año 2004. Se da con un enfoque por competencias, definiéndolas como: “un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (SEP programa de estudio, 2004: 22), en esta propuesta se pretende que el niño aprenda y construya sus propios conocimientos, desarrolle sus capacidades del pensamiento, afectivas, sociales y cognitivas.

Está formada por: propósitos fundamentales, principios pedagógicos, seis campos formativos, es de carácter nacional y abierto, contiene parámetros para la evaluación, respecto al tema de la aceptación de reglas nos habla de la comprensión y regulación de las emociones de los niños como un proceso en el cual se ve reflejado un entendimiento y conciencia social, del que transitan hacia

la internalización o apropiación gradual de normas de comportamiento individual y social. (Programa de Preescolar, 2004)

La educadora ha de crear un ambiente de trabajo para formar en los niños seguridad, respeto y libertad, ya que el niño aceptará y comprenderá reglas diferentes a las de su hogar; los niños aprenderán a diferenciar las reglas de casa y las de la escuela. Es importante tomar en cuenta “las reglas de relación entre compañeros y compañeras [ya que es importante] establecer reglas mínimas que propicien el respeto entre compañeros [...] actuar con apego a estas reglas favorece la autorregulación y el ejercicio de los valores necesarios para vivir en sociedad”. (SEP Programa de Preescolar, 2004: 120)

Se encuentra en una postura parecida a la propuesta del 92, en relación a la cantidad mínima de reglas para la buena relación entre los niños, no es rígida su creación y aplicación, solo se establecerán las necesarias para la relación entre ellos para que vivan e interactúen en grupo, que permitirá establecer el valor del respeto. Se agrega que los niños lleguen a la autorregulación, por medio del ejercicio de estas reglas. No hablan de una imposición sino de una necesidad para poder convivir, por tal las reglas son mínimas, únicamente las que permitan convivir. No encontramos otros elementos que apoyen esta postura sobre la convivencia entre los niños que retomamos como el tipo de disciplina que se propone trabajar en esta propuesta curricular.

A partir de la propuesta de 1981, 1992 y 2004, se propone crear un ambiente de reglas en el aula, únicamente como necesidad de interacción entre los actores educativos, no como algo impuesto de manera arbitraria, sino como una necesidad de convivir entre ellos. Esta concepción de la disciplina en la escuela es lo que discursan las educadoras en sus entrevistas, lo que dicen está influido por estas propuestas curriculares.

Para la siguiente y actual propuesta curricular del 2011 que se analizó, se dedicó un poco más de espacio a la descripción de su estructura interna, ya que en ella encontramos el concepto de disciplina de manera explícita, el cual tiene gran parecido con el que conceptualizan las educadoras. Pues en las anteriores

propuestas no está la definición como tal, sino como la manera en la que se deberá relacionar el niño con sus pares y con la educadora en el aula. Hay aspectos de los hallazgos del material empírico de lo que expresan las docentes que se relacionan con la propuesta del 2011, en cuanto a sus nociones y estrategias para la aceptación de las reglas y las normas del salón y la escuela.

Dentro del programa 2011 está: la introducción, las características del programa, los propósitos de la educación preescolar, las bases para el trabajo en preescolar, los estándares curriculares y los campos formativos. La guía de la educadora se compone por: introducción, enfoque de los campos, ambientes de aprendizaje, planificación didáctica, situaciones de aprendizaje, evaluación para el logro de los aprendizajes y ejemplos de situaciones de aprendizaje y al final la bibliografía.

La Secretaría de Educación Pública pone este material en manos de las educadoras, en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), es un pilar de la articulación de los tres niveles de educación básica, congruente con los propósitos y fines de la educación y del sistema educativo nacional establecidos en los artículos 1º, 2º, y 3º constitucionales y en la Ley General de Educación. Esta articulación se centra en los procesos de aprendizaje de los alumnos, al atender sus necesidades específicas para que mejoren las competencias que permitan su desarrollo personal. (SEP, Programa 2011. Guía de la educadora, 2012)

El programa de estudio 2011 tiene carácter nacional, abierto pues no presenta una secuencia detallada de situaciones didácticas o tópicos de enseñanza, ya que la educadora es la responsable del orden de las competencias, de la selección y diseño de las situaciones didácticas pertinentes para el logro de los aprendizajes esperados. Establece propósitos para la educación preescolar, especifican en términos de competencias que deben desarrollar los alumnos. La competencia no se adquiere de forma definitiva: se amplía y se enriquece en función de la experiencia y los retos del individuo (SEP, Programa de preescolar, 2012)

Contiene algunos apartados como: las bases para el trabajo docente en preescolar, en donde la finalidad es mencionar las características de los niños y las niñas, para orientar la organización y el desarrollo del trabajo de la educadora y la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Contiene estándares Curriculares de español, matemáticas y ciencias; seis campos formativos, que permiten identificar aspectos del desarrollo y aprendizaje de los alumnos y clarifican y centran a la educadora en las intenciones educativas del programa 2011.

Cada campo formativo ésta organizado por dos aspectos y aprendizajes esperados; los campos son: lenguaje y comunicación, sus aspectos: lenguaje oral y escrito, pensamiento matemático, sus aspectos: número y forma, espacio y medida, exploración y conocimiento del mundo, sus aspectos: mundo natural y cultura y vida social, desarrollo físico y salud, sus aspectos: coordinación, fuerza y equilibrio y promoción de la salud, *desarrollo personal y social*, sus aspectos: identidad personal y relaciones interpersonales, y el último campo es de expresión y apreciación artísticas, sus aspectos: expresión y apreciación musical, expresión corporal y apreciación de la danza, expresión y apreciación visual y expresión dramática y apreciación teatral. (El campo formativo que se relaciona al tema es el señalado en cursiva)

La segunda parte del programa es la guía de la educadora y contiene: a) planificación de la práctica docente, b) ambientes de aprendizaje, c) modalidades de trabajo, d) trabajo colaborativo, e) uso de materiales y recursos educativos, f) evaluación: en la que el docente es el encargado de realizarla, crear oportunidades de aprendizaje y modificar lo necesario para que los estudiantes logren los aprendizajes establecidos.

De esta segunda parte, de la guía de la educadora retomo los ambientes de aprendizaje, este ambiente “es el espacio donde se desarrolla la comunicación y las intenciones que posibilitan el aprendizaje [ ] mediante la actuación del docente para construirlos” (SEP, 2011: 141), el cual se divide en: ambiente afectivo-social, disciplina y autoridad, ambiente de respeto, saberes y capacidades para aprender, errores en los procesos de aprendizaje, ritmos de aprendizaje

diversos, ambiente democrático, no violencia, crear un ambiente socio afectivo y de respeto, valores, inclusión a la diversidad cultural, de género, de capacidades, social, económica, trabajo colaborativo, las TICS, y ¿Qué hacer desde la intervención de la educadora para generar este ambiente democrático?.

Además contiene otro apartado de la planificación didáctica, situaciones de aprendizaje, evaluación para el logro de los aprendizajes, ejemplos de situaciones de aprendizaje y la bibliografía.

El concepto de disciplina es hallado en los ambientes de aprendizaje en la página 144 de la guía de la educadora:

“la disciplina es esencial, pues los niños necesitan una libertad regulada en la que las reglas son necesarias; no impuestas, sino acordadas en consenso, cercanas por lo tanto a su comprensión y aplicadas para todos. Todo esto bajo un clima de respeto a su dignidad. Lo anterior lleva a replantear el sentido que tradicionalmente se le otorgaba a la disciplina y darle uno distinto: oponer al castigo, reprimenda o tiempo fuera; la orientación o guía de la conducta de los niños, para contribuir en el desarrollo de su autonomía, independientemente de que esté presente o no el adulto.” (SEP Programa de preescolar, 2011: 144)

Nuevamente en esta propuesta en su primera expresión nos dice que la disciplina es esencial, pues no se podría trabajar en la escuela sin las reglas y las normas, en la interacción entre los niños, como también lo aseveran las educadoras, y en las tres anteriores propuestas, además los niños necesitan libertad, pero ya aquí es regulada, ya no tan libre como en las dos primeras propuestas, la de 1981 y la de 1992. En esta libertad hablan de la necesidad de las reglas, no deberán ser impuestas como lo expresan las educadoras “... esas reglas y esas normas las tienes que en conjunto con tus niños, no imponérselas [...] sino que ellos las saquen y las pongan en práctica y reforzar las que ya traen, para mí eso es disciplina (EN 3: 35)

Esta noción de la educadora es formulada en el programa de preescolar 2011, pues no solo habla de no imponerlas sino de acordarlas en el grupo junto con los niños, como lo expresa cuando dice las tienes que tener con tu grupo y sacarlas

con ellos, y le anexa que las pongan en práctica y reforzar las que ya traen de su casa. En esta parte de la definición de la disciplina como reglas consensuadas en el grupo, obtenidas de los niños, encontramos otra expresión de la educadora Karina cuando nos comparte que la disciplina es que “reunidos en grupo, se sacaron las reglas, se pusieron ejemplos que pasaron aquí en el salón, [...] se establecieron las reglas junto con ellos, y ellos iban proponiendo sus reglas, así como las consecuencias de no cumplir dichas reglas” (EN 5: 62)

Se señala en la definición del programa que las reglas estarán de acuerdo a la comprensión de los niños y aplicadas para todos, bajo un clima de respeto a la dignidad del niño, esto es parecido a lo que se propone en los programas de 1981 y 1992, cuando nos habla de que los niños aceptarán las reglas por convicción, si responden a una necesidad de convivencia, y se recomienda que surjan de ellos.

Encontré una relación visible entre lo que es disciplina para las educadoras y lo que nos dice el programa de estudios de nivel preescolar del 2011, por lo expuesto con anterioridad, hallé que, con otras palabras pero con el mismo sentido se relaciona con la propuesta curricular por unidades didácticas de 1981 y la de por proyectos de 1992.

Con lo expuesto sobre el recorrido histórico-conceptual de la disciplina en los cuatro planes de estudio del nivel preescolar, puedo decir que las nociones de las educadoras del jardín de niños “Bartolomé” sobre lo que es disciplina escolar, está vinculado con lo que expresan los planes de estudio, es decir que hay influencia del currículum formal, en lo que expresan sobre la disciplina escolar. El jardín de niños donde se puede ver lo anterior cuenta con características específicas, en cuanto a lo físico y a las relaciones que se dan al interior de él, como a continuación se mencionan.

#### **1.4 La institución como establecimiento físico y lugar de relaciones entre las educadoras.**

La vinculación de las nociones y estrategias de las educadoras para la aceptación de las reglas y las normas de la escuela con los planes de estudio de preescolar, se encontró en el Jardín de Niños “Bartolomé” de Tulancingo, Hidalgo la cual es

una institución educativa de tiempo completo a partir del ciclo escolar 2011-2012; se encuentra ubicado en la dirección andador oriente número 3, colonia el Mirador, Municipio de Tulancingo, Hidalgo, código postal 43659. Hablaré de la escuela como una institución, en dos términos: espacio físico y espacio de relaciones entre individuos.

“El término se utiliza como sinónimo de establecimiento, definido como la concreción material y la versión singular de una norma universal abstracta.” (Fernández, 1994: 57), como un establecimiento de concreción material, de manera física, que se describe a continuación.

La infraestructura de la institución es de concreto y block con varias áreas verdes. En la entrada hay escaleras y a los lados áreas verdes con árboles, arbustos y juegos para los niños, para separarlos de la entrada tiene barandal de metal de colores, el salón de frente es de la educadora María de la Luz de tercero B, hacia la derecha se encuentra el salón de la educadora Ernestina y a la izquierda el salón de la educadora Cosme, enseguida la dirección de la profesora Laura, y a un lado el salón de computo, a la izquierda está el pasillo para llegar al resto de los espacios físicos, que son; el baño de los niños y el baño de las niñas, dentro del baño de los niños está el baño de las educadoras.

Después se encuentra un área verde que está en la parte trasera de los salones de abajo y atrás de los salones de arriba. Enseguida se encuentra el salón de 2º. A de la educadora Jazmín, da vuelta y están dos salones más, de la educadora Karina y el salón de arte. Frente a los salones hay un área que tiene zaguán y una puerta pequeña por la que entran o salen las educadoras. Aunque ahora que volví al campo de estudio, las educadoras se cambiaron de aula, como lo hacen cada curso escolar.

La institución se encuentra en una colonia que esta sobre el cerro del tezontle por ello la construcción de los salones es hacia arriba, este cerro en sus inicios fue explotado, se obtenía grava roja, ahora funciona como un lugar de comercio informal, es como un gran hoyo en la tierra y la colonia el Mirador esta sobre él, por ello es el Mirador, ya que se puede ver desde arriba la ciudad de Tulancingo.

Cuando se define a la institución de acuerdo a las relaciones que se dan entre las educadoras, al interior del espacio físico, es definida de diversas maneras en el texto de Rene Loureau, “el concepto de la institución en sociología. La institución es: “sinónimo de regulación social” en concepción de Durkheim, “es siempre anterior y trascendente a los grupos humanos, a la par que es inmanente a la vida social” (Durkheim, 2002: 28) y “no es una cosa, un objeto real, y que tampoco debe considerársela como un objeto de conocimiento”. (Loureau, 1975: 31)

En estas tres definiciones se puede ver a la institución como algo externo al individuo, algo que de manera natural no surge de él y se sobrevive a él. Es inseparable de la vida social y necesaria. Ya que el individuo nace, crece y muere, y la institución sigue siendo la institución, aunque sufra modificaciones que son acorde a la época en que se desarrolló, la institución se queda y sigue con las mismas prácticas, aún a pesar del individuo cuando este ha muerto, pues llegarán personas que se integran y sobrevive la institución. Cuando se define como un espacio físico, es un objeto real, visible, una concreción material, que se percibe en una infraestructura, elaborada con material concreto, como se describió en los párrafos anteriores.

Pero cuando la vemos como un espacio de relaciones e interacciones que suceden al interior del espacio material “expresa valores propios de su tiempo y cultura social, dando cuenta así de la historia del macro contexto (país región, barrio) en el que está inserta.” (CORVALÁN, 1996: 89), no la podemos analizar como algo que se pueda tocar o aislar del contexto y macro contexto de la vida de los individuos que en ella interactúan.

La institución muestra la cultura, historia y dinámica social que se vive actualmente, a nivel estado o república, no podemos verla como algo aislado o centrado en una localidad como Tulancingo, sino como una pequeña muestra de lo que podría suceder en otros preescolares, en cuanto a las nociones y estrategias de las educadoras sobre la aceptación de las reglas y normas de la escuela.

En el jardín de Niños “Bartolomé” el principal detonador de los cambios que propone el programa está asociado con ofrecer mayores oportunidades de aprendizaje para niños y jóvenes, a través de la ampliación del tiempo dedicado al horario escolar y del uso efectivo del tiempo a partir de la implementación de una propuesta pedagógica integrada por las líneas de trabajo, armónicas con las competencias definidas en el perfil de egreso establecido en el plan y los programas de estudio vigentes determinados por la SEP para la educación básica. (Programa de escuelas de tiempo completo, reglas de operación, diario oficial).

Las educadoras comentan que el año 2013, era el segundo año que se integraban a las escuelas de tiempo completo, el cual consiste como se menciona, en la ampliación del horario; en los jardines de niños de manera normal, los niños entran a las nueve de la mañana y salen a las doce del día. En este programa los niños entran a las nueve y salen a las cuatro, hasta el anterior año, pues en este curso del 2013-2014, la salida se disminuye una hora, salen a las tres de la tarde.

“El propósito central de los planteles de preescolar participantes en el PETC (programa de escuelas de tiempo completo) es generar ambientes educativos propicios para que los alumnos desarrollen sus competencias, de acuerdo con los propósitos de la educación preescolar y desde la posibilidad que ofrece la incorporación de líneas de Trabajo en la ampliación de la jornada escolar.” (Martínez, 2011: 6)

Las características de este programa de tiempo completo crean y modifican las formas en las que, la institución mira la cultura, historia y dinámica social que se vive actualmente en la colonia donde se encuentra ubicada la institución. Las relaciones que se dan al interior de la institución están presentes en la forma de organizarse de las educadoras.

En la organización de las profesoras, podemos encontrar desde el seguimiento de un horario de entrada y salida, de comidas, actividades de educación física y los siete talleres que manejan en escuelas de tiempo completo, la realización de guardias, periódico mural, etc. En el preescolar hay actividades que se encuentran repartidas desde el inicio del curso escolar. La repartición de comisiones entre las

educadoras y con los padres de familia, se da al inicio en la primera reunión de consejo técnico escolar.

Cuando las educadoras llevan a cabo sus comisiones de manera cotidiana y en los eventos cívico-culturales o recreativos basados en las fechas de conmemoración anual de hechos históricos, sociales y culturales, nos comenta la directora que se apoyan entre ellas. En la visita al jardín de niños, un día antes del festejo del día del niño, estaban envolviendo los regalos para los niños y se observó, como la educadora Jazmín ayudo a la profesora Ernestina, y entre las cinco, afinaban detalles para el día siguiente, destinando lo que realizarían cada una de ellas. (Diario del investigador). En la manera que se organizan se nota que están en la disposición de realizar lo que les toca en cuanto a las actividades de los eventos y las comisiones cotidianas.

Referente a la organización al interior de la institución, la directora Laura nos platica que para poder organizarse cuenta con un gran personal de apoyo, pues todas se apoyan unas a las otras, no importando si es o no su comisión, si son o no son sus alumnos.

En este sentido la organización según Crozier, (1990) se define como una acción colectiva, una acción organizada de los hombres, no es un fenómeno natural, es un constructo social, porque es una invención humana que estructura el campo de acción, que persigue sus intereses sin perjudicarse. La organización en el jardín de niños es planeada con anticipación, no se da de manera natural, es realizada con una intención clara de los resultados a obtener, es creada al interior de la institución y de acuerdo al estilo de organización será la estructura interna de ésta; es una acción colectiva porque se da en la relación de las cinco educadoras, la directora y el intendente Don Ramiro. No es natural su acción colectiva, es planeada para el logro de un objetivo específico como la realización de un campamento, del festejo del día de la mamá, el papá, del niño, entre otros. La organización está en función de un propósito y se dan relaciones de ayuda mutua que no son perjudiciales sino de apoyo entre las docentes.

Estos aspectos retomados lo podemos identificar en el fragmento de la entrevista de la directora Laura.

“Entrevistadora: ¿cómo organiza a las educadoras?”

DIRECTORA: Cuento con personal muy comprometido, que realmente se ha fusionado como un equipo, entonces seguimos comisiones muy específicas, pero siempre se nota el apoyo de unas hacia las otras, no importa si le toca o no le toca, si son sus alumnos o no son sus alumnos, son las comisiones. El apoyo de la maestra Ernestina, que es la que funge como la subdirectora, en mi ausencia realmente desempeña un papel muy importante, porque si yo voy a cursos, a visitas o, a lo que tenga que hacer, ella se encarga como si estuviera yo.

Entrevistadora: ¿y las comisiones cómo las crea?

DIRECTORA: Bueno las creamos entre todas, no son muchas, pero digamos que es lo básico, la guardia, el periódico mural, la activación [...] desde el inicio del curso escolar, igual en la organización, cuentan mucho los miembros del comité de padres de familia y de participación social” (EN 6: 116)

La forma de organizarse de las que habla se encuentran reflejadas en el tipo de poder normativo del que nos habla Lapassade (1981), ya que ésta organización en el jardín de niños esta normada por la ley general de Educación, las condiciones generales del trabajador de la educación y en el reglamento interno de la institución educativa “Bartolomé”, además podemos encontrar el origen de esta organización en las necesidades básicas de convivencia de los actores participantes en la institución y en los propósitos fundamentales del programa de preescolar 2011, para el logro de las competencias propuestas en el desarrollo y aprendizaje del niño. El poder normativo se da al interior de los espacios educativos como lo retoma el autor en el texto siguiente:

“Las formas de poder que se utilizan varían según el lugar que ocupa dentro de la jerarquía de las organizaciones y [...] conforme a los fines de estas: el poder coercitivo predomina en los campos de concentración, las cárceles, los correccionales tradicionales; el poder utilitario caracteriza las fábricas, los bancos, las organizaciones de empleados; el poder normativo predomina en las organizaciones políticas, religiosas, educativas...” (Lapassade, 1981: 234)

El poder normativo en la organización educativa de la que me refiero está presente en la aplicación del plan de estudios vigente. En el jardín de niños miramos la aplicación de los aspectos que se proponen en currículum formal<sup>6</sup> de preescolar, con ello decimos que las docentes en su discurso y su acciones, es decir su práctica docente esta mediada por el currículum oficial, como lo define Ruíz Larraguivel, como “el plan curricular”; las docentes discursan y practican algunos aspectos del currículum oficial de 1981, 1992, 2004 y 2011.

En las formas de interacción de los individuos de la institución jardín de niños “Bartolomé” podemos ver homogeneidad en las educadoras María de La Luz, Ernestina, Jazmín, Cosme y Karina, respecto a las nociones y estrategias que retoman para la aceptación de las reglas y las normas de la escuela, cuando se analiza la información miramos el parecido en la forma de expresar las ideas en relación a la disciplina en la escuela. Vemos como la definición de disciplina es similar, la mayoría expresa la necesidad de ellas para la realización de las actividades y la manera de obtenerlas, es por medio del consenso para que puedan ser aceptadas con más conciencia. Esta concepción considero que es englobada por lo que la directora Laura expresa cuando define que disciplina es:

“la acción para normar conductas. Formas de interactuar con los demás y regulación de normas y regulación de uno mismo. [...] La regulación en común acuerdo con ellos mismos, no algo impuesto o bajo los preceptos de la educadora, sino como algo que se construye con ellos mismos, para poder convivir y trabajar de mejor manera en su compañía, o en la situación en la que se encuentra, en casa o de visita en casa ajena, con los familiares, los vecinos” (EN6: 114)

Se analiza esta noción o concepción de la directora y podemos notar la manera en que abarca el concepto de las cinco educadoras entrevistadas. Por esta situación hago mención de tres conceptos teóricos, que observo existen al interior de esta institución el trabajo en grupo, la cohesión y la homogeneidad. Para lo cual

---

<sup>6</sup> El currículo es un proceso continuo que encierra interacciones e intervenciones de orden político, ideológico, cultural, social y educativo, en sus momentos de construcción, aplicación y práctica. De esta manera, dos dimensiones sintetizan este proceso: formal, representada por el plan curricular, y real, configurada por los efectos que su práctica (del plan) ocasiona en la realidad escolar, y que no es otra cosa más que el interjuego de interpretaciones y significados saberes e interese que manifiestan los actores participantes en la dinámica curricular.” (Ruíz, 1998: 27)

retomare una definición de grupo de Lapassade (1981), como un conjunto de personas unidas por motivos diversos, los grupos constituidos, parecen poseer reglas comunes que no se advierten espontáneamente. Se vive en los grupos sin tomar necesariamente conciencia de las leyes de su funcionamiento interno.

Las educadoras son un grupo ya que laboran en una institución educativa, un jardín de niños, de la zona 12 de Tulancingo, en el estado de Hidalgo, el cual a su vez pertenece a un subsistema de educación preescolar del sistema mexicano de educación básica. Por tal son profesoras o educadoras y participan en un actividad específica al interior de dicha institución.

Son un grupo de educadoras que poseen reglas de trabajo comunes, horarios, comisiones y la enseñanza: conscientes de la manera en la que, funciona dicho grupo y, del objetivo principal de su labor en cuanto a la enseñanza y desarrollo de competencias hacia los niños. Por esto son un grupo de educadoras, pues hay “responsabilidad y compromiso” (como lo mencionan en las entrevistas) hacia los propósitos del programa de educación preescolar 2011 enfocado a la labor que desempeñan con los niños, cuando dicen que a pesar de los cambios, el trabajo con los niños es el mismo de siempre, pues siempre se ha trabajado con los niños, dicen: “aún con los problemas, con el agobio que tenemos, con la carga de trabajo, disfruto lo que tengo en este momento, [...] los niños me gustan, me gusta mi trabajo” (EN 9: 112)

Por estos aspectos el grupo de las educadoras del jardín de niños “Bartolomé” presenta cierta “homogeneidad”<sup>7</sup> en las nociones y estrategias para la aceptación de las reglas y las normas del salón, a excepción de la educadora Cosme, la cual desde su formación académica es diferente, y el tipo de disciplina que realiza en su aula, pero no sus nociones pues tienen parecido a lo que discursan las demás

---

<sup>7</sup> Cierta homogeneidad de los rasgos de personalidad es útil en un grupo por la siguiente razón: los individuos que realizan más fácilmente su acuerdo sobre el plano socio-emocional y mayor energía se encuentran así libres para el trabajo en las tareas; los grupos en los que todos los miembros desean, ya sea relaciones estrechas, ya sea relaciones distantes con los otros miembros, son más eficaces que los grupos que mezclan los dos tipos de sujetos; los grupos en los que los miembros desean relaciones estrechas entre ellos son más eficaces que los grupos en los que existen individuos personales y contrapersonales” (Anzieu, D. Y Jacques Yves Martin, “poder, estructuras, comunicaciones”, En Antología de la línea histórico-social problemas educativos en la institución, 2014, UPN-TUL)

docentes. Cuando hablo de homogeneidad me refiero a la definición que hace Anzieu, ya que nos habla que es útil cierto grado de homogeneidad, pues en los grupos que todos o la mayoría de los miembros desean relaciones estrechas con sus compañeros son más eficaces.

Hablaré de la homogeneidad y diferencia entre las educadoras en cuanto a su formación. Dos estudiaron en la normal de Huauchinango, dos en la normal del CREN y una en la UNAM. La educadora Cosme estudió en la UNAM y ella expresa que se siente diferente y con más carencias con respecto a sus compañeras, y tomaba muchos cursos en la UNAM, para mejorar su formación como lo comenta:

“yo decía: yo necesito esos cursos porque mi formación no fue de la normal y hasta la fecha entiendo que, carezco de muchas cosas; a lo mejor me faltan muchos elementos porque yo no estudie la normal pero, dentro de lo que yo estudie en mi carrera, siento que me ha servido. Porque se supone que la pedagogía se encarga de la formación del ser humano (EN4: 48)

Nos dice que se siente diferente en cuanto a su formación con respecto a las demás educadoras, pero que ha realizado acciones como tomar cursos extras de cuentos, rondas y cantos, para mejorar su labor con los niños.

En el discurso la directora hace notar la homogeneidad en las educadoras a su cargo, nos dice que son responsables y se ayudan entre ellas cuando lo necesitan, pero expresa la diferencia que mira en una de ellas la Profesora Cosme en relación a su práctica, y en la forma de dirigir a su grupo (en cuanto a la disciplina), se lo ha hecho ver de manera informal por medio del diálogo, nunca por imposición sino por medio de la comunicación.

“Entrevistadora: ¿le gustaría cambiar algo?

DIRECTORA: solamente con un docente, [...] aunque ha mejorado muchísimo su práctica, su forma de dirigir al grupo, creo que se nota también, (se lo he dicho, y he hecho ver, de forma más informal); y hay esa voluntad [...] no como impuesto como una exigencia, no, como una forma de convencer, de que la forma de guiar y de liderar en el grupo [...] es diferente”. (EN6: 118)

En lo que se observa en cuanto a la forma, en la que las educadoras aplican las estrategias y dinámicas al interior de los salones se puede ver que las cuatro educadoras, reforzadas con la forma de pensar y expresarse de la directora Laura, muestran homogeneidad en la dinámica de los grupos entre alumnos-educadora y niño-niños, en el ordenamiento de la sillas y mesas, y la organización del salón durante el trabajo de las actividades. En el caso de la educadora Cosme se nota una forma de relacionarse, aplicar y organizar el trabajo de los niños en interior del aula diferente, nos lo expresa de la siguiente manera:

“a mí hay algo que me critican mucho, se me cataloga que soy muy autoritaria y que yo quiero que hagan los niños, lo que yo quiera pero no, [...] yo considero que si no hay una disciplina para hacer las cosas no se puede y a lo mejor confundimos, lo que es la disciplina con golpear o regañar; [...] por ejemplo, yo soy muy dada a que los niños se tienen que sentar bien ¿por qué? Si no se sientan bien ¿qué está pasando? [...] pasan dos cosas: se empiezan a lastimar la columna, y dos, se resbalan y se golpean. (EN4: 49)

En los otros tres salones, especialmente en el que se registra la observación, la interacción de los niños es diferente a la de la educadora Cosme. En él la interacción se da de la siguiente manera: la educadora da las indicaciones de lo que se va a realizar durante la actividad, los niños están en lugares distintos al recibir la indicación y la actividad es realizada por los niños de acuerdo a su elección e interés. Hay niños que trabajan en el espacio de la biblioteca, tirados en los tapetes y otros en las mesas. Los niños que no se interesan en la actividad propuesta por la educadora, no la realizan y no pasa nada, se integran en el momento que les interesa el material, la actividad o cuando se acerca la hora de ir a comer, para poder hacerlo.

También los niños salen al baño, a comer un poco de sus loncheras, a caminar y correr por el patio, se suben a los barandales cuando ellos lo deciden, algunas veces no les interesa realizar la indicación que da la educadora y no la llevan a cabo hasta que a ellos les llama la atención. Existe la libertad de los niños para realizar las diversas actividades propuestas por la educadora.

Comentan en el Consejo Técnico Escolar (diario del investigador, 300514), que han realizado varias acciones pedagógicas para integrar a los niños que no muestran interés por realizar las actividades; como platicar con sus padres, que han hecho modificaciones a sus planeaciones y han planeado de manera personalizada para los niños que muestran este desinterés, así como realizar una intervención personalizada con los niños que lo necesitan.

Puedo distinguir en el grupo de trabajo “fuerzas de progresión y cohesión: las primeras son las que lanzan a un grupo hacia los objetivos que se marcan; las segundas son las que incitan a los miembros a permanecer en grupo” (Lapassade, 1981: 217) Hubo un suceso significativo en el consejo técnico de mayo, la directora Laura fue ascendida a supervisora y se realizaban una serie de comentarios entre las educadoras de incertidumbre hacia el cambio que les espera. Y mencionaban las posibles candidatas y algunas características que les convenían o no para ser aceptada y poder llegar al jardín. Mencionaron varias, pero se notaba la preocupación del nuevo elemento que llegaría a la institución. Cuando mencionaron a una de varias, expresó la educadora Ernestina que si ella llegaba al jardín, ella y el intendente se cambiarían, le replicó la educadora María de la Luz, que no lo hicieran, que hay maneras de solucionar las cosas, pero que no pensarán en cambiarse, que se arreglaba cualquier situación hablándolo de frente con la nueva directora, hubo más comentarios, que me permitieron mirar la cohesión y sentido de pertenencia que tienen sobre el grupo de trabajo del jardín de niños “Bartolomé”, pues hay mucha claridad en el logro de los objetivos a lo largo del curso escolar.

Puedo inferir que los aspectos anteriores sobre las características del grupo de educadoras, tienen una relación de respeto y trabajo entre las seis educadoras, el cual, lo ha generado el tipo de liderazgo que ejerce la directora Laura. Su liderazgo ejercido es el interpersonal y las formas de comunicación en el grupo es por medio de charlas informales y consultas, como se observa el día 14 de mayo de 2014 en una reunión que la directora convocó, yendo al salón de cada una de las educadoras, llamándolas, exponiéndoles la situación de asistir a entregar la despensa que se recolectaba en la institución, en beneficio del asilo de ancianos.

Haciendo la pregunta a las educadoras de ¿qué pensaban y proponían para entregar la despensa? Y sobre la propuesta de la educadora Karina, sobre participar con un bailable que ya habían expuesto a los padres de familia, y mostrarlo en el asilo. Todas aceptaron participar y expresaron las ideas de cómo podría realizarse el evento y cómo se organizaría con los padres de familia.

Con este ejemplo del tipo de interacción que sucede al interior del jardín de niños entre las educadoras y la directora Laura, puedo inferir que hay influencia<sup>8</sup> pedagógica hacia las docentes, y localizamos el tipo de liderazgo que practica la directora. Además, por algunas referencias que se tienen sobre las actividades de la directora sobre su gran participación en la zona compartiendo sus conocimientos con educadoras, dando cursos y talleres de actualización, podemos decir que tiene amplios conocimientos sobre el currículo oficial. Por ello cuando la escuché expresarlo, miré como lo ha transmitido a las educadoras que se encuentran en su centro de trabajo.

Se ha creado tal compromiso y respeto entre el grupo de educadoras que existe amor por la institución en la que se encuentran “la escuela”, no existe resistencia por pertenecer a ella o realizar lo que se les pide, solamente expresaron que las exigencias recientes con el plan de estudio del 2011 son muchas, pero el trabajo con los niños es el mismo y les gusta (Ent. 6,7,8). Observo “lealtad” a la directora “Esta en un medio importante para mantener la integración [...] es también una forma de reciprocidad, liga al miembro a una relación, quiéralo o no” (Ball, 2014: 196) en este caso pertenecen a esta institución por convicción pues todas tienen opción de cambiarse de jardín de niños y no lo han hecho.

A continuación se refiere el texto y un cuadro que me apoyó para realizar la entrevista seis y poder mirar, escuchar e inferir lo anterior.

Las cuatro formas de participación, tipos de conversación y los cuatro estilos de liderazgo, se muestran en el cuadro siguiente propuesto por S. Ball.

---

<sup>8</sup> La influencia normalmente se ejerce en ámbitos privados, detrás del escenario, entre bambalinas. Es conocida, insinuada y usada, pero no observada” (Ball, S. 1987: 137)

	<b>Formas de participación</b>	<b>Respuesta a la oposición</b>	<b>Estrategias de control</b>
Autoritarios	Suprimir la expresión pública	Suprimir la conversación	Aislamiento y ocultamiento y secreto
Administrativos	Comités formales, reuniones y grupos de trabajo	Canalización y aplazamiento	Estructuración, planificación, orden del día tiempo y contexto
<i>Interpersonales</i>	<i>Charlas informales, consultas y conversaciones personales</i>	<i>Fragmentación y compromiso</i>	<i>Actuaciones privadas de la persuasión</i>
Antagónicos	Reuniones públicas	Enfrentamiento	Actuaciones públicas de la persuasión.

La influencia a la que se hace inferencia de la directora hacia las educadoras del jardín de niños, lo retomo como lo menciona Ball, (1987) cuando dice que la influencia

“es un mecanismo para intervenir en el proceso de la toma de decisiones. La influencia se basa en la explotación de algún género de relación especial, una relación social y personal o una relación de poder o de intercambio. La influencia normalmente se ejerce en ámbitos privados, detrás del escenario, entre bambalinas. Es conocida, insinuada y usada, pero no observada. [...] La influencia supone la capacidad de afectar al juicio del otro a la toma de decisiones, mediante la palabra o la acción, sobre la base de los lazos informales de alguna especie: admiración, obligación o competencia”. (Ball, 1978: 191)

Con esta cita de Ball, puedo expresar la inferencia sobre la influencia pedagógica de la directora hacia las educadoras, pues pude percibir este proceso de intervención del líder institucional hacia las profesoras. Ya que hay una relación laboral de respeto y compromiso hacia el cumplimiento de los objetivos del

currículum oficial. No es expuesta, es notoria bajo el análisis de las observaciones y entrevistas realizadas; fue observada con más claridad, cuando comentan entre las educadoras en ausencia de la directora sobre su ascenso y salida de la institución, pues hay una relación o lazo institucional, que permite esta influencia.

Este supuesto lo formulé en la última sesión del Consejo Técnico Escolar en el que me permitieron participar, pues al escucharlas hablar en conjunto, pude notar la relación de sus nociones mostradas en su discurso, con el discurso de la directora. (Diario del investigador del día 30 de mayo de 2014) El tiempo no me permitió recopilar más información empírica para sustentarlo de manera amplia y detallada, pues hubo movilidad de la directora y la educadora Ernestina, ambas ascendieron.

Con ello expongo que a partir de la influencia pedagógica que se ejerce en el jardín de niños “Bartolomé” del líder institucional, (la directora), sobre sus nociones de disciplina están vinculadas e influenciadas por el plan y programa de estudios de preescolar, y por las actividades de capacitación a los docentes que realiza en apoyo a la supervisora; es transmitido a las docentes que están a su cargo y ellas discursan y moldean el currículum oficial.

Esta influencia de la directora la escuchamos cuando las educadoras discursan sobre los niños y padres ideales en cuanto a la aceptación de las reglas y las normas de la escuela, en las entrevistas realizadas, por esto en el siguiente capítulo se describen sus nociones sobre el tema y la influencia que se mira del currículum oficial, siendo intermediaria la directora de la institución, pues como ya se mencionó reproduce los cursos y capacitaciones que el sistema propone para la capacitación de las docentes a la zona, en apoyo a la supervisora, y se encuentra en constante reafirmación de información teórica sobre el plan de estudios de preescolar.

## CAPÍTULO II

### LAS NOCIONES DE LAS EDUCADORAS BASADAS EN EL CURRÍCULUM OFICIAL Y REAL DE 1981, 1992, 2004 Y 2011.

*El profesor, al adoptar una nueva idea, la adapta en función de sus propios constructos personales, y al desarrollar una nueva tarea académica también la interpreta y modela.*  
(Gimeno Sacristán)

Cuando hablo de noción, retomo la palabra como idea, concepto, o conocimiento que se tiene de algo en concreto, que se ha aprendido a través del tiempo por medio de conocimientos adquiridos en diversas situaciones escolares, personales o institucionales. Por ello, cuando digo nociones de las educadoras me refiero a los conceptos, ideas, o conocimientos que tienen sobre el deber ser y lo real, en cuanto a los niños y los padres de familia en el jardín de niños “Bartolomé”. En cuanto al deber ser me refiero, a las expresiones e ideas que manifiestan de manera explícita sobre cómo les gustaría fueran los niños y los padres de familia y la que tiene relación con el currículum oficial, y en cuanto a lo real, a lo que viven en su aula, su práctica real; Gimeno Sacristán lo conceptualiza como currículum en acción el cual

“es en la práctica real, guiada por los esquemas teóricos prácticos del profesor que se concreta en las tareas académicas, que a modo de elementos molares vertebran lo que es la acción pedagógica, donde podemos apreciar el significado real de lo que son las propuestas curriculares [...]. La práctica desborda los propósitos de currículum, dado el complejo tráfico de influencias, interacciones, etc. que se producen en la misma” (Gimeno, 1991: 124)

Pero en este caso lo llamo currículum real en el cual se dan las diversas interacciones entre los niños, las educadoras y el personal directivo, es lo que

observe durante el tiempo del trabajo de campo en este preescolar dentro y fuera de las aulas y en cuanto a las relaciones que se dan entre los actores educativos.

Las educadoras expresaron ideas y conceptos que llamo nociones sobre la aceptación de las reglas y las normas del aula y la escuela, enfocadas a dos personajes centrales los niños y los padres. Para este capítulo se retoma el conocimiento profesional (sus nociones) que han aprendido o construido a través del tiempo, dicho por Jackson que:

“el conocimiento profesional del profesorado se va construyendo poco a poco, sobre la base de las interpretaciones de las situaciones en las que se ven envueltos en sus centros y aulas escolares y del resultado de las decisiones que adoptan. Una de las peculiaridades que les impone el contexto en que desarrollan su trabajo consiste en que las decisiones que se van a ver abocados a tomar acostumbran a estas condiciones por la inmediatez. Así mismo este conocimiento se reconstruye y modifica de acuerdo con los resultados de su experiencia cotidiana.” (Jackson, 1996: 13)

En esta construcción progresiva de interpretaciones de las docentes del preescolar “Bartolomé” adquiridas en su formación inicial, en su contexto laboral y educativo, en sus capacitaciones institucionales y personales y en su práctica docente y educativa, pudimos encontrar las nociones que tienen sobre el tema de la aceptación de reglas y normas en la escuela, en su discurso y en su práctica. Las cuales fueron formulando y reconstruyendo con el transcurso del tiempo y con la influencia del currículum oficial. Este es el objetivo del presente capítulo: mostrar la influencia que tiene el currículum oficial a partir de 1981 hasta el 2011, en el discurso de las docentes sobre la aceptación de las reglas y las normas del aula y la escuela, diversos aspectos sobre los niños y los padres de familia.

Estas nociones se encontraron en el análisis de las entrevistas, observaciones y documentos personales como fueron: el diario de la educadora, las observaciones de los niños y las planeaciones mensuales de la educadora Ernestina.

Estás ideas son el ideal, el deber ser construido de las educadoras al interior del jardín de niños “Bartolomé”. Las educadoras hablan de un grupo ideal de niños con relación al trabajo en el salón de clases; nos dicen que los niños ideales tienen ciertas características propias de los niños preescolares, pero también hablan de los padres ideales, mencionan que les gustaría apoyaran a sus hijos en casa y en las actividades de la escuela. “Su trabajo implica que como docente se formulen expectativas sobre lo que se espera de los estudiantes, sus posibles dificultades y estrategias didácticas con base en el conocimiento de cómo aprenden” (SEP, 2011: 96)

En el presente capítulo hablaré del deber ser y del ideal de lo que las educadoras esperan de los alumnos y de los padres de familia; se organizaron las nociones de las educadoras bajo dos aspectos que se encontraron en el material empírico y las subcategorías de cada uno.

En la categoría 2.1 las nociones sobre el currículum oficial y real en cuanto a los niños en relación a la aceptación de reglas y normas de la escuela. Las subcategorías analizadas en cuanto al ideal de niños es que a las educadoras les gustaría que aprovechen todos los espacios de manera significativa, que sean inquietos por naturaleza, que aprenden por medio del juego, que se interesen por las actividades, que tienen influencia familiar y que respeten las normas.

También encontré que los niños ideales dentro del aula se van construyendo, que la participación de los padres de familia es indispensable y que no hay un grupo ideal. En cuanto a la apropiación de reglas y normas del aula y escuela, las educadoras expresan que se dan cuenta de que los niños se han apropiado de ellas cuando las ponen en práctica, cuando se dan cuenta de la falta de la regla y para alimentar esta apropiación planean situaciones didácticas, las marcan constantemente y retoma algún incidente que ocurra en el aula.

En la categoría 2.2 las nociones sobre el currículum oficial en cuanto a los padres de familia en relación a la aceptación de las reglas del aula y la escuela. Referente a los padres ideales y el trabajo de ellos en casa sobre la aplicación de reglas las educadoras expresan que dependiendo del interés que muestren los

papás se refleja en la actitud de los niños, opinan sobre el trabajo de la disciplina en casa y respecto a esto nos dicen hay dos tipos de reglamentos y que los padres aplican las reglas en casa diferente a la escuela.

Las educadoras respecto a la aceptación de las reglas y las normas en la escuela, opinan sobre los padres en casa, que son muy permisivos y que no existe un reglamento muy marcado como en la escuela, que la disciplina en casa está un poquito mal.

Al igual la relación que tiene con los padres, se ve reflejada cuando las educadoras, les solicitan apoyo, les dan tips, les preguntan sobre el avance de sus hijos, y van notando cambios en algunos niños así como sus padres de familia.

En el desarrollo de este capítulo mostraré en cada una de las categorías que se organizaron del material empírico el cruce de lo que dicen las docentes con lo que dice el currículum oficial de 1981 al 2011.

## **2.1 Las nociones sobre el currículum oficial formal y real en cuanto a los niños.**

Las educadoras hablan de lo que es un grupo ideal, de lo que les gustaría que fueran en la escuela y en la relación con sus compañeros y con ella. Mencionan que los niños son inquietos y dinámicos, su ideal es que los niños aprovechen todos los espacios, muestren interés por realizar las actividades propuestas por las educadoras, apliquen lo que traen de casa, que sean afectuosos y respeten las normas.

Un niño ideal o grupo ideal mencionan las educadoras que es:

“no tanto el grupo que se mantiene serio, se mantiene quieto, no, ese no sería un grupo ideal. Un grupo ideal es el que se mantiene dinámico, él que le gusta aprovechar todos los espacios, el que todo lo que hace es significativo para ellos, o sea que no hay tiempos muertos, que al contrario, ellos trabajan a veces con material, a veces de acuerdo a la actividad, pero que todo eso les deja algo significativo, algo que les sirve para la vida, no es algo que pasa por alto y que nada más lo hicieron como actividad y que no dejó ningún aprendizaje” (EN1: 5)

En este sentido lo que se plantea sobre el grupo ideal, se entiende como un grupo dinámico, que aprovecha todos los espacios de manera significativa, como los que tiene organizados en su salón: la biblioteca, el área de material de construcción, rompecabezas y juegos de mesa. Le gustaría que los niños aprendieran de las actividades que les propone y del uso del material de las áreas del salón. A la educadora le interesa que todo cuanto realicen los niños en el salón les deje un aprendizaje significativo. Cuando habla que sea de manera significativa

“presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud de aprendizaje significativo; es decir; una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente en el nuevo material con su estructura cognoscitiva” (Ausubel, 1996:48)

Cuando se menciona sobre el aprendizaje significativo, se piensa en la postura constructivista, la cual se fundamenta en varias corrientes asociadas a la psicología cognitiva: el enfoque psicogenético de Piaget, la teoría de Ausubel de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural de Vigotsky, entre otras.

El constructivismo se organiza en tres ideas fundamentales, según Frida Díaz Barriga: 1.- el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, 2.- La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración y 3.-la función docente es engarzar los procesos del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. El aprendizaje es visto como una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Y al alumno se concibe como un procesador activo de la información. (Díaz y Hernández, 1998)

Estas son algunas características de la postura constructivista en la cual se inicia desde el currículum oficial de 1981 con el enfoque psicogenético de Piaget hasta complementarlo en los siguientes años y se ve reflejado en el del año 2004 y en el actual enfocado al desarrollo de las competencias del 2011. Y dice que para que el aprendizaje sea significativo debe cumplir ciertas condiciones como

que la nueva información se relacione de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, depende de la disposición, motivación y actitud del alumno por aprender y la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje. (Díaz y Hernández, 1998)

Con esta exposición de información sobre el aprendizaje significativo y algunas características de la postura constructivista puedo ver la noción que tiene la educadora cuando habla de que los niños en todo momento deben lograr un aprendizaje que le sea significativo para el uso en su vida cotidiana. Este objetivo de la educadora para el logro con los niños lo podemos ver en el programa de estudio 2011, el cual expresa que su finalidad principal es “propiciar que los alumnos integren sus aprendizajes y los utilicen en su actuar cotidiano” (SEP, 2011: 14), como también lo menciona Ausubel.

A partir de esta primera relación o vinculación sobre el aprendizaje significativo en los niños, podemos hablar de que el lenguaje o discurso de las docentes está mediado por el deber ser que se propone en el currículum oficial. Cuando digo discurso de la educadora me refiero a las nociones que expresaron en las entrevistas, en las charlas y observaciones que se realizaron en el campo de estudio, discurso entendido como las palabras que utilizan para conceptualizar el deber ser y lo real en cuanto a padres y niños, lo cual se desarrollará a detalle más adelante.

Otra noción de las educadoras es que los niños son inquietos por naturaleza; que los niños juegan y aprenden por medio del juego y que se interesan por diversas actividades. Menciona que le gustaría que sean afectuosos y respeten las normas como lo menciona la profesora Jazmín cuando dice que un niño ideal es que “se interesen por las actividades, son inquietos porque es su (...) naturaleza; (...) que jueguen, porque los niños aprenden por medio del juego y que respeten normas, que sean afectuosos” (EN2: 24)

En esta noción de la educadora Jazmín se encuentran cuatro ideas centrales que se retoman en las propuestas curriculares de preescolar: el interés de los

niños por las actividades del aula, la naturaleza de los niños, que aprenden por medio del juego y respeten las normas.

En cuanto al interés de los niños podemos decir que este es uno de los factores más importantes para lograr el aprendizaje escolar. El interés está relacionado con la motivación interna y externa de los niños hacia lo que se planea y propone en el aula por las educadoras. Frida Díaz Barriga nos dice que la palabra motivación se deriva del verbo latino *moveré*, que significa “moverse” o “estar listo para la acción” es un motivo, estimular la voluntad de aprender. Y lo define como

“un proceso exclusivamente endógeno, intrapersonal, donde intervienen pocos los factores interpersonales [...] se origina al inicio de una actividad o tarea de aprendizaje [y] está ligada de manera estrecha al ambiente de aprendizaje imperante en el aula.” La motivación en el aula depende del alumno, del profesor, del contexto y el clima de la clase y la aplicación de principios para diseñar la enseñanza. [...] Tradicionalmente se ha dividido en dos clases: la motivación intrínseca y la motivación extrínseca, la primera se centra en la tarea misma y en la satisfacción personal y la segunda depende de lo que hagan o digan los demás respecto a la actuación del alumno o de algo tangible que este obtenga.” (Díaz Barriga, 1998)

El interés o motivación de los niños de preescolar es momentáneo, de poca duración y de acuerdo a la situación que está viviendo en su entorno en ese momento, por ello resulta complejo realizar planeaciones de acuerdo al interés puro del niño, pues para cuando se apliquen las actividades planeadas, es probable que el interés del niño este ya en otra parte. Podemos hablar de la motivación interna, personal del niño enfocada al aprender de manera general los temas que se planteen. Como una motivación hacía el solo hecho de aprender, claro está en temas y conocimientos de acuerdo a su edad, contexto, vivencias familiares y sociales y también educativas.

En herramientas de la mente un libro de apoyo al programa del 2004, nos dice que:

“Los niños tienen lo que se llama curiosidad no pragmática, un interés que existe aunque pueda no haber un resultado tangible. Los niños sin motivación intrínseca, señala Davydov, estaban motivados sobre todo por las calificaciones o por el elogio del maestro” (Bodrova, 2004: 62)

Es complejo hablar sobre interés del niño por lo momentáneo y fugaz que es; lo que si podemos mencionar es que los niños tienen una gran curiosidad por explorar, conocer y romper el mundo que les rodea, pero también, así como su moral es basada en el miedo al castigo y al adulto, puede ser que su motivación sea sólo por la influencia de un adulto, en este caso las docentes y no como un proceso personal que estén sintiendo. Aunque también se puede ver que los niños pequeños que no están interesados difícilmente lo estarán, pues el docente tendrá que hacer muchas acciones para lograr que los niños sientan placer en la realización de las diversas actividades del jardín de niños y en la adquisición de conocimientos, que les permitan explicarse el mundo que viven, esto es una característica de esta edad es parte de su naturaleza.

En lo que se refiere a la naturaleza de los niños, entiendo que se refieren a las características muy particulares de los niños en edad preescolar, en cuanto a su desarrollo físico, emocional y cognitivo. Seefeldt y Wasik *en preescolar: los niños pequeños van a la escuela* realizan una clasificación del desarrollo de los niños pequeños en: físico, emocional, lingüístico, cognitivo y social. Explican que los niños de cuatro y cinco años son diferentes, crecen y se desarrollan de muchas formas, no hay patrones o algo rígido a seguir, podemos encontrar niños pequeños con una gran altura, o niños más grandes que necesitan mucha ayuda, son muy diversas las maneras de crecer y desarrollarse de los niños pequeños.

En cuanto al desarrollo físico dicen que los niños poseen gran cantidad de energía y poco control de impulsos, les encanta correr, saltar, trepar, lanzar, jalar, deslizarse en la resbaladilla, columpiarse, empujar, etc. pero hay diferencias entre los logros de unos y otros, algunos pueden y otros no pueden realizar las acciones físicas. “los niños de cinco años tienen tanta energía como los de cuatro, pero sus habilidades motoras finas y gruesas están empezando a dirigirse y enfocarse más

en sus acciones. (Berk, 1997) La inactividad les resulta muy difícil”. (Seefeldt y Wasik, 2005: 64)

Aquí podemos entender la razón de las docentes para expresar que los niños son inquietos, o que es la naturaleza de los niños, pues el desarrollo físico es muy diverso en cada uno de los niños y la inactividad en los niños no existe, si se le da la libertad de elegir, el niño elige movimiento corporal o juego.

El desarrollo emocional se refiere a que los niños lo sienten cuando les sucede algún evento importante para ellos en ese momento, estas emociones son superficiales, ya que puede ser que estén con una incontrolable risa y ésta termine en llanto porque no le gusto el último comentario de un compañero. “Tienen dificultad para separar los sentimientos de las acciones”, los niños de cuatro y cinco años resuelven sus conflictos con “medios físicos”, aunque en esta edad los niños ya empiezan a entender a los demás y regular sus emociones y expresar lo que piensan y sienten, están aprendiendo a esperar turnos y escuchar al que está hablando, es decir empiezan a “interiorizar conductas socialmente aceptables”. “los niños de cinco años son muy divertidos y afectuosos.” (Seelfedt, 2005)

En su desarrollo lingüístico los niños amplían su vocabulario, su lenguaje es más completo, esto implica que los niños son más pensadores y expresivos en sus intereses y necesidades. En esta edad los niños son muy platicadores con ellos mismos, con sus compañeros y con los padres, no hay un momento que el niño permanezca callado, les gusta cantar, representar juegos e historias, y en la interacción con sus compañeros es un conversador natural, por medio de esta interacción constante se da la ampliación del lenguaje.

En cuanto a su desarrollo cognitivo los niños empiezan a resolver problemas y mirar las causas y efectos de los diversos fenómenos y situaciones que se les presentan; empiezan con el pensamiento simbólico (manera de representar mentalmente objetos, acciones y eventos concretos), su egocentrismo está presente, pensando que todos piensan y sienten como lo hace él, inician el proceso del desarrollo y creación de conceptos, igual inicia con “la habilidad para concentrarse en un atributo de un objeto para clasificar” (Seelfedt, 2005: 70), con

sus habilidades de la memoria, con el reconocimiento de lo real y lo fantástico; su razonamiento es de lo particular a lo general, su comprensión es más fácil cuando la información es abstracta, el concepto del tiempo aún está en construcción, inicia también la evolución de su pensamiento y su intento por acomodar las cosas nuevas que llegan a su pensar.

En el desarrollo social del niño los autores anteriores describen que el niño en esta etapa se está convirtiendo en un ser social y empieza a crear relaciones sociales con sus compañeros e inicia el juego de ayuda cooperativa y equitativa, en este desarrollo social está empezando a interiorizar reglas sociales, están en la necesidad de brindárseles ayuda para tomar conciencia de los sentimientos del otro.

Paso al otro aspecto del que nos habla la docente en cuanto al niño ideal para ella y se refiere al juego, en cuanto a este, de manera tradicional se ha concebido como algo placentero, divertido y diferente u opuesto al trabajo de los niños, pero el juego según una visión Psicoanalítica habla de deseos insatisfechos, de la resolución de conflictos y miedos, también es un medio de exploración y de canalizar la agresión. Como un hecho social el juego es una “forma de interacción social que refleja y facilita la creciente habilidad del niño para comprometerse con sus iguales en acciones cooperativas” y según Piaget el juego tiene un “papel fundamental en las habilidades mentales en desarrollo del niño”, esto es “el juego propicia en los niños el desarrollo de habilidades mentales y sociales. El juego es una actividad tanto simbólica como social.” (Bodrova, 2004).

El juego es una herramienta indispensable para la regulación de las emociones y conducta de los niños, pues por ejemplo durante la representación de mamá o papá están reconociendo y reproduciendo normas sociales aceptadas, que se realizan según el personaje que representan, así como, con todo cuanto tienen contacto, lo llevan al juego y se da la interiorización de estas convenciones o reglas sociales. En las propuestas curriculares nos hablan de los intereses, características de los niños y lo juguetones que pueden ser, de acuerdo a lo que comenta la docente sobre estos tres aspectos centrales; se retomaron dos citas textuales de lo que dicen el currículum oficial de 2011:

“el respeto a las necesidades e intereses de los niños, así como su capacidad de expresión y juego para favorecer su socialización, son los principios que fundamentaron dicho programa. [...] en este programa se caracteriza al niño preescolar como alegre; tiene interés y curiosidad por aprender, indagar y explorar; es gracioso y tierno y mediante el juego expresa pensamientos, impulsos y emociones” (Programa 2011, vol.1: 22).

En donde se reconocerá que “el niño es un ser individual que posee múltiples capacidades, que es curioso, inquieto, creativo, inventivo, juguetón, ávido por comprender, y que sus necesidades e intereses están relacionadas con su crecimiento y desarrollo” (SEP, 2011: 147)

Puedo notar la relación que existe entre lo que dice la educadora sobre la naturaleza de los niños, y lo que menciona el programa en cuanto a que son inquietos, al interés que deberán presentar por las actividades escolares y la importancia del juego para aprender, al igual cuando nos menciona que los niños tienen características y necesidades propias y particulares de la edad preescolar, que el niño es un ser inquieto y juguetón, y que sus intereses están relacionados con su crecimiento y desarrollo, además que por medio del juego expresa pensamientos y emociones.

Puedo encontrar en estas citas de las docentes y el programa, otros aspectos y conceptos que más adelante, expresan las educadoras y la directora cuando expresa que los niños ideales:

“Son seres fabulosos que están ávidos de aprender, que se desarrollan de acuerdo a la estimulación de donde están creciendo.

Entrevistadora: ¿y un ideal de niño?

Pues el niño feliz, [...] pues más que nada el niño feliz, sano, que disfruta cada uno de los espacios y cosas que van cruzando por su vida.” (EN6: 108)

Esta idea de seres ávidos de aprender y comprender las necesidades e intereses que se dan de acuerdo a su desarrollo, viene a reafirmar la idea que plantea el programa de estudio de preescolar en la cita anterior y de la reproducción del discurso de los planes de estudio por las docentes y la directora del jardín de niños “Bartolomé”, lo cual al inicio llamo nociones.

Cuando digo reproducción (repetir de manera oral) me refiero a la apropiación que las docentes han hecho de conceptos curriculares y que los han interiorizado al grado de creer que son conceptualizaciones propias (sus nociones), sin ver que son las que han formulado a través del paso histórico por las diversas propuestas curriculares. Y no son nociones personales formuladas de manera individual sino por influencia de un currículum dominante.

Continuando con las ideas de las profesoras la directora Laura complementa sobre el ideal de los niños y habla de la influencia del contexto familiar en los niños, cuando dice que los niños “se desarrollan de acuerdo a la estimulación de donde están creciendo” el cual es definido como “el entorno que ha sido directa o indirectamente influido por la cultura; éste incluye tanto a las personas (por ejemplo padres, maestros y compañeros) como los materiales (videos y libros)”. (Bodrova, 2004) Esto nos dice que los niños se desarrollan en un ambiente familiar con características específicas que van a formar en él ciertas habilidades sociales que le permitirán interactuar de diversas maneras en el aula escolar. En el programa del 2011 expresa que los niños viven “los procesos de construcción de la identidad, desarrollo afectivo y de socialización”, los cuales se inician en la familia (SEP, 2011: 50).

Puedo decir que los individuos nacen en un entorno familiar por el cual son formados, no se podría pensar en un individuo ajeno a una familia, criado solo, se ve al individuo como el resultado de una creación social, que empieza en la familia y se continua en la escuela (preescolar). Así Durkheim (2002) propone que los niños han de educarse hacia el bien social colectivo, dejar al ser individual para preferir al ser social, que piensa en actuar, entorno al beneficio colectivo, desaparecer al ser individual para ser feliz y amar al ser colectivo. Para él la vinculación al grupo es lo más importante que hay que generar en el niño cuando inicia su vida escolar y dice que

“La vinculación al grupo, así pues, de modo indirecto, pero casi necesario, la vinculación a los individuos, y cuando el ideal del grupo es solo una particular forma del ideal humano, cuando el tipo de ciudadano se confunde en gran parte con el tipo genérico de hombre, es al hombre en cuanto tal a quien nos hayamos

vinculados, sintiéndonos incluso más solidarios a quienes realizan más especialmente la concepción particular que nuestra sociedad se hace de la humanidad” (Durkheim, 2002: 131).

La tercera noción de la que nos expresa la docente es que los niños respeten las normas del aula y de la escuela de lo cual se hablará más adelante cuando observan que los niños aceptan, respetan o interiorizan las reglas y normas del aula en este apartado no lo desarrollare. Continuando con las nociones sobre el niño ideal dicen algunos aspectos sobre el grupo como conjunto de niños con los que trabajan.

Hurgando en estas nociones de las educadoras encontré que un grupo ideal lo van construyendo en conjunto: padres, educadoras y los propios alumnos, es decir con el trabajo que proponen, con el apoyo de los padres hacia las diversas actividades que se proponen y realizan, y con el interés que tienen los niños al realizar estas actividades, hablan del trabajo en conjunto, estos se manifiesta cuando la educadora dice que:

“Un grupo ideal... púes yo creo que lo vamos construyendo [...] Con el trabajo, con el apoyo, con el trabajo que realizamos nosotras, con el apoyo de los padres de familia y con el interés que muestran los niños al realizar las actividades y todos en conjunto, yo creo que vamos construyendo el grupo ideal” (EN2: 24).

Refiere que en el trabajo con los niños es necesaria la participación en conjunto de los tres actores principales de la educación. Pues un niño no tiene el desarrollo emocional que le permita actuar solo, existe la necesidad de depender de los adultos, por ello no se puede hablar de un ideal en la escuela sin la participación de estos tres actores principales de la educación preescolar, pues en este nivel es más evidente y necesaria la participación de ambos, ya que los niños tienen entre 4 y 6 años, por lo tanto la participación del adulto en su entorno familiar y en el ambiente escolar es apremiante e indispensable para el desarrollo de cualquier habilidad de los niños.

Para ello propone el programa 2011 que “es necesario que las familias conozcan la relevancia de la educación preescolar en el marco de la educación básica; [...] comprender esto es la base de la colaboración familiar“, por ello “las

familias y los maestros son corresponsables en la educación de los niños, por tanto, los une un vínculo que implica una cooperación y colaboración a través de diversas alternativas como son las pláticas y reuniones” (SEP, 2011:157) que proponen como una estrategia para la aceptación de las reglas y normas en el capítulo tres.

En este aspecto sobre la importancia de la familia ya comentado anteriormente como el entorno o ambiente familiar en el que desarrolla el niño, podemos mencionar que la participación de los padres es muy importante y hasta indispensable para el desarrollo y crecimiento del niño. La estrategia que utilizan las educadoras para crear esta relación estrecha con ellos, es por medio de pláticas personales sobre el desarrollo y avances que los niños muestran al trabajar en la escuela. (De lo cual se habla en el siguiente capítulo).

En cuanto a la familia Durkheim nos expresa que,

“El niño aprende fácilmente todo lo que tiene necesidad de aprender por la experiencia directa y personal; la vida le instruye, sin que sus padres tengan, por así decir, que intervenir. [...] La verdadera educación sólo empieza cuando la cultura mental y moral, adquirida por la humanidad, se vuelve demasiado compleja y juega un papel demasiado importante en el conjunto de la vida en común, para que se pueda dejar al azar de las circunstancias el cuidado de asegurar su transmisión de una generación anterior a la generación que le sucede.”(Vygotsky: 215)

Comprendo que el autor con un enfoque más general habla de la importancia indispensable de una generación adulta, sean los padres del niño o no, para formarlos respecto a las características sociales en general, y haya esa transmisión de las generaciones adultas a las jóvenes las reglas y conocimientos sociales necesarios para que se perpetúe la sociedad ideal.

Continuando con las nociones de las profesoras dicen que no hay un grupo ideal, lo van construyendo con el apoyo de los padres, con el trabajo de ellas mismas, y la participación de los niños, pues los niños son diferentes cada año escolar, (cada año es un grupo ideal), porque representan un reto que tienen que cubrir. Pues cada individuo tiene una autonomía, libertad y experiencias diferentes que lo llevan a enfrentar la vida social de grupo de manera diferente y las

educadoras se enfrentan a esa diversidad de la formación de los niños en casa, cada año escolar.

Expresan que aceptan cualquier grupo, pues se le facilita trabajar con los niños, más que con los padres de familia, y le gustaría que fueran diferentes, pues mencionan que los padres tienen poco interés por participar con sus hijos y eso se refleja en la actitud de los niños ante las actividades del salón y el trabajo como grupo. Entiendo que para ella el grupo ideal es el trabajo conjunto de los padres, alumnos y educadoras para formar un individuo social, que pueda seguir las reglas y las normas de una sociedad.

Manifiestan que no hay un grupo ideal, “porque cada niño y cada generación es diferente, es diversa” (EN3: 34), ya que los niños cada curso escolar y cada generación son diferentes, aunque sean niños con las mismas edades y provenientes de los mismos lugares, cada año son diferentes y se crea una dinámica diferente en el interior del aula escolar, aunque las acciones de las educadoras sean parecidas o iguales, el ambiente se torna diferente cada año escolar. Al respecto Durkheim nos habla de que el ideal individual del individuo no debe existir, pues se forma a los niños para rechazar lo individualizado y preferir lo social, por eso dice que “Estar vinculado a la sociedad es estar vinculado al ideal social; por tanto hay poco de ideal en cada uno de nosotros” (Durkheim, 2002: 131).

Es una idea que retroalimenta lo dicho con anterioridad sobre la postura de este autor. Aunque Durkheim no aparece como referente teórico en los planes de estudio, es un autor que ha estado vigente en sus ideas sobre la transmisión del conocimiento de las generaciones adultas a las jóvenes y sobre la moral de la sociedad y la formación del niño en el hábito, para que reproduzca lo que para la sociedad es necesario y útil, por esto se retoman ideas que propone y también porque varias nociones que expresan las educadoras tienen mucho parecido con lo que este autor dice para que los niños acepten las reglas y normas sociales.

Un comentario más, reafirma la anterior noción de la docente sobre los niños ideales cuando nos declara:

“mi grupo ideal, ¿cómo sería? Pues así como están, cada año es un grupo ideal, ¿por qué? Porque son retos que tenemos que cubrir nosotras, tenemos que ver, analizar desde como están.

Se refiere que los grupos ideales no existen y que así como ingresan al jardín de niños son ideales; pues miran a los niños como un reto, al cual las educadoras se enfrentan cada curso escolar. Los niños son un reto porque cada día demandan el desarrollo y ampliación de capacidades y habilidades de los profesores, hay factores externos y contextuales que influyen en el conocimiento de aspectos sociales de los niños.

Los profesores requieren mayor formación educativa ante la exigencia de los niños que actualmente van a los preescolares. En el programa 2011 se menciona que la educadora desempeña un papel de modelo a seguir y que es un desafío profesional mantener una actitud de observación e indagación constante en el aula con sus alumnos. Al estar cerca de los niños y dejar de verlos como mis alumnos pude escuchar varias conversaciones entre ellos de temas de la familia, de futbol y hasta de sexualidad infantil, influida por los medios de comunicación. (OBS 6: 103) (Al escucharlos hablar sobre hacer el amor, descubrí un nuevo tema de investigación, en el cual nunca hubiera pensado sino es por la convivencia con los niños)

Continuando con las nociones de las profesoras mencionan que dentro de este ser ideal de niños, tienen un desarrollo físico, emocional, cognitivo, lingüístico y social, característico de la edad y que no hay forma de brincar esta etapa, por ello dicen que no hay un niño ideal, sino que se va construyendo en triada, donde participan los padres, los docentes y los alumnos.

Una característica particular de la edad es el interés que los niños muestran ante situaciones particulares y momentáneas, a las cuales se enfrentan cada día las docentes como un reto, y otro aspecto importante en esta etapa es el juego del niño el cual representa el principal factor para lograr el interés de los niños y el aprendizaje. Al final expresan que aceptan a todos los niños, pues no hay un niño ideal todos son diferentes cada año, lo que si les gustaría y desean son padres mejores, que muestren mayor interés por el trabajo de preescolar en beneficio de los niños.

Hemos estado hablando de las nociones de las educadoras sobre el deber ser de los niños ideales; se han dicho las características y elementos de la interacción de los niños, entre ellos y con la educadora; y sobre el apoyo de los padres durante este período escolar. Retomo la idea, de que no existe un grupo ideal de niños, pues todos son diferentes, diversos y cada año escolar llegan nuevos niños, los cuales representan un reto para las educadoras; a continuación en este texto, se habla de lo real, lo que viven cada día, en su salón de clases, lo que es visible en el comportamiento de los niños.

Y cuando se manifiesta lo que es, lo que se vive, y lo que se hace, más allá de lo que se piensa sobre los niños, encontramos que hay reglas y normas dentro de esa interacción ideal de la que se habla; miramos, que las nociones que nos comparten las educadoras están permeadas por lo que viven con sus alumnos. ¿Cómo advierten lo que pasa en la escuela respecto a los niños? Cuando los niños “lo ponen en práctica” (Entrevistas 1 a 5), cuando los niños ponen en práctica sus acciones, las educadoras comentan que ellas pueden ver si lo han aceptado o no. Si han aceptado un conocimiento, una actividad, las reglas y normas de la escuela.

Las educadoras distinguen la manera que los niños aceptan las reglas: primero se las dan a conocer, les preguntan a los niños cuales reglas son necesarias para algunas actividades, se les remarcan o refuerzan, por medio de estrategias, que se mencionan en el siguiente capítulo. Los niños se dan cuenta de la falta del cumplimiento de la regla, tratan de seguirlas, apropiárselas, las aplican y ponen en práctica.

La manera que las educadoras piensan que los niños aceptan las reglas y las normas del salón es llevándolas a la práctica, como lo cita la profesora Ernestina:

“Primero cuando las das, y ellos después las ponen en práctica, cuando tú ya observas que un niño, las está poniendo en práctica.

Primero tú se las das [...] a conocer y se le remarcan en casa, y tú lo que haces aquí en la escuela es reforzar esas reglas y esas normas y cuando ellos ya se las apropian es cuando tú ya las observas” (EN 3: 41)

Entro a un subtema que nos habla de lo real que viven y ven las educadoras respecto al comportamiento de los niños, enfocado a la aceptación o apropiación

de las reglas y las normas de la escuela. Nos dice que los niños las han aceptado cuando las llevan a la práctica en su vida escolar, en la interacción con sus compañeros y en la relación que muestran con sus padres en el corto tiempo que participan en la escuela.

En la propuesta curricular del 2004 se plantea que la educadora deberá crear un ambiente de aprendizaje en donde “los alumnos puedan adquirir las actitudes y las percepciones sobre sí mismos y sobre el sentido del trabajo escolar que se encuentran en la base de todo aprendizaje valioso, será más factible que los niños adquieran valores y actitudes que pondrán en práctica en toda actividad de aprendizaje y en toda forma de participación escolar” (SEP, 2004: 40)

Tanto en lo que expresa la educadora como el programa de estudio de preescolar del año 2004 sobre la manera que los niños aceptan las reglas y normas del aula, nos dicen que los niños deben participar en la formulación de estas convenciones y creaciones sociales, para que se sienta más comprometido a realizarlo y que lo sienta como parte de lo que es y que nacen de él. Aunque claro está que estas reglas escolares surgen del tipo de sociedad en el que vive el niño de acuerdo a su entorno social<sup>9</sup>. Además expresan que la forma en la que los niños pueden adquirir estas reglas y normas son por medio de la puesta en práctica, de realizarlas en el ambiente escolar en la relación con sus iguales y con las educadoras, y las docentes pueden observar que las han aceptado o apropiado (Vigotsky <sup>10</sup>) cuando ellas ven que los niños las llevan a cabo sin reafirmárselas, es decir las han interiorizado y no es necesaria la participación del adulto.

A esto se anexa lo que comenta Durkheim cuando expresa que

“Ahora que sabemos lo que es la disciplina escolar y cuál es su función, veamos de qué manera hay que utilizarla para llevar a los niños a practicarla. No basta, en efecto, imponerla a la fuerza, acostumbrarles mecánicamente a ella para hacerles

---

<sup>9</sup> Entorno social a diferencia de contexto social, me refiero a lo que tiene cerca de su vida como su familia, escuela y el lugar donde habita. Y a contexto social, se mira como el conjunto de lo anterior más las convenciones sociales a nivel sociedad nacional, de cultura en macro.

<sup>10</sup> “Vygotzky insisten en que el niño debe practicar lo que puede hacer con independencia” (Bodrova, 2004:

tomar el gusto. El niño debe llegar a sentir por sí mismo lo que hay en la regla que debe determinarle a condescender dócilmente; en otros términos, debe sentir la autoridad moral que hay en ella, y que la hace respetable. Su obediencia sólo es verdaderamente moral si es la traducción exterior de ese sentimiento interior de respeto.” (Durkheim, 2002: 187)

El motivo de retomar nuevamente a Durkheim es porque él nos habla de la manera en que los niños deben aceptar la disciplina escolar, inicia con la formación del hábito, por medio de la repetición de situaciones, posteriormente será indispensable la situación por la costumbre de realizar la acción y seguirá la práctica, nunca por la fuerza o de manera autoritaria y violenta sino de forma dócil y tomándole el gusto, esto se podrá lograr con la práctica continua de las reglas y normas morales.

En esta idea del autor miramos la obediencia por gusto a la que se le lleva al niño, por medio de repetir y practicar las reglas y normas sociales, formaremos a un individuo dócil y disciplinado de acuerdo a la necesidad social. Aunque lo haga por gusto y no se le dé por imposición se capacitará para ser obediente ante la necesidad colectiva de la sociedad. Pero ¿qué tan bueno o malo será capacitar individuos para seguir reglas y normas sociales creadas por otros, en beneficio de otro?

También la cita de la docente nos habla de “cuando ellos ya se las apropian es cuando tú ya las observas” (EN 3: 41), a los niños se les dan a conocer las reglas y normas del aula, para la interacción y convivencia con los demás, y cuando la docente ve, observa o mira que las llevan a la práctica en situaciones reales vividas en la escuela, es que los niños se han apropiado de la reglas y las normas.

La apropiación, aceptación, interiorización o internalización, fueron conceptos que me crearon conflictos de entendimiento sobre lo que estaba encontrando en el dato empírico, pues parece que significan lo mismo pero no, tienen el mismo fin o mejor dicho llevan al individuo a la formación de algo en su interior, en su proceso cognitivo mental.

Para comprender los conceptos retomaré a estos autores principalmente Durkheim, Kohlberg y Vigotsky. Para este último la “apropiación del conocimiento

es la etapa en que el niño ya interiorizó o aprendió cierta información o determinados conceptos y puede usar ese conocimiento con independencia” (Bodrova, 2004: 159) y la interiorización es el proceso de apropiación o de aprendizaje hasta el punto en que el uso de las herramientas es sólo mental e invisible para los demás” (Bodrova, 2004: 161), esto es, que primero se da la apropiación de conocimientos conceptuales o actitudinales para llegar a la interiorización de ellos de manera permanente, y posibles de utilizar para ensamblar o conectar los nuevos y seguir aprendiendo. Primero explica en herramientas de la mente que los niños adquieren ciertos conocimientos, pasan por un proceso, llegan a la apropiación y una vez que los utilizan para nuevas situaciones y no hacen consciente este uso, se ha llegado a la interiorización o internalización como lo define Lawrence Kohlberg cuando dice que

“el significado de la internalización en el campo moral clarifica también un segundo punto implicado por la posición del estadio, que es que la internalización debe de llevar consigo una correlación cognitiva así como afectiva.” (Kohlberg, 1992: 120)

O como de manera más amplia y clara lo define

Aronfreed, retomado por Kohlberg, dice que “La conducta de niño pequeño inicialmente depende en gran medida de su experiencia de los hechos externos que se transmiten a través de la presencia y actividad de sus agentes socializadores. Pero su conducta se llega a gobernar gradualmente, hasta cierto punto, por unos monitores internos que parecen transportar muchas de las funciones de los controles externos requeridos en un principio para establecer la conducta. (Kohlberg, 1992: 117).

En estas dos citas del mismo autor encontramos la definición de internalización, que para mí, es lo mismo que interiorización, pero internalización es utilizado en la materia de psicología y la interiorización es un concepto más general, que implica procesos tal vez más sencillos.

La internalización incluye procesos cognitivos y afectivos para que se puedan lograr, explica que primero ocurren hechos externos al niño y que se transmiten a través de diversos factores, los cuales llegan a dominar su conducta.

La relación que lo anterior tiene con las propuestas curriculares de preescolar es que hablan de apropiación, aceptación e interiorización pero lo hacen de manera

indistinta, utilizan los tres conceptos para explicar lo mismo. Por ejemplo en el programa de preescolar de 1992 expresa que “en la medida en que el niño va creciendo se va apropiando más de las opiniones y valores sociales de los adultos y deja de lado los suyos; lo cual propicia que el niño al socializarse, disminuya la confianza en sí mismo y la posibilidad de darle un valor importante a sus juicios, opiniones, propuestas, etc.” (SEP, 1992: 25)

En este utilizan el concepto de apropiación para explicar que conforme el niño va creciendo se va apropiando de las convenciones externas como los valores que el adulto le transmite, para hacer un individuo colectivo como lo llama Durkheim, también menciona que esto le lleva a crear una desconfianza en sí mismo, pues deja de pensar en sus deseos individuales y pensar en los que son necesarios para la convivencia con los demás.

En el programa de preescolar 2004 se habla de la aceptación como un proceso de “entendimiento de sí mismos y una conciencia social en desarrollo, por el cual transita hacia la internalización o apropiación gradual de normas de comportamiento individual, de relación y de organización de un grupo social.” (SEP, 2004: 50) En esta propuesta curricular llaman aceptación al mismo proceso para llegar a la internalización o apropiación de las normas de comportamiento, entiendo que primero los niños aceptan las reglas y las normas y después la internalizan o las apropian, aquí es sinónimo internalizar y apropiar.

Por último en el programa de preescolar 2011 menciona que la apropiación o internalización es “la comprensión y regulación de las emociones [que] implica aprender a interpretarlas y expresarlas, a organizarlas y darles significado, a controlar impulsos y reacciones en el contexto de un ambiente social particular. Se trata de un proceso que refleja el entendimiento de sí mismos y una conciencia social en desarrollo, por el cual las niñas y los niños transitan hacia la internalización o apropiación gradual de normas de comportamiento individual, de relación y de organización de un grupo social” (SEP, 2011: 75)

Para concluir este aspecto con esta cita nótese el uso de estos conceptos de manera similar, describen el mismo proceso como apropiación o internalización, o interiorización. Con este proceso que describen sobre la manera en que los niños

llevan a su interior cognitivo y afectivo las reglas y las normas de la escuela, es por medio de un proceso del uso y práctica de éstas, en situaciones escolares variadas, en las cuales participan, dejando su individualidad para generar su ser social. “La función oficial de la escuela es formar individuos para que logren determinados aprendizajes que los hagan aptos para vivir en su contexto social” (Fernández, 1994: 55)

Esto es formar alumnos educados definida por Calfee (1981), “una persona educada es una persona que ha asimilado, que ha interiorizado, que ha aprendido en suma, el conjunto de conceptos, explicaciones, destrezas, prácticas y valores que caracterizan una cultura determinada, de tal manera que es capaz de interactuar de forma adaptada con el medio físico y social en el seno de la misma.” (Coll, 1997: 23)

Este aspecto me resulta inquietante decirlo, pues antes de pensarlo y describirlo, tenía la idea de que era lo correcto, pues la función de la escuela es socializar al niño y llevarlo a cumplir con las reglas y normas de la escuela para que pudiera adaptarse de la mejor manera al siguiente nivel escolar y a las convenciones que la sociedad estipula; pero que individuo estamos formando un “sujeto” sujetado a lo ya establecido, él cual no puede criticar, refutar o rechazar, porque es lo establecido, lo institucionalizado.

No aceptaba que la escuela fuera un instrumento de control y que los docentes sirviéramos a este control externo sobre los niños, Durkheim expresa que “La función socializadora de la escuela se hace operativa en buena medida a través de la configuración del puesto de trabajo de los profesores, porque mediante ese moldeamiento se condiciona la práctica pedagógica de los propios alumnos.” (Gimeno, 1991: 204), se puede ver en la escuela donde se realizó la investigación que las educadoras discursan y moldean el currículum oficial de preescolar propuesto por el estado, pero los docentes son actores pensantes que le permiten al niño tomar decisiones en las acciones propuestas por ellas y hay actitud de no ser meros reproductores de lo que el estado propone.

Durkheim menciona la función del profesor es para la reproducción de situaciones, convenciones, reglas y normas que emanan de la sociedad, él habla del moldeamiento de los profesores, el cuál impacta en la práctica pedagógica y en ésta práctica están los alumnos. El moldeamiento del docente es para moldear alumnos en convenciones externas.

Otra educadora expresa que ellas observan que los niños han apropiado o internalizado reglas y normas, cuando los niños se dan cuenta de la falta de la regla, es cuando tratan de seguirla y aplicarla, y para alimentar esta apropiación, ellas planean varias situaciones didácticas sobre las reglas y normas escolares, como lo declara la educadora Karina:

“pues yo creo que cuando se dan cuenta de la falta del cumplimiento [...] de esa regla, Si ellos pegan por ejemplo constantemente, ellos se tienen que dar cuenta que hacen falta las reglas y las normas tanto en la escuela, como en el hogar y traten de seguirlas, apropiarse<sup>11</sup> y aplicarlas en cualquier lado.

ENTREVISTADOR: ¿Y CÓMO SE DAN CUENTA ELLOS?

Yo creo que al practicar, el tener actividades prácticas o que vivan ellos la situación; una situación en la que a lo mejor faltó, o falló el cumplimiento de una norma o de una regla” (EN 5: 63)

La docente en esta cita expresa dos aspectos que los niños se den cuenta de la necesidad o existencia de las reglas y de la planeación y práctica de situaciones escolares sobre la aceptación de la reglas y las normas en el aula.

Iniciaremos con la idea de que los niños se den cuenta de que hacen falta las reglas, creo que es complejo que los niños de cinco años lleguen a este nivel de comprensión del mundo de forma individual, ya que su desarrollo emocional y social aún se encuentra en una etapa con características de egocentrismo y una gama de emociones internas que apenas empiezan a entender y nombrar, aún esperan la gratificación y “el control de sus sentimientos impulsivos suele ser un desafío.” (Seefeldt, 2005: 65)

Partiendo de estas características emocionales de los niños, es complejo pensar que los niños pequeños de cinco años puedan darse cuenta de la

---

<sup>11</sup> En la tradición vygotskiana es común considerar el aprendizaje como la apropiación del conocimiento, con lo que se subraya el papel activo del alumno en este proceso. (Bodrova, 2004: 9)

necesidad de una regla o una norma. En una de las observaciones (OB1: 75) la educadora Ernestina solicita a los niños que expongan ante todos los niños el trabajo en papel bond que elaboraron sobre las entrevistas el día anterior; los niños se reunieron frente al pizarrón y pasaron por equipo a explicar los dibujos del papel. La mayoría de los alumnos estaban platicando entre ellos y pocos escuchaban atentos al equipo que exponía, la educadora trataba de captar su atención recordándoles la importancia de poner atención, pero no hubo resultado pues terminó la actividad y los niños no notaron que había la necesidad de escuchar a sus compañeros para conocer lo que dibujaron sobre las entrevistas realizadas a los compañeros de otros grupos.

Por ello me parece complejo que los niños puedan notar la falta de una regla o norma, aunque hay niños que notan la ruptura de una regla del salón en sus compañeros antes que en ellos mismos. “Los niños aprenden a regular la conducta de otras personas antes de regular la suya propia” (Bodrova, 2004: 111) por ejemplo en la observación uno sucede que

“La educadora salió del salón, [...] mientras tanto el equipo que estaba a un lado estaba sentado comentando sobre sus experiencias familiares de días anteriores y otros dos equipos comentaban entre ellos, pero Genaro que había salido antes de que la educadora saliera, regreso con un yogurth en la mano.

Allesander le pregunto ¿de quién es?

Genaro le respondió “mío”

Jacobo: no es hora de comer

Allesander y Genaro salieron a dejar el Yogurth, [...] los acompañó Jacobo, el cual saco también su Yogurth; los tres corrían de un lugar a otro.

Puedo ver el intento de Jacobo por regular la conducta de Allesander, pero no lo logra, tanto que él también sale por su yogurth. Pero vemos como puede ver la ruptura de la regla de no comer hasta la hora señalada y tratar de modificar la actitud de otro, aunque no la ve en él, pues sale con ellos por su yogurth y se lo bebe.

En la otra idea que expresa la educadora sobre la aceptación de las reglas en el aula hablan de propiciar actividades prácticas, donde se evidencie la falta de la regla, al respecto Bodrova dice

“Los seguidores de Vigotsky creen que las actividades son necesarias para el desarrollo en todo tipo de contexto –incluyendo las actividades con objetos manipulables para las matemáticas, la interacción social [...] El objetivo es ayudar a los maestros a pensar cómo ceder a los niños su responsabilidad. El desarrollo de la autorregulación y de la conducta independiente es la meta común de todas las actividades.” (Bodrova, 2004: 137)

Menciona que las actividades son esenciales y necesarias para el desarrollo de cualquier conocimiento, autorregulación y autonomía en los niños, las docentes expresan esta necesaria e importante labor de ellas para que los alumnos acepten o interioricen las reglas del salón, y para que se den cuenta de manera natural cuando no está presente la regla, y puedan ser conscientes de que son necesarias para poder interactuar y convivir en grupo.

En el programa 2011 señala que “se recomienda propiciar una experiencia vivencial en la que el alumnado ponga en práctica su capacidad de analizar y juzgar las normas que se aplican en su entorno;” (programa, 2011: 153) También plantean que “al participar en experiencias educativas, las niñas y los niños ponen en práctica un conjunto de capacidades de distinto orden (afectivo y social, cognitivo y de lenguaje, físico y motriz) que se refuerzan entre sí” (programa, 2011: 39)

Nuevamente en este aspecto sobre la creación de situaciones de aprendizaje, prácticas y vivenciales de acuerdo al entorno de los niños, se ve la relación de lo que las docentes expresan sobre la manera de aceptar o apropiarse de las reglas en la escuela, con el deber ser que propone el programa de estudio de preescolar del 2011, con su enfoque por competencias<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Competencia: este concepto surge en el programa de educación preescolar 2004, el cual la define como un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos (SEP, 2004: 22)

En el programa 2011 competencia la definen como la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. (SEP, 2011: 14)

Otra forma que mencionan las docentes sobre como aceptan o interiorizan las reglas y las normas los niños de preescolar es

“marcándoles constantemente o recordándolas en ocasiones, las que hemos puesto entre ellos, que tienen que respetarlas, y decírselas constantemente [...] recordarles cuando trabajan, al trabajar en equipo [...] Y sobre todo hablar con ellos, explicándoles lo que es correcto y lo que no es correcto, cuando ya no quieren obedecer o cuando están molestando a un compañero” (EN 3: 36)

Además de observar si los niños llevan a la actividad diaria de su comportamiento las reglas de la escuela, las educadoras con la realización de situaciones de aprendizaje vivenciales y prácticas con ellos; realizar otra acción para que ellos puedan aceptarlas como marcarlas o recordarlas y decírselas de manera constante, todos los días en cualquier actividad del salón que permita hacerlo, lo realizan, también se las explican para que los niños avancen en la aceptación de estas.

Por ejemplo la docente Jazmín nos cuenta que las recuerda en “los momentos en que alguien está jaloneándose algún material, y bueno yo les aclaraba: hay material suficiente y no tienen por qué pelear hay que compartirlo” (EN 2: 25)

Se puede ver que la docente retoma algún incidente en la interacción de los niños, donde hay la ruptura de alguna de las reglas establecidas para recordárselas, explicárselas y proporcionarles una opción para no volverla a romper, y el valor que pueden usar para esa situación, como en el ejemplo, el compartir.

En este aspecto puedo encontrar relación de lo que dicen sobre recordar y marcar, con la concepción que Durkheim tiene sobre la repetición, menciona que

“Para vincular al niño a esos grupos, fin último de la educación moral, no basta darle una representación cualquiera. Es preciso, además, que esta representación se repita con tal persistencia que llegue a ser, por el mero hecho de la repetición, un elemento integrante de sí mismo, y que, de ese modo, no pueda ya prescindir de él. [...] no solamente hay que repetirla, sino que, al repetirla, hay que darle además suficiente color, relieve y vida como para que arrastre fácilmente a la acción” (Durkheim, 2002: 247)

Por ello considero que habla de marcar, recordar y decir de manera constante la regla para que los niños puedan apropiarse de ellas y que puedan llegar al interior del sujeto para asimilarlas como parte de su vida colectiva y no aceptar la inexistencia de ellas y poder vivir de manera armónica en interacción con los demás. Hay una manera que describe Durkheim en su libro de la educación moral, enfocado a la creación y formación de un individuo colectivo por medio de la escuela. Este nos comenta que hay que crear en los niños un hábito, repetir una situación tantas veces como sea necesario hasta que el niño no considere la idea de vivir sin ese hábito, y defenderlo ante su individualidad. Como lo describe a continuación:

“El método general que hay que seguir para vincular al niño a fines colectivos a los que debe tender es éste: ensanchar poco a poco la conciencia infantil para introducirle paulatinamente la idea de los grupos sociales de los que el niño forma o formará parte; servirse de la repetición para unir estrechamente esas representaciones al mayor número posible de otros estados de conciencia, de manera que los primeros sean recordados sin cesar en la mente y tomen allí tal lugar que el niño se interese en cuidarlos e incluso en preservarlos de toda disminución y de todo debilitamiento; “ (Durkheim, 2002: 248)

Es necesario formar el hábito en el niño para frenar y corregir las acciones que realiza y se salen de lo que es aceptado socialmente, por medio de él se le crea una conciencia colectiva de acuerdo al grupo social al que pertenece y se le crean ciertas representaciones mentales que la sociedad crea y les son transmitidas para que se pueda continuar con el tipo de sociedad actual a la que pertenece. Con esta repetición de situaciones el niño llegará a tomarle el gusto a la regularidad y a las convenciones sociales estipuladas y creadas ajenas a lo que él es cuando niño.

Esto propone el autor y las educadoras pero, ¿en dónde queda la individualidad de los niños?, ¿Qué pasara con su yo interior original?, el niño que llega a la escuela con reglas y normas diferentes al entorno escolar, aunque ya trae pautas a seguir formadas en el hogar, por su familiares cercanos, a veces más fuertes y creadoras de sumisión que en la escuela. Aún el niño tiene una individualidad que muestra resistencia a lo que los adultos le imponen, aun de

manera no arbitraria y haciéndole consciencia de su relevancia para la vida en grupo, sigue siendo arbitrario al ser ajeno y externo a él, pues se forma al niño para dejar de ser y pensar en su individualidad para ser un individuo social.

Para terminar sobre el deber ser en cuanto al ideal de niños y como es visible la apropiación de las reglas y las normas en los niños, diciendo que el deber ser está en el pensamiento de las profesoras; y lo real lo observan cada día en su práctica docente<sup>13</sup>, frente al grupo de niños con los que trabaja diariamente. Las nociones que expresan las educadoras cuando discursan en sus entrevistas encontramos similitudes con el deber ser que proponen las propuestas curriculares de 1981, 1992, 2004 y 2011, así como la manera en que los niños aceptan, apropian o interiorizan las reglas y las normas del aula. Con esto podemos decir que los docentes tienen un papel muy importante en los procesos que viven los niños al interior del aula escolar y son el medio del estado para la aplicación o reproducción del currículum oficial, también son el medio por el cual se mantienen las convenciones sociales generación tras generación, el docente de educación básica es un elemento central para la aplicación del plan y programa de estudio propuesto por el estado, es aplicador y reproductor de lo que propone dicho currículum por tal

“La actividad de los profesores es una acción que transcurre dentro de una institución. Por esa razón, su práctica está inevitablemente condicionada. La acción observable es fruto de modelación que realizan los profesores dentro de marcos institucionales de referencia. (Gimeno, 1991:198)

En este caso la modelación es del deber ser, lo que está escrito y se propone para la aplicación dentro del aula escolar, por parte de las docentes, las cuales expresan nociones sobre el niño ideal y lo que observan en ellos para la aceptación de las reglas y las normas. Su práctica está condicionada por lo que está estipulado se debe aplicar en las aulas escolares propuesto por el estado.

## **2.2 Las nociones sobre el deber ser o el currículum oficial y real en cuanto a los padres de familia.**

---

<sup>13</sup> “La práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (García-Cabrero Cabrero, 2008)

Otro aspecto que retoman las docentes sobre el deber ser es, en cuanto a los padres de familia, anteriormente se habló de la influencia del contexto familiar y la participación indispensable del adulto en el entorno familiar para la aceptación, apropiación o interiorización de conocimientos, incluidas las reglas y las normas de los niños de preescolar, entre los cuatro y cinco años.

En su ideal y deseado deber ser no sólo hablan de los niños, sino de los padres de familia, como lo expresa la educadora Ernestina cuando dice que:

“las reglas, [...] tú no las pones, porque las tienes que tener con los niños; las reglas, las normas que debes tener y sobre todo reforzar, son las que ya traen de casa [...], sobre todo que ellos las saquen y las pongan en práctica y reforzar las que ya traen..” (EN3: 35)

En esta cita nos habla de reforzar, sacar y poner en práctica las reglas, pero las que traen de casa, además del trabajo en la escuela con los niños y el desarrollo de diversas situaciones académicas; los niños tienen una formación de casa, lo cual se ve reflejado en la escuela. “La incorporación del niño al jardín de niños representa en la mayor parte de los casos no sólo la confrontación con un medio y grupo social ajeno a su experiencia anterior, sino la primera separación significativa del hogar y de la madre en particular.” (SEP, 1981: 17)

En esta etapa es indispensable la participación de los padres de familia, por la edad de los niños y porque al ser el primer espacio escolar al que asisten, representa la primera separación física de su entorno familiar y en la mayoría de los casos de la separación del niño con su madre. En la mayoría de los casos, porque hay diferentes formas y tamaños de familias, ya que el niño puede vivir: con progenitores, un solo progenitor, familias mezcladas, separados por vivir en lugares lejanos y en familias donde los cuidadores son los abuelos o parientes.

Los niños de esta edad aprenden en la familia la mayoría de las cosas que saben, pues casi todo el tiempo están a lado de algún familiar, en ella viven sus primeros “procesos de construcción de la identidad, desarrollo afectivo y de socialización” (SEP, 2004: 50). En la familia adquieren los primeros conocimientos y habilidades para la formación de su identidad, inicia reconociendo su cuerpo, las conductas de un niño o niña según sea el caso, la manera en la que se relacionará

con sus compañeros, la forma de resolver sus conflictos, entre muchos otros aspectos. Para cuando llegan al preescolar los niños han formado una identidad al lado de sus cuidadores y orientadores, es decir que “las niñas y los niños ingresan a preescolar con aprendizajes sociales influidos por las características particulares de su familia y del lugar que ocupan en ella;” (SEP, 2011: 75).

Bassedas nos comparte la idea de que la familia tiene la función social de proteger a sus miembros y transmitir la cultura existente; expresa que en la familia va creándose una identidad particular de acuerdo a su ideología y el contexto que vive. (Bassedas, 1991).

El programa de estudio de 2011 habla sobre la construcción de la identidad del niño, expresa que en “el proceso de construcción de su identidad, las niñas y los niños aprenden y asumen formas de ser, sentir y actuar consideradas como femeninas y masculinas en una sociedad. En el tipo de relaciones y prácticas socializadoras que se dan en el medio familiar, desde edades tempranas las niñas y los niños empiezan a interiorizar ideas y pautas de conducta particulares que la familia espera de ellos de acuerdo a su sexo.” (SEP, 2011: 23)

No podemos hablar de lo que es, hace o dice un niño sin pensar en sus padres, en su familia, en la identidad familiar que han formado a través del tiempo e ideología que tienen. Considero que hay una relación muy estrecha entre las acciones de los niños en la escuela, con la identidad de su familia y la que ellos han formado al interior de ella, por ejemplo la educadora Jazmín nos comenta que un niño dice muchas groserías a sus compañeros si algo no le parece, y lo relaciona con la situación familiar en la que se encuentra. Sus padres están en Estados Unidos y vive con sus tías: una es comerciante y otra policia, y la forma en la que sus tías se comunican con el niño es con groserías, no por agresión sino como una característica de la identidad de la familia que el niño tiene en este tiempo. Nos comenta la educadora que, por este motivo el niño dice muchas groserías, por la forma en la que se expresan en su casa. Por ello menciona que más que pensar en grupo un ideal de alumnos, es pensar en un grupo ideal de padres, y nos lo cuenta de la siguiente manera:

“un grupo ideal; yo acepto cualquier grupo, yo creo que aquí son los papás, los que me gustaría que fueran diferentes, que se acercarán más, que estuvieran más dispuestos a trabajar y a participar con sus niños, porque dependiendo del interés que muestren los papás [...] se refleja en la actitud de los niños y pues claro la actitud del grupo (EN5: 61)

Comenta que los niños son diversos, y no hay niños ideales, por ello, no hay un ideal que solicite en ellos; pero sí puede pensar en un ideal de padres, por su capacidad de reflexión y actitud de apoyo hacia sus hijos, de ellos puede pensar en ideal de actitudes hacia el trabajo con sus hijos, pues le gustaría que hubiera la atención, el tiempo y el interés por parte de los padres hacia la formación de sus hijos en edades tempranas.

En la etapa de los niños pequeños de cuatro y cinco años es muy importante la participación de los padres o sus cuidadores, por varias razones pero la principal, por su edad, ya que aún no cubren sus necesidades básicas de supervivencia solos; como la alimentación. Otra es que aún están en el aprendizaje del lenguaje para comunicarse, en el desarrollo físico, su crecimiento y en el social y emocional, en los cuales sin la participación de los familiares sería complejo llegar a formarse. “La participación significativa de los padres forma parte de casi cualquier escuela con éxito.” (Apple y Beane, 1997: 119)

En esta etapa del niño preescolar la relación de la escuela con los padres resulta necesaria para cumplir con el objetivo de asistir al jardín de niños. Depende del tipo de relación que se genere entre la escuela y la familia será el trabajo que realizará en conjunto en beneficio de los niños. Al respecto el programa de estudio de preescolar de 1981 dice que “el aprendizaje y desarrollo de un niño no puede entenderse sino a partir del tipo de relaciones que tiene con las personas con quienes vive” (SEP, 1981: 65)

La docente menciona como un factor importante, la relación e importancia que hay sobre el interés que muestren los padres, hacia el trabajo y participación de sus hijos en las diversas actividades que se proponen en el jardín. Es decir hay una relación directa o impacto entre interés de los padres y la actitud de los niños frente al trabajo que se desarrolla en el preescolar, y ésta se ve reflejada en la

actitud del grupo en su conjunto. Y por ello también podemos decir que los niños son diferentes cada año escolar por la identidad de la familia de la que provienen. El programa complementa que de acuerdo al tipo de relaciones que se dan al interior de la familia el niño llevará acabo su desarrollo y aprendizaje, con lo cual podemos decir que hay una relación entre la formación e interacción de padres de familia con el aprendizaje de los niños. Miramos que la educadora y el currículum expresan las mismas ideas sobre la participación de los padres de familia en la formación de los niños en esta etapa.

En el jardín de niños se realizan actividades diversas, que implican la participación de los padres: como un campamento, matrogimnasia, o el hecho de ponerles el lonch, de llevar tareas y materiales para las actividades planeadas por las profesoras, recogerlos a la hora señalada, platicar con ellos cuando agreden a sus compañeros o rompen alguna regla, la participación en programas cívico culturales, o para llevarlos al asilo de ancianos de la ciudad vestidos de manera folklórica para participar en un pequeño festival en la entrega de despensa al mismo, y otras actividades que sin la participación de los padres no se podrían realizar.

“La comprensión de los propósitos del jardín es la base de la colaboración familiar, empezando por asegurar la asistencia regular de los niños a la escuela y extendiéndose a cuestiones de mayor fondo, como la disposición de leer para los niños y conversar con ellos, de atender sus preguntas, apoyarlos en el manejo de dificultades de relación personal y de conducta. En síntesis, creando en los niños la seguridad de que para la familia es importante su participación plena en las actividades del jardín.” (SEP, 2004: 42)

El currículum de 2004, habla sobre la importancia de la colaboración de los padres de familia en varias actividades que dependen únicamente de ellos, como la asistencia regular, la disposición por realizar diversas actividades en casa y atender las necesidades básicas de los niños.

Este deber ser que desean en los padres de familia, en lo que observan y viven respecto a su responsabilidad con los alumnos que se atienden en el jardín de niños es diferente. Entonces opinan sobre el trabajo de la disciplina en casa

respecto a dos aspectos el reglamento y lo que los padres hacen con los niños respecto a las reglas de casa, las cuales impactarán o modificarán el comportamiento e interacción que se da, del niño con los demás compañeros y con los adultos del plantel.

En la escuela hay dos tipos de reglamentos: el que elaboran en conjunto, el de la escuela y el que se elabora en el grupo, junto con los niños. En los documentos personales se encontró el reglamento de la escuela, elaborado por las educadoras y la directora, para dárselo a conocer al inicio del curso escolar a los padres, los cuales firmarán de enterados, comprometiéndose a cumplirlo.

“Desde inicio de curso nosotros manejamos el reglamento interno de la escuela, se les da a conocer, pero yo les planteo que nosotras dentro del salón, también tenemos un reglamento y normas que trabajamos con los niños” (EN2: 26)

En la escuela se elabora el reglamento escolar para toda la comunidad educativa como parte de las primeras acciones que señala la actual ruta de mejora. También se elabora el reglamento del salón en consenso, las educadoras junto con los niños, mencionan, es para que los niños lo acepten de manera reflexiva y autónoma, no por obligación o imposición de la educadora. Sino por la necesidad de las reglas para la convivencia entre los niños. Ante la elaboración del reglamento el programa de 2011 expresa que es “hacer partícipes a los niños de las propias reglas, para que sean razonables y justas y de su comprensión; que se apropien de ellas e incluso, a ciertos niños se les puede otorgar el rol de mediadores” (SEP, 2011:145)

El currículum de 2011 propone que la apropiación de las reglas en el aula se dará por medio de la participación que los niños hacen en la elaboración de las reglas del salón, por medio de la elaboración y propuesta de los niños éstas serán justas, y aceptables.

Se comenta que algunas veces se les repiten tanto las reglas del reglamento interno, que ellos llegan a memorizarlas, pero no las han interiorizado, solo las repiten como un aprendizaje repetitivo sin análisis o reflexión del niño, como lo expresa la educadora:

“como les digo a los niños a mí de nada me sirve que reciten las normas o el reglamento del salón, cuando los niños no la actúan; ellos saben que no deben correr, gritar, empujar, que para hablar tienen que levantar la mano, saben que deben regresar el libro a su lugar, saben todo lo que está escrito en sus normas y su reglamento del salón, pero no los llevan a cabo ¿por qué? Porque cuando yo les pregunto algo todos gritan, [...] (EN 4: 53)

Hace mención que recibió al grupo meses después de que se inició el curso escolar y los niños repetían las normas del reglamento, sabían lo que se debe hacer en algunas situaciones escolares, como participar y levantar la mano, no correr, gritar, etc., pero no lo practicaban, sólo lo repetían. Nos dice que eso no es de utilidad, pues de nada les sirve si solo es repetido el conocimiento de las normas y no aplicado a las circunstancias que se viven en la escuela, para convivir entre ellos. Un ejemplo que menciona Bodrova y Leong en “herramientas de la mente dice: Juana, de cinco años, sabe que para participar cuando otro niño está hablando debe levantar la mano y esperar a que la maestra lo llame. Sin embargo, parece que no puede esperar. Si se le pregunta, puede decir la regla. De hecho, se la pasa recordándola a los demás niños aun cuando ella siga dando abruptamente las respuestas” (Bodrova, 2004: 4)

En este ejemplo junto con la idea de la docente nos dicen que los niños pueden repetir las reglas del salón de manera mecánica, de memoria, repitiéndola sin sentido o significado para ellos. Pero cuando se trata de aplicarla en su interacción cotidiana, es probable que la incumpla, entonces aunque si pueden reconocer cuando la regla ha sido rota o no cumplida en los demás compañeros, en ellos mismos ocurre que no la cumplen. Bodrova retomando la idea de Vigotsky, dice que el niño que la incumple aún no ha adquirido o interiorizado la regla, pues no ha adquirido herramientas de la mente que le ayuden a lograr este aprendizaje.

Nos comparten las docentes que, para que le sirva el aprendizaje repetitivo que lograron adquirir los niños, ellas les van haciendo reflexiones u observaciones sobre las reglas que están en su reglamento, y les pregunta si está ocurriendo lo que repiten de manera oral, sobre su reglamento interno. Pues expresa que

“les enseñaron y lo recitaron pero no interiorizaron ese compromiso, porque es un compromiso. Ahí empezamos a hablar de que cuando asumimos una disciplina o una norma, estamos asumiendo el compromiso y la responsabilidad de cumplir con lo que esta normado” (EN 4: 53)

Ya aquí nos habla de interiorizar<sup>14</sup> un compromiso y responsabilidad sobre una disciplina, no solamente un reglamento interno, sino de cumplir con lo que está normado socialmente. No se puede quedar solamente en repetir sino en interiorizar como lo menciona o adquirir un compromiso de cumplir lo que ya está creado y establecido desde antes de ellos y que se quedará después de ellos. Al respecto el programa 2011 comenta que “En cuanto a los valores, se aprende a asumir con responsabilidad la parte de la tarea asignada y a la vez, el compromiso de que el equipo cumpla en conjunto; el respeto a las opiniones de los demás, la tolerancia, el derecho de expresar con libertad las opiniones propias” (SEP, 2011:156)

Retomo esta parte del currículum de 2011, por dos conceptos que maneja sobre aprender la tarea asignada, el respeto a las opiniones de los demás, la tolerancia, la libertad de expresión, entre otras; que son el respeto y el compromiso de los niños a cumplir en grupo lo que han establecido y creado o reformulado en consenso y sobre todo para llevarse a cabo. Lo cual se relaciona con lo que establece la educadora sobre el compromiso de asumir y aplicar las reglas del salón, no sólo recitarlas sino cumplirlas con responsabilidad.

Aunque podemos creer que en el desarrollo físico y social a los niños se les dificulta asumir con responsabilidad y compromiso una acción dentro del aula escolar, ya que la edad de cuatro y cinco años, es, en la etapa de su desarrollo moral, preoperatoria, en la cual los niños empiezan a conocer las responsabilidades y compromisos que le toca realizar, si es que quieren pertenecer a un grupo social de manera independiente, considero que no se responsabiliza, solamente se da cuenta de algo diferente o malo que sucedió,

---

<sup>14</sup> Una conducta puede estar interiorizada en la mente de una persona y no ser observable. La interiorización ocurre cuando la conducta externa “se introduce en la mente” con la misma estructura, enfoque y función que su manifestación exterior (Vygotsky y Luria, 1930/ 1933): sumar números con los dedos es una conducta exterior; sumarlos mentalmente es básicamente la misma conducta, pero interior.” (Bodrava, 2004: 21)

incluso no se da cuenta se él participó o no en ese hecho; solo reconoce que actuó mal cuando la reacción del otro es de molestia o llanto.

En el programa de estudio de preescolar de 1992 propone que "en las teorías tradicionales se piensa que el niño adquiere los valores morales interiorizándolos a partir del medio. Según Piaget, los niños adquieren los valores morales no interiorizándolos o absorbiéndolos del medio sino construyéndolos desde el interior, a través de la interacción con el medio." (SEP, 1992: 29)

Aquí se refiere que antes existían las teorías asociacionistas, teorías conductuales que se refieren a la única forma de adquisición de aspectos externos del contexto en el niño, como una forma de adicionar o adquirir por vía acumulativa únicamente respuestas a estímulos exteriores y Piaget expone que el niño realiza construcciones internas en interacción y contacto con entorno al que está expuesto; hay un proceso interno y personal del niño, no hay adquisición sino construcción.

La siguiente cita del programa de estudio de 2011 nos habla de interiorizar ideas, pautas de conducta, internalización o apropiación gradual de normas de comportamiento, autorregulación y aceptación de las reglas y sus resultados y de regulación de emociones (SEP, 2011:23, 75, 17) podemos ver la diferencia entre un enfoque sobre la manera de llevar al interior los aspectos sociales y emocionales del niño a través del contacto con el medio como herramienta básica para adquirir el conocimiento o habilidad y la otra que se da a partir del proceso interno mental del niño como primer aspecto que debe lograr el niño para aprender.

Considero que la aceptación de reglas y normas en la escuela se da por la formación y el tipo de interacción que tienen en su entorno familiar, y el ambiente que pueda crear la educadora al interior de su aula escolar, aunque el niño pueda o no tener el proceso cognitivo de su juicio moral, si en la familia la manera de relacionarse entre ellos es con o sin reglas y normas, y en la escuela no se creó el ambiente adecuado de respeto mutuo, los niños tendrán un comportamiento parecido al que comúnmente tienen en su hogar y al que se creó en el aula. Pues

“en los niños pequeños, la mayor parte de las conductas son externas y visibles“. (Bodrova, 2004: 21).

Otro aspecto que describo es sobre la opinión de las profesoras en relación a lo que los padres hacen con los niños respecto a las reglas de casa, en este apartado se mencionara sobre el trabajo de los padres en casa con su hijos y sobre el trabajo de la educadora con los padres sobre las reglas y las normas escolares, nos hacen ver la importancia que los padres representan para la vida escolar de los niños en el desarrollo del trabajo diario con ellos.

El primer apartado sobre el trabajo de los padres en casa nos hablarán de tres situaciones: que los padres son permisivos, que las reglas en casa no están tan marcadas como en la escuela y que la disciplina en casa ésta un poquito mal. En el programa de estudio 2011 habla de la necesidad de que las familias comprendan la importancia de la colaboración familiar, pues que la participación “plena de la familia es fundamental para el aprendizaje de los niños” (SEP, 2011:26)

La educadoras opinan sobre lo que hacen los padres en casa que “cada año es lo mismo, porque los papás son muy permisivos, y con tal de que el niño no me llore, lo dejo que haga lo que quiera, pero se accidentan, entonces yo aquí procuro hacer ver a los niños, que en casa se permite que ustedes brinquen, corran, peguen, hagan” (EN4: 55)

Los padres cada año escolar tienen actitudes similares con la formación de reglas en casa, son permisivos, pues les permiten hacer lo que los niños desean, para que no les lloren y les permitan a ellos hacer lo que quieran como “ver las novelas o trabajar”(EN3: 38). Es diferente la formación de las reglas en casa, al tipo de formación en la escuela, y lo hacen notar, cuando refiere que, ella en la escuela les hace ver que si en casa les permiten muchas acciones, ella en el salón no, aunque no lo dice de manera explícita, puedo ver que hacen una diferencia entre el tipo de aplicación de reglas y normas en casa y la escuela.

En cuanto al aspecto de los padres permisivos, Kostelnik, Philipps, Soderman y Gregory identificaron cuatro estilos comunes de disciplina del adulto: permisivo, desinteresado, autoritario y autoritativo.

“El adulto autoritario ejerce un gran control, impone fuertes exigencias de madurez, no se comunica claramente y muestra poco afecto. El adulto permisivo no ejerce un gran control, no impone fuertes exigencias de madurez, se comunica poco y muestra mucho afecto. El adulto desinteresado tiene un bajo nivel en todas las dimensiones. El adulto con estilo autoritativo, tiene un alto nivel en las dimensiones, [...] guarda más estrecha relación con el aprendizaje de la autodisciplina.” (Kostelnik, 2009: 294)

Las educadoras mencionan que los padres son permisivos, para el autor son permisivos porque el adulto no ejerce un gran control, se comunica poco, muestra mucho afecto, impone pocos límites, solo se ve como un agente afectivo y no como encargado de moldear conductas, permite una gama de acciones de los niños, no hay indicación de cuáles son las conductas socialmente aceptables, no le da importancia a las transgresiones físicas, “los niños sometidos a este estilo muestran pocas señales de internalización” (Kostelnik, 2009: 296) Las educadoras mencionan que los padres son permisivos porque les permiten hacer lo que los niños desean, para que no les lloren, pero no hubo otro aspecto que expresaran sobre los padres permisivos; se desarrolla el concepto anterior con el objetivo de comprender un poco más sobre la tipología de padres.

Estas son las características que propone el autor de los padres permisivos de los que hablan las educadoras, la profesora Ernestina nos platica de Genaro uno de sus alumnos, al cual premian cuando se porta mal, comenta que cuando el niño rompe alguna de las reglas del aula habla con su mamá y “en lugar de recalcarles las reglas lo premian; Genaro es el caso, le dices hoy y él dice: es que me llevaron a comprar un dinosaurio”. Por este tipo de situaciones que viven con los padres en cuanto a la labor de los padres en casa, es la noción que expresan sobre los padres permisivos. Se puede pensar que por ello también hablan de que los padres no tienen un reglamento tan marcado en casa como en la escuela, como se menciona en la entrevista 5:

“Hay papás que si están atentos y si les ponen reglas, he preguntado en entrevistas o los he cuestionado y pues les ponen tareas a los niños, [...] pero no están tan marcadas, no existe un reglamento en casa tan marcado como aquí en la escuela y hay niños que aquí no hacen caso y vienen las mamás y tampoco les hacen caso a ellas; entonces, la disciplina en casa está un poquito.... Mal, yo lo considero así porque no hay límites en casa, porque la mayor parte están solos; son mamás que se van a trabajar o los dejan al cuidado de la abuelita, un familiar o de un vecino” (EN5: 61)

Las reglas no están tan marcadas en la casa como en la escuela, ya que los padres son permisivos, no están en casa con ellos y no hay límites, es diferente la relación de padres a hijos que de educadora a alumnos, y por eso la interacción entre cinco seis en la familia, a treinta, treinta y cinco alumnos en la escuela, se requieren de reglas diferentes y que han de cumplirse por la cantidad de niños que conviven y trabajan en un mismo espacio. Además en la familia actual han ocurrido cambios sociales donde los niños son los primeros en sufrir las consecuencias en mayor cantidad a comparación de otros integrantes de la familia. El programa 2004 comparte la idea de los cambios sociales a los que se han enfrentado las nuevas familias, han modificado la interacción en el aula escolar. Se lee que

“Los cambios en la estructura familiar (debilitamiento de la familia extensa, que incluía a los abuelos, reducción del número de hijos en la familia nuclear y el aumento de familias uniparentales) y la incorporación de las mujeres al mercado laboral, muchas de las cuales son jefas de familia, se expresa en la reducción de tiempo de atención y convivencia de adultos con los niños; ello implica tanto menores estímulos para el desarrollo de sus capacidades de comunicación, como menores oportunidades para establecer relaciones sociales y aprender acerca del mundo.” (SEP, 2004: 14)

Hay dos cambios sociales que han llegado a la familia: la estructura de la familia (uniparentales y reducción de integrantes) y el ingreso de las madres al mercado laboral, al respecto las educadoras dan cuenta de dos problemas sociales-familiares que tienen impacto o influencia en la disciplina escolar dentro y

fuera del aula: los padres (mamá o/y papá) trabajan jornadas amplias y el cuidado de los niños a cargo de otros familiares, principalmente abuelitas.

Los padres trabajan en fábricas y/o empresas de horarios largos, lo cual repercute en las características de los niños, sus formas de actuar y las interacciones con los demás niños. Los padres utilizan el jardín de niños de tiempo completo para dejar a los niños el mayor tiempo posible al cuidado de alguien más para estar en su trabajo. Los niños presentan mayor resistencia ante las reglas y normas de la escuela ya que están descuidados por los padres por el poco tiempo dedicado a la labor de enseñar y reafirmar hábitos de casa y de la escuela.

El otro problema pareciera que es una consecuencia del anterior, pues en la ausencia de los padres que trabajan, los niños estarían a cargo de otros familiares, también se presentan divorcios y madres solteras que dejan a sus hijos con las abuelas y otros familiares, para poder rehacer su vida familiar o trabajar para satisfacer las necesidades básicas de la familia.

Estas problemáticas tienen repercusiones en las actitudes de los niños ante la aceptación de normas de la escuela, y limita las relaciones entre los niños, pues riñen entre ellos y no llevan a cabo las consignas de la educadora para la realización de las actividades propuestas para el desarrollo de las competencias propuestas en el programa 2011. Esto se lee en las entrevistas y charlas informales que expresan las educadoras cuando comentan la problemática de algún niño, y lo relacionan con el entorno familiar que vive.

Por ejemplo nos cuentan que Juan un niño de cuatro años vive con su hermano mayor de 15, 16 años y su hermano de ocho o nueve años que va a la primaria de al lado, viven en la colonia Indeco, municipio de Tulancingo y su mamá vive en Santiago Tulantepec (otro municipio) con su nueva pareja. El hermano mayor es el encargado de asistir al niño en sus necesidades básicas y de llevarlo y recogerlo a la escuela, comúnmente el adolescente va por su hermano una o dos horas después de la hora de salida.

Otro caso es Emanuel en la entrevista 3 página 37, nos cuenta que el niño está en la escuela de las ocho a las tres y su mamá se lo lleva al trabajo hasta las seis

de la tarde que sale de su jornada laboral; el niño o duerme el resto de las horas o se la pasa jugando por los salones (su mamá trabaja en una preparatoria). Otra situación vive Guadalupe abandonada por su madre, en casa de su abuelita, porque es prostituta y no la puede cuidar, y su abuelita le expresa a la educadora Ernestina que ya no puede controlar su conducta y que el próximo año escolar la llevara al internado de la colonia San José. Estos son algunos casos en los que se considera han sido repercutidos por los cambios sociales que ha tenido la familia.

Por tales situaciones que viven los niños en casa las docentes opinan que la labor de los padres de familia no es la necesaria, por tal dicen que la disciplina en casa está mal, por la ausencia de límites, y porque los niños están sin los padres en casa, al cuidado de otras personas ajenas a la educación de los niños.

Dentro de la noción que tienen sobre los padres de familia ellas hablan de lo que los padres hacen en casa con sus hijos, también mencionan sobre la orientación de ellas hacia los padres de familia, y ésta se centra en la relación que tiene con los padres, pues, les solicita apoyo, les da tips, les pregunta sobre el avance de sus hijos, y ella ha notado cambios en algunos niños.

En cuanto a la relación de la educadora con los padres de familia, en el mes de abril y mayo de 2014, se dedicó un gran espacio hacia el trabajo con los niños que muestran algunas dificultades como: la poca asistencia, el no aceptar las reglas del salón y un niño con síndrome de Down. Se realizaron acciones pedagógicas para apoyar a estos niños; la modificación de la planificación, el acercamiento a los padres de familia, trabajo personalizado y la propuesta de diversas actividades para realizarlas en casa. Lo cual se analizó en la sesión de Consejo Técnico Escolar ordinaria de mayo y se comentó sobre los padres de familia durante parte de la mañana, lo siguiente.

No mandan a la niña a la escuela, porque la mamá tiene seis hijos seguidos y no hay mucha atención y cuidado; a otros porque están enfermos o porque la mamá se fue a trabajar a México. Nos expresan que platican con los padres de manera personal o por grupos pequeños de acuerdo a la dificultad que presentan los niños. Al respecto el programa 2011 menciona que “establecer vínculos entre

docentes y familias, no sólo es deseable sino posible, a través de un marco de diálogo y respeto en donde se regulen las relaciones entre ambos; los beneficios para la escuela serán mayores contrario a lo que sucede cuando se les cierran las puertas.” (SEP, 2011: 157)

Han encontrado una manera de interactuar o de relacionarse con los padres de familia por medio de los aspectos que expresan sobre el trabajo que realizan con los padres cuando es necesario por las acciones de los niños en el aula. Su manera de establecer un diálogo y de relacionarse con ellos como lo expresa el currículum formal es por medio de solicitar apoyo en cuanto, a la asistencia de los niños, a que les pongan lonch nutritivo, a que realicen los ejercicios que les proponen para realizar en casa y como una estrategia para que los niños se integren más, respeten a sus compañeros. Les dan tips, en las reuniones de grupo, les comentan que si les prometen algo positivo o negativo se los deben cumplir, aunque se les dificulte a los padres, deben ser firmes lo aclara en la siguiente cita:

“en las juntas que se hacen se dan más tips a los papás”: les da un ejemplo diciendo “mucho ojo con lo que están pidiendo y que no cumplan, porque también ese es un problema para que los niños no cumplan con una norma establecida, o que se dé la disciplina o no; porque si yo les digo les voy a dar un dulce, él mismo dulce que yo tengo que dar o [...] pierdes tu dulce si haces esto [...] cuesta trabajo pero hay que ser firmes” (EN4: 55)

Se les dan tips (recomendaciones) a los padres de familia sobre la manera que están aplicando o llevando a cabo las reglas en casa y nos da el ejemplo de cuando a un niño se le promete algo y no se les cumple.

Además de los aspectos anteriores, que se realizan para comunicarse con los padres; a los niños “al principio cuando empiezas con esas reglas [...] les gustan y lo hacen; igual en la casa lo hacen; entonces, (los padres) me han dicho los cambios; yo les pregunto en las reuniones, y como ven ¿sí han visto avances en los niños?” (EN1: 10) les pregunta sobre el avance de sus hijos, y ella ha notado cambios en algunos niños. En el currículum se plantea que hay que “Informar y asesorar a las familias acerca de los logros y tropiezos de sus hijos, además de

brindar las orientaciones necesarias para apoyarles.” (SEP, 2011: 125) Se lleva a cabo lo planteado por el programa de estudio-guía de la educadora sobre informar y asesorar a los padres de familia sobre los logros y tropiezos de los niños, con las estrategias que realizan en su relación con los padres.

Además ellas notan que a los niños les gustan y aceptan las reglas, ya que después de aplicarlas en la escuela, las aplican en la casa. Y al platicar con los padres comentan que sí han visto cambios de conducta en los niños sobre el seguimiento de reglas de casa como, que ya no deja “tiradero en su recamara, ya recoge sus cosas, ya le gusta acomodar sus calcetines en los cajones”. (EN1: 10) También la educadora ha notado cambios en los niños que se mostraban inquietos, porque los han apoyado en casa (EN 1) nos hablan de una relación en cuanto al apoyo en casa con las acciones o actividades que se les proponen para realizarlas con los niños, con la actitud que el niño toma en la escuela, pues si hay apoyo de padres hay cambios de conducta en los niños.

Le dan importancia a la obtención de información de los padres de familia para hacer visible los cambios, avances y retrocesos de los niños, y realizar acciones que apoyen a los pequeños, esto se manifiesta en el programa de estudio 2011 cuando dice que

“las familias también son una fuente de información valiosa sobre cómo perciben los cambios en sus hijos a partir de su permanencia en la escuela; qué aprendizajes identifican en ellos, qué información les reportan sobre lo que hacen en el aula y cómo se sienten tratados.” (SEP, 2011:183)

La directora Laura nos comenta que a ella le gusta tratar a los padres de familia con mucho respeto y apertura a sus inquietudes para que tengan la confianza de expresar sus opiniones, además ella les realiza una encuesta durante el curso escolar a los padres de familia para conocer la opinión sobre el trabajo que se está realizando y sobre las diferencias o dificultades a las que se han enfrentado en la escuela. La directora dice:

“la forma que a mí me gusta [...] es tratarlos con sencillez, con educación, si con formalismo pero a la vez dándoles confianza para que se expresen, expongan lo

que necesitan, aclaren o soliciten algo, normalmente hago una encuesta por ciclo escolar para ver el pulso de lo que los padres están pensando y sintiendo, respecto al servicio que les damos: su educadora pero también el servicio que brinda la directora, y de esa forma yo me doy cuenta, si hay que ir direccionando de otra forma o mejorando algo” (EN 6: 110)

Ante esta apertura del personal de la institución sobre la opinión de los padres de familia el programa de 1992 dice que “es importante que el maestro escuche lo que los padres dicen, lo que esperan y piensan de su niño; qué piensan y esperan de la escuela y del propio docente. Todo esto le puede orientar en su visión sobre el niño” (SEP, 1992: 67) El programa de estudio de 2004 también expresa que se debe “escuchar las opiniones de los padres de familia sobre los avances que identifican en sus hijos, así como las opiniones que éstos externan en su casa respecto al trabajo que realizan con su maestra o sus impresiones a partir de lo que observa que sucede en el Jardín de Niños” (SEP, 2004: 136)

A partir de estas citas textuales del currículum oficial de preescolar de varios años, podemos ver la relación y semejanza del discurso que manejan las docentes y la directora sobre la relación que se debe tener con los padres de familia, la importancia y acciones que proponen realizar para tener mayor contacto y poder realizar acciones de mejoramiento en beneficio de los alumnos. Encontramos el deber ser presente en lo que las docentes dicen sobre los padres de familia ideales y las acciones que ellas deben realizar para tener contacto óptimo y el conocimiento de lo que los padres están pensando y sintiendo respecto a su labor pedagógica y formativa con los niños y con ellos mismos.

En el presente capítulo se desarrollaron dos ideas sobre el deber ser y real respecto a los niños y los padres de familia, en ellos se hizo notar la relación que guarda lo que dicen las profesoras en su discurso oral, con lo que expresan varias propuestas curriculares de preescolar a partir de 1981 hasta el 2011. Durante la exposición de las ideas o nociones que tienen las docentes sobre cada uno de los aspectos que se hablaron sobre los niños y padres ideales y lo real que se vive en las escuelas, se hizo un pequeño análisis de la relación que existe entre el currículum oficial, algunas concepciones de Durkheim con las nociones que tienen

las educadoras sobre los niños y los padres de familia respecto a la reglas y las normas.

Existe una reproducción del discurso en cuanto al deber ser del currículum oficial de preescolar en las docentes, lo podemos ver cuando ellas expresan sus nociones en las entrevistas sobre los niños y los padres y las citas textuales que se enlazan con cada una de ellas retomadas de las cuatro propuestas analizadas desde 1981 hasta el 2011. Reproducción porque encontré una gran similitud de su discurso oral con lo que se encuentra escrito en los planes de estudio de estos últimos años.

Cuando hablo de reproducción me refiero a la repetición oral que hacen de estas dos categorías rectoras del capítulo sobre las nociones de los niños y padres de familia, lo diferencio de moldeamiento, ya que este se refiere a la aplicación del deber ser en las aulas y en esta práctica pudimos ver las estrategias que usan las educadoras para que los niños acepten las reglas del aula, estas son de persuasión, motivación, animación y didácticas, de las que se habla a continuación.

No podría decir si están o no satisfechas, solo puedo mencionar que tienen una organización como institución, una cohesión como grupo que comparten nociones, e intereses comunes para que funcionen las actividades en preescolar. Y como personas que pertenece a una institución y se adhiere a ella por cuestión laboral se institucionaliza en las reglas inherentes a la misma institución y no te das cuenta de la reproducción que realizas, de lo que la institución a la que perteneces solicita, hasta que te sales y miras de afuera con referentes teóricos y realizas una reflexión sobre tu papel como docente del sistema educativo mexicano.

### CAPÍTULO III

## ESTRATEGIAS DOCENTES PARA QUE LOS NIÑOS ACEPTEN LAS REGLAS Y LAS NORMAS DEL AULA Y LA ESCUELA.

*Estrategias:*

*son las formas de intervención directa del docente.*

*Gotzens, Concepción.*

En el presente capítulo hablaré de las estrategias que las educadoras utilizan en el aula y en la escuela para que los niños acepten las reglas y las normas, estas son estrategias de persuasión, motivación, animación y didácticas, a las cuales la llamo así por el propósito de cada una de ellas.

Les doy el nombre de estrategias docentes ya que son herramientas que las educadoras usan para lograr que los niños acepten o interioricen reglas y normas. Gotzens propone estrategias para la modificación del comportamiento de los alumnos y las define como formas de intervención directa por parte del docente (1999), en palabras de Frida Díaz Barriga<sup>15</sup> son ayudas que se le proporcionan al aprendiz para facilitar un procesamiento más profundo de la información nueva y son planeadas por el docente, (1998) y en este caso algunas no son planeadas, pues se dan durante la interacción de la educadora con los niños. Y deberán emplear como procedimientos flexibles y adaptativos en algunos casos, pero en otros son presentados como algo impuesto, aunque nunca se aplica la consecuencia que se propone en tal situación.

En cuanto a la aceptación, utilizó este término ya que me parece que no incluye grandes reflexiones de los autores, más bien es un concepto común, aunque anteriormente realice un análisis de las diversas concepciones y diferencias entre aceptación, apropiación, interiorización e internalización. Y aceptación para mi

---

<sup>15</sup> Frida Díaz Barriga plantea el concepto de estrategias enfocadas a estrategias de aprendizaje que usa el docente y el alumno para el logro del aprendizaje significativo, no habla sobre la aceptación de reglas y normas, retomo lo planteado por ella, porque las estrategias de las cuales se hablara son usadas por las educadoras como procedimientos externos al niño, que pretenden lograr un aprendizaje o cambio en el comportamiento del niño, en cuanto a la aceptación de reglas y normas de la escuela.

puede ser que los niños sólo lo hayan apropiado de manera externa o que lo hayan llevado al interior de su cognición y afectividad, en ambos casos, se ha logrado un aprendizaje, pero en el primero puede ser a corto plazo y sin que haya un uso en otros entornos y en el segundo, el niño interiorizó y utiliza lo aprendido en su vida cotidiana en entornos diferentes a los escolares.

Cuando hablo de reglas y normas del aula y la escuela, es porque las docentes hacen esta diferenciación en sus nociones, en algunas ocasiones separan reglas de normas y en otras las mencionan como sinónimos, separan aula de escuela, comentan que “las normas en la sociedad, [...] son las que nos permiten o no realizar algo, que nos está limitando, entonces aquí en la escuela lo que tenemos que hacer es partiendo de lo que los niños están viviendo, de lo que están realizando se tienen que ir haciendo normas que me permitan poder conducir la clase o que les permita a ellos avanzar. [...] una norma me viene a regular mi comportamiento. (En4: 52)

También las definen como las reglas de trabajo en el aula y escuela, expresan que “las normas serían las reglas de juego o trabajo que tenemos dentro del aula y de la escuela” (EN2: 24), también las reglas las relacionan con las que establecen en el reglamento dicen que reunidos en grupo, se sacaron las reglas. (En5) Tanto de las reglas como de las normas, hablan por separado: en el diccionario por norma se define: acepción latina del vocablo (norma=regla, modelo, medida, mandato, principio rector).

Por norma social se entiende como la “expectativa de comportamiento en un grupo social; es decir, reglas de conducta que se espera que los individuos sigan en sus relaciones sociales. Implica un concepto de lo deseable o considerado como apropiado. La norma social en educación moldea el comportamiento en la dirección de los valores compartidos” (Diccionario de educación). Entonces las normas incluyen o agrupan a las reglas, son vistas como lo deseado, lo apropiado y lo aceptado, además moldean el comportamiento de los individuos.

En cuanto a la diferencia que hacen sobre las reglas del aula y la escuela, Gotzens explica la diferencia entre ellas,

“La disciplina escolar afecta a la totalidad el centro educativo e incluye, obviamente, la referida al aula; sin embargo, una diferencia fundamental se apunta entre ambas: mientras que la disciplina que afecta a la escuela en general debe basarse en un marco de referencia suficientemente amplio y consensuado por los distintos estamentos que componen la comunidad educativa del centro, la del aula se tiñe de la peculiaridad característica de los sujetos específicos que la habitan.”

En este sentido en la institución la disciplina de la escuela es la totalidad del centro educativo, en él hay un tipo de reglas y normas escolares que se notan en la interacción general entre niños con niños, educadoras con niños y educadoras con educadoras. En la institución los niños tienen la libertad de realizar las actividades como; la activación, salen todos a realizarla, pero si algún niño no realiza los ejercicios propuestos, las educadoras les permiten tomar la decisión de participar o no, de acuerdo al interés que presenta ante la actividad; o en cuanto al trabajo con alguna docente en los talleres donde se rolan de salón, si no quieren trabajar con alguna de ellas, pueden estar en la dirección mientras se da el siguiente cambio de actividad, pueden salir o entrar cuando ellos decidan, por ejemplo al ir al baño o por su cosas personales, ya que están colocadas en un mueble en la parte de afuera de cada salón (observaciones).

En la interacción entre educadoras es de profesionalismo, respeto, apoyo y comunicación positiva, donde resuelven en conjunto conflictos de los niños, no importando si son de uno u otro grupo, trabajan por la institución en su totalidad. Y en cuanto a las actividades que se presentan se dividen las comisiones pero si alguna se retrasa, las demás la apoyan para terminar en tiempo y forma, el objetivo es cumplir con los propósitos estipulados en el programa de estudio y en sus planeaciones generales de escuela. El tipo de disciplina, es vista como

“el conjunto de procedimientos, normas y reglas mediante los cuales se mantiene el orden en la escuela y cuyo valor es básicamente el de favorecer la consecución de los objetivos propuestos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno (Genovard, Gotzens y Montane, 1981) (Gotzens, 1999: 27)

La disciplina que se aplica en la institución y en el aula está regida por el interés que muestran los niños hacia la realización de las actividades propuestas,

considero que el tipo de disciplina que propone la autora es el tipo de disciplina que opera en la institución y en el aula, en ellas podemos ver reglas y normas para formar y lograr los objetivos que plantea el programa de estudio de preescolar en cuanto al aprendizaje de los niños, la mayoría de las acciones están centradas en los niños. Para el logro de este tipo de disciplina las maestras aplican algunas estrategias en el aula, las cuales se clasificaron según la intención de cada una de ellas.

### **3.1 Estrategias de persuasión para la aceptación de reglas y las normas en la escuela.**

Las estrategias de persuasión las llamo así porque la educadora utiliza su discurso para platicar, repetir y explicarles las reglas y las normas del salón y convencerlos de manera pacífica por medio de la reflexión y el entendimiento del niño, y de la comprensión y aceptación de los padres de familia. Algo parecido a las estrategias de persuasión Kostelnick (2009) propone estrategias de intervención, donde el profesor guía al niño hacia acciones positivas, que se centran en la resolución de problemas de conducta en el aula, desde las que requieren un apoyo mínimo del adulto hasta los que requieren un mayor control. (1999: 343) en este caso las estrategias de persuasión son una guía del profesor hacia los alumnos y padres para persuadirlos de aceptar las reglas y las normas por medio del lenguaje oral. Pero me parece más claro llamarlas estrategias de persuasión y estas son platicar, repetir y explicar a los niños y padres de familia las reglas y normas de la escuela.

La educadoras plantean tres maneras de lograr que los niños acepten las reglas del salón y de la escuela, las cuales mencionan de manera indistinta, pero que se tratan por separado: primero se mencionará como platican las educadoras con los niños y los padres, después como explican y al final porque las educadoras repiten las reglas de la escuela a los niños. En este tipo de estrategia de persuasión la herramienta principal es la comunicación con los niños y los padres de familia por medio del lenguaje individual y grupal, Vigotsky plantea que

“El lenguaje es una herramienta cultural universal que se aplica en muchos contextos para resolver un sin número de problemas. [...] El lenguaje sirve para hablar, escribir, dibujar y pensar. Estas distintas manifestaciones del lenguaje tienen características en común. El habla dirigida al exterior nos permite comunicarnos con otras personas, y el habla dirigida al interior nos permite comunicarnos con nosotros mismos, regular nuestra conducta y pensamiento.” (Bodrova, 2004: 95)

En este caso el lenguaje oral sirve a la docente para modificar un comportamiento en los niños, hablando con los niños y con los padres de familia, sobre las formas de interactuar en el salón que están afectando la dinámica grupal o el aprendizaje individual de los niños; según el autor, el lenguaje que ésta utilizando es el habla exterior, pues le permite establecer comunicación con los demás para resolver un conflicto escolar.

En el aula se establecen reglas al inicio del curso escolar, se platica con los niños sobre las reglas que son necesarias para el desarrollo de las actividades del aula, se les plantea la necesidad de la existencia de las reglas y se les pregunta ¿cuáles son las reglas que se requieren para poder realizar dichas actividades y poder convivir entre ellos?, los niños expresan sus ideas y proponen sus reglas de convivencia entre sus iguales y entre la educadora.

La educadora platica con los niños sobre las reglas de la escuela desde el primer día del ciclo escolar, les realizan preguntas sobre las reglas necesarias en el aula y los niños expresan sus “ideas previas<sup>16</sup>”, obtenidas en su entorno familiar, primer espacio de contacto con las reglas de convivencia. Les pregunta cuales son las reglas que pudieran retomar en el salón, ante algunas situaciones que viven en el aula, para formular reglas que le sirvan ante la interacción de los niños.

Nos comenta que para los niños es fácil captar las reglas que proponen en consenso, porque saben que no son una obligación sino un espacio, que se da por gusto y para aprender. Pues nos dice que los niños tienen espacio para realizar

---

<sup>16</sup> Son los conocimientos apropiados o internalizados que poseen los niños de manera cognitiva y afectiva sobre el tema. “La activación del conocimiento previo puede servir al profesor en un doble sentido: para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes” (Frida Díaz Barriga, 1998: 73)

una gran diversidad de actividades por la característica del jardín de niños en el que se realiza la investigación, que es de tiempo completo; y por tal motivo los niños muestran la disposición por aceptar las reglas establecidas por ellos mismos, pues eso les permite aprender de manera significativa; para lograr una enseñanza-aprendizaje debe haber orden como lo afirma la educadora, cuando menciona que la manera, en que ha logrado que los niños acepten las reglas del salón es:

“no viéndolas como una obligación, sino viéndolas como un gusto de adaptación de hecho, al principio cuando iban a arte llegaban con una estrella y llegaban al salón y me decían “maestra, la maestra de arte nos puso una estrella” y yo, ¿por qué les puso una estrella? “es que nos portamos bien”, entonces, yo siempre he platicado con ellos. [...] yo les he dicho haber hijos portarse bien, es nuestra obligación ¿o nos tienen que premiar si lo hacemos? Ellos se han dado cuenta de que los hábitos o las reglas es un deber que tenemos todos porque, nos regimos en una sociedad; [...] para que todos nuestros trabajos nos salgan bien, para que nuestra convivencia salga bien tenemos que tener reglas y ellos saben que las reglas no es algo como un mando, como una obligación sino las reglas es un gusto para que todos podamos trabajar bien y eso se los platicamos, bueno, en mi caso desde que entramos, desde el primer día del ciclo escolar, que me toca segundo para ya quedarme con tercero después seguir con ese grupo, entonces yo lo hago en ese tiempo y [...] es muy fácil para ellos irlo captando, porque saben que no están por obligación, es un espacio que estamos por gusto, que es un espacio, de enseñanza aprendizaje, que, para que eso se logre debe de haber orden entonces, es muy fácil que los niños nos entiendan si nosotros sabemos explicarles, a mí me gusta explicarles, tanto sobre el orden como, todo lo que les voy a enseñar...” (EN1: 7)

La educadora platica a los niños sobre los premios por portarse bien, les hace mención de esto, cuando los niños vienen de la clase de arte con una estrella en su frente y los niños le comentan, que se la ganaron por portarse bien y ella les platica que, portarse bien es su obligación y no deben ser premiados por eso. Les platica que no se actúa por premios, sino porque la función o rol que desempeñan como alumnos en una institución educativa, está condicionado por la obediencia,

pues la educadora les dice, que para que la convivencia salga bien, deben tener reglas, que no son un mando, una obligación, sino un gusto para que todos puedan trabajar bien. Durkheim al respecto comenta que “la obligación es un elemento esencial del precepto moral [...] Toda nuestra naturaleza tiene necesidad de ser limitada, contenida, acotada; nuestra razón tanto como nuestra sensibilidad” (Durkheim, 2002:152)

Aunque si recordamos lo que menciona Kohlberg, sobre la internalización de las reglas en el primer nivel del desarrollo moral del niño en el cual se encuentra el niño entre cuatro y cinco años, resulta complejo que el niño se apropie de esta convención externa sobre la obediencia porque es su obligación al pertenecer a una institución educativa, ya que la internalización del niño pequeño aún está en proceso, en el inicio de la comprensión de estas reglas y normas externas a él. Y aún no tiene la necesidad de ser limitado, aún él busca la libertad de hacer lo que desea hacer sin el control externo de lo que es apropiado para la sociedad. Su desarrollo interno está en el proceso de internalizar reglas y normas sociales ajenas a lo que él es y poco a poco perder su individualidad.

Considero que aún el niño se encuentra en la etapa en la que no está convencido de aceptar las reglas y normas que le proponen en la escuela de manera externa, por convicción interna cognitiva y afectiva, aún actúa por los premios que le son dados por los adultos. Por ello pienso que para los niños es complejo sentir que el portarse bien es su obligación, y que necesitan sentirse limitados para actuar en las diversas situaciones de la escuela. Considero que para cuando los niños de esta edad aceptan las reglas y normas del aula sin la ayuda del adulto han visto en ellas la funcionalidad de uso e interacción entre ellas, en beneficio de sus intereses.

En este espacio escolar investigado las educadoras generan una interacción entre los niños de forma positiva sin coerción, los niños aceptan las reglas porque se han trabajado desde el inicio de curso escolar, son enunciadas como algo necesario más que obligado para realizar las cosas que le salgan bien, por ello expresan que los niños las aceptan por gusto; se observó que las cuatro

educadoras tienen el mismo estilo de solicitud y formación de reglas dentro y fuera del aula, las reglas son porque al niño le interesa participar en dicha actividad y para ello está implícita la aceptación de la regla y la acepta de manera natural, como solamente necesaria ni siquiera solicitada por ellas. Y si al niño no le interesa la actividad no la realiza y no pasa nada, vendrá la siguiente actividad que le interesará y entonces se integrará.

Otro aspecto de la noción que expresa la educadora nos hace ver que para que se logre que trabajen bien en convivencia mutua debe existir orden en el desarrollo de sus actividades en el aula, nos repite que los niños deben aceptar las reglas, con gusto, que ellos las tomen y sean parte de sí, para poder tenerles ese gusto más allá de la obligatoriedad que pudieran sentir al someterse a las convenciones externas que les proponen las educadoras. Creo que en cuanto a este aspecto sobre el orden que debe existir para realizar las actividades del aula, el niño sí puede darse cuenta que es necesario, para poder realizar cualquier actividad dentro o fuera del salón o en la interacción con los demás. No el gusto por la regla o la norma es lo que rige su aceptación, sino la funcionalidad de ella en la relación con los demás y para satisfacer sus necesidades e intereses personales.

A continuación muestro ejemplos de la aplicación de la estrategia de persuasión que consiste en platicar con los niños sobre las reglas y las normas del aula y la escuela la cual es utilizada para poder realizar las actividades propuestas, durante su jornada de trabajo. Por ejemplo les dice: “escuchen por favor [...] acuérdense que no podemos hablar todos juntos”. De manera constante les comenta a los equipos, y, a los niños que no están realizando la actividad propuesta, que continúen con su trabajo.

Por ejemplo cuando los niños trabajaban en equipo para construir una casa con bloques de madera,

“la educadora se sentó en los tapetes con el equipo que tenía las maderas de colores y les dió la siguiente indicación “entre todos van a construir una casa”. En el primer equipo se encontraba Genaro, Emanuel y Allesander, los cuales estaban

jugando entre ellos, y la educadora intervino para tranquilizarlos un poco, los sacó un rato del equipo y platicó con Genaro sobre la importancia de trabajar en el equipo” (OB1: 76).

La educadora les platica a los niños sobre las reglas de las actividades del salón, pero aún estos niños continuaron jugando, hasta el cuarto equipo pudieron integrarse un poco más, para construir la casa. Los niños muestran dificultad para la aceptación de las reglas del trabajo en equipo, aún después de que la educadora platica con ellos, no se integran con los niños para realizar la actividad propuesta.

Esta dificultad al trabajo en equipo puede ser por la etapa del juicio moral de los niños o por el poco interés por realizar la actividad o porque aún el trabajo por equipo no es conocido y complejo, por lo que se da una “situación escolar individualista” (Díaz, 1998: 53), donde no hay ninguna relación entre los objetivos que persigue cada uno de los alumnos, pues sus metas son independientes entre sí y no logran realizar la actividad en equipo, sino reunidos en un grupo de cinco o seis niños, pero cada uno actuando de manera individual.

Además de platicar con los niños sobre las reglas de la escuela, la estrategia se aplica a los padres de familia, comentan que en la escuela a los niños se les platica que debe haber y deben seguir reglas en casa, pero en casa se pierde esta labor, pues los niños no siguen las reglas, aunque en la escuela se les platica que deben seguirlas, en casa no hay refuerzo de ellas, como lo enuncia la educadora Ernestina, de que a los niños en casa los premian con cosas materiales (juguetes), a pesar de que se les da la “queja” como la llama ella, de que se portaron mal en la escuela, pues no hay refuerzo de los padres hacía en seguimiento de las reglas, incluso menciona que los padres se fastidian de las “quejas” que se les dan sobre el comportamiento de los niños en la escuela.

También la estrategia está enfocada hacia platicar con los padres de familia sobre las acciones y necesidades de los niños observadas por la educadora, les dan tips, les hacen preguntas sobre los avances de sus hijos en casa, en cuanto a la modificación de conductas sobre las reglas. Al igual para que los padres platiquen con los niños en casa sobre su comportamiento en el salón. La

estrategia de platicar es utilizada con los padres de familia para apoyar a la educadora en su trabajo continuo de la aceptación de reglas en la escuela, en el capítulo II se habló un poco más a detalle sobre la manera que las educadoras platican con los padres de familia. El Programa de estudio de preescolar 1981 expresa que se debe

“buscar conjuntamente las formas de establecer una continuidad entre hogar y Jardín en cuanto a los aspectos esenciales que se propone el programa. Una de las formas más efectivas para que esta interacción hogar-escuela (educadoras-padres) se pueda ir dando, es invitar a los padres a participar de algunas actividades para que tengan la vivencia directa de cómo se desarrolla el trabajo: qué es lo que hacen sus niños, cómo se relacionan con otros, como la educadora coordina la participación de los niños, etcétera.” (SEP, 1992: 108)

En esta institución educativa de preescolar por medio de la observación se nota que las docentes generan actividades de interacción con los padres de familia, los padres participan en la realización de obras de teatro para diciembre, en la asistencia a talleres y pláticas con psicólogos, entre otros de los cuales comentaban (observaciones y diario del investigador), y ellas platican cuando es necesario para motivarlos e invitarlos a que participen en estas actividades y a que las apoyen en el trabajo con los niños y a modificar el comportamiento de los niños.

Bodrova retoma a Vigotsky y nos comenta que los padres y los maestros han de ser socios en la formación de los niños y ello implica cooperación y colaboración plena a través de pláticas entre padres y maestros. Estas ofrecen “el mecanismo para informar a aquéllos acerca del progreso de sus hijos, la forma en que se hacen las cosas en la escuela, y para buscar apoyo la participación de los padres” Ambos expresan que es una herramienta benéfica para docentes y padres pues tienen la oportunidad de plantear dudas y obtener las respuestas a sus preguntas “e intercambiar ideas relacionadas con las necesidades de sus hijos” (Bodrova, 1995: 96)

Propone algunas ideas sobre la manera de realizar estas pláticas con los padres de familia, para que puedan tener éxito: la primera es enviar a los padres

de familia una agenda donde señale de manera clara la hora, el día, el tiempo destinado a la plática, y los temas centrales a tratar; dar un espacio a los padres de familia para que respondan. Preguntar a los padres de familia que aspectos desean abordar durante la plática o si tienen alguna preocupación en especial. Revisar el portafolio de cada niño y tomar notas del progreso de los niños, elegir algunos ejemplos de sus productos para mostrarlos a los padres de familia. Invitar a los padres de familia a que ellos hagan lo mismo en casa, que recolecten productos o fotografías de los avances o preocupaciones que tengan sobre sus hijos. Acomodar el mobiliario de manera que todos los padres estén en las mismas condiciones de colocación, vista, participación, en igualdad de situación para poder expresarse y escuchar a los demás.

Durante la plática la docente establecerá un tono de voz positivo, con un saludo cálido, seguido de comentarios de los logros de los alumnos, tendrá la apertura y flexibilidad de escuchar todo cuanto quieran comentar los padres de familia y asegurar que los padres de familia tengan la libertad de comentar sus preocupaciones. En algunas se recomienda que al inicio de la plática este presente el niño para que le exprese lo que realizó en su producto y porque se eligió ese para mostrárselo al padre. Para terminar se resumen los puntos centrales de lo expuesto y replantear lo que los padres y docente van a realizar para resolver los problemas o cuestiones que surgieron en la plática. No olvidar dar seguimiento a lo manejado en la plática y confirmar la importancia de la participación de los padres en el desarrollo de los niños.

Otro tipo de estrategia de persuasión que utilizan las docentes para la aceptación de las reglas y las normas en el aula es por medio de la explicación, como lo mencionan las educadoras cuando dicen que, si les saben explicar, es fácil que los niños entiendan sobre el orden y los aprendizajes que se obtienen en la escuela, para poderse regir en una sociedad, cómo lo formula la educadora María de la Luz en la entrevista 1: “nosotras las educadoras necesitamos saberles explicar y decir como son y cómo nos tendremos que [...] regir ante esa situación de hacer las actividades, de recoger, de acomodar, [...] no estar sobre mando que

no lo sienta como castigo [...], pues ahora te portaste mal y entonces te toca recoger la basura”. (EN1: 10)

Nos dice que los niños, después de la explicación que le proporciona la educadora, habrá aceptado las reglas y no verá que es un castigo realizarlas y tener en orden el salón, sino necesarias para vivir en sociedad; por lo tanto será necesario el orden en las actividades que realizan en el aula, como recoger sus materiales, entonces habrá aprendido lo necesario para vivir en sociedad.

Retomo a Durkheim desde su enfoque social con la siguiente idea sobre la manera de enseñar a los niños la moral<sup>17</sup>, porque tiene similitud con lo que expresan las educadoras cuando exponen que una estrategia para que los niños acepten las reglas y las normas del aula y la escuela es la explicación. En seguida expongo la idea de la que hablo sobre el autor.

“He aquí lo que explica el lugar que nosotros concedemos a la enseñanza de la moral en nuestras escuelas. Porque enseñar la moral no es predicarla, no es inculcarla: es explicarla. Ahora bien, negar al niño toda explicación de este género, no trata de hacerle comprender las razones de las reglas que él debe seguir, es condenarle a una moralidad incompleta e inferior. [...] es hacer comprender al niño no sólo cuáles son sus deberes, sino cuáles son las razones de esos deberes” (Durkheim, 2002: 160)

El autor expresa que la moral hay que explicarla al niño antes que predicarla, debe comprender sus deberes y la razón del porque tiene que seguir esos deberes, las educadoras hablan de explicarles cuales son las reglas y las normas y también lo que sucede en el aula. A continuación se expone una idea sobre qué explicar a los niños sobre lo que es o no correcto, cuando los niños no quieren obedecer o cuando están molestando a sus compañeros, comentan que cuando un adulto les explica ellos entienden y modifican su comportamiento.

No solamente les explican las reglas de la escuela también, les explican las competencias, sus actividades planeadas y su quehacer diario, para que se lleven

---

<sup>17</sup> definida como un conjunto de reglas que nos mandan, como una infinidad de reglas especiales, precisas y definidas, que fijan la conducta de los hombres para las diferentes situaciones que se presentan frecuentemente

un aprendizaje, y ya no sea necesario que se las estén repitiendo, pues ellos mostrarían un interés personal y no actuarían solo por obligación, además serían más autónomos al conocer lo que se realiza en el aula. Nos comentan algunos ejemplos de cómo aplica la estrategia en el grupo, retomare la explicación que la educadora les da a los niños del por qué no deben hablar cuando están comiendo y de cómo sacar sus colores:

“no se puede hablar y estar comiendo al mismo tiempo, ¿por qué? porque tenemos una valvulita en esta parte de aquí (señala su garganta) que cuando hablamos se abre para que entre aire y podamos hablar, pero cuando estamos comiendo se cierra, porque si no se cierra la comida se va a los pulmones y nos podemos ahogar, ¿han sentido ahogarse? (lo dice como se lo pregunta a los niños) y es la explicación, entonces, no quiero que hablen, no porque no quiero que hablen, sino porque corren el riesgo de ahogarse, entonces es disciplina .... Vas a sacar tus lápices para colorear, pero si sacas tus lápices, no puedes al mismo tiempo sacar crayolas, marcadores, ni ningún otro material, decide con que vas a trabajar, tú lo vas a decidir pero, yo no te puedo decir saca todo al mismo tiempo, porque no hay un orden y si no hay un orden, no sabes ni lo que vas a hacer” (EN4: 51)

En este ejemplo se puede ver como la educadora explica a los niños las reglas que se establecieron en el salón, que son necesarias para la convivencia, y que son básicas para poder realizar las diversas actividades que se realizan en la escuela de manera ordenada y para evitar accidentes, con el ejemplo de sacar los colores y no crayolas o plumones nos hace ver la importancia o existencia del orden en las acciones de los niños, para que puedan realizarse las actividades en el preescolar.

Una tercera estrategia de persuasión que las educadoras utilizan, que se remite a algo parecido a las dos anteriores; para que los niños al inicio del curso escolar acepten las reglas y las normas, fue que las educadoras se las estuvieran recordando, cuando ocurría algo en el salón, como algún incidente (por ejemplo cuando los niños están jaloneándose algún material), entonces la profesora retoma la acción de los niños para repetir la regla que está presente y les aclara que “hay material suficiente y no tienen por qué pelear, hay que compartirlo”, aquí

utiliza un comportamiento natural sobre la dificultad de compartir el material del salón a los demás niños, para que la docente les repita la regla que es sobre “compartir” el material del salón. Posteriormente la educadora aclara que en su salón, hay suficiente material y muy variado; comenta

“yo creo que eso nos ha ayudado mucho a que los niños aprendan a compartir, a que sí no tienen una cosa, pues tomen otra y la compartan y saben que sí ya utilizaron el rompecabezas, ya lo armaron, bueno, ahora lo cambian con su compañero y así van teniendo variedad haciendo diferentes actividades” (EN2: 25)

Además de repetir la regla le es útil el material suficiente en salón para aplicar la regla sobre “compartir”, nos permite ver que en el aula es importante el uso de materiales variados para el uso de los niños, también que una vez que el niño comprende que puede usar un material, intercambiarlo con otro niño, sin quedarse sin material él, está compartiendo.

Otro ejemplo que nos señala la entrevistada Jazmín sobre la manera de estarles repitiendo las reglas o las normas para que las acepten, es cuando dice que:

“desde el momento en que ellos las proponen y se las estamos así como, cuchillito [...] repitiendo; sobre el respeto, sobre lo que se debe y no se debe hacer. Porque tengo muchos niños que muestran un lenguaje florido [...] y trabajamos mucho en que, bueno los niños que vienen a la escuela deben de hablar sin utilizar ese tipo de palabras” (EN2: 24)

Cuando dice que estamos así como cuchillito, es que se las están repitiendo en cada momento que es posible o, en cada acción que se presenta entre los niños durante las actividades del salón y fuera de él. Retoman lo sucedido para repetir lo que se estableció al inicio del curso escolar con ellos sobre las reglas de la escuela, sobre lo que se debe y no se debe hacer. Nuevamente aparece la propuesta de Durkheim sobre la enseñanza de la moral en los niños y expresa que la vinculación del niño al grupo es por medio de darle una representación social de acuerdo al grupo del que proviene, esta no basta con dársela a conocer sino que

“Es preciso, además, que esta representación se repita con tal persistencia que llegue a ser, por el mero hecho de la repetición, un elemento integrante de sí mismo, y que, de ese modo, no pueda ya prescindir de él. [...] no solamente hay que repetirla, sino que, al repetirla, hay que darle además suficiente color, relieve y vida como para que arrastre fácilmente a la acción” (Durkheim, 2002: 247)

Lo dicho lo relaciono con la estrategia de las educadoras sobre repetirles las reglas de manera constante cuando surja la situación vivencial en los niños, con lo que expresa el autor sobre la persistencia (en este caso las reglas y las normas del aula y escuela) de una situación, en la cual el individuo se vincule al grupo. Pienso que el objetivo social final de la aceptación de las reglas y las normas en la escuela es para que el niño forme parte de los grupos sociales a lo que pertenece y pertenecerá con el paso de su crecimiento y las relaciones sociales en las que participe. Por esto la recurrencia hacia lo que Durkheim comenta en su libro de la educación moral, pues considero que hay relación de lo que dicen las docentes con lo expuesto por el autor, aunque uno tiene el enfoque sociológico y otro un enfoque pedagógico, las ideas de ambos se cruzan para expresar lo que se transmite en la sociedad.

“En resumen, el método general que hay que seguir para vincular al niño a fines colectivos a los que debe tender es éste: ensanchar poco a poco la conciencia infantil para introducirle paulatinamente la idea de los grupos sociales de los que el niño forma o formará parte; servirse de la repetición para unir estrechamente esas representaciones, al mayor número posible de otros estados de conciencia, de manera que los primeros sean recordados sin cesar en la mente y tomen allí tal lugar que el niño se interese en cuidarlos e incluso en preservarlos de toda disminución y de todo debilitamiento; “ (Durkheim, 2004: 248)

Cuando el autor habla de representaciones sociales yo las relaciono con las reglas y las normas de la escuela, también es el motivo por el que encuentro relación de estas ideas del autor con la estrategia que usan para lograr la aceptación de reglas y normas, que es la repetición de ellas en varias situaciones, y con esta estrategia los niños llegaran a interesarse en su aplicación y duración. Aunque considero que por medio de la repetición se estaría formando a un

individuo incapaz de pensar por el mismo, pues se acostumbraría a repetir y hacer lo que los demás individuos o grupos sociales le exigieran para poder pertenecer a dicho grupo.

A continuación se ejemplifica como las educadoras repiten las reglas y normas del aula y la escuela sobre el lenguaje florido que los niños utilizan en la escuela; se refiere a que los niños dicen groserías, palabras toscas entre ellos, que escuchan en casa y repiten en la escuela. También en la cita de la educadora se ve la manera, en que se relaciona con los niños cuando les repite la regla, púes además de repetirla, la explica a los niños, para que puedan aceptarla y comprender la importancia de ella en la interacción con sus compañeros. Durante la entrevista nos da detalles de la forma que el alumno se relaciona con sus compañeros y cuando utiliza las groserías; además nos comenta un poco sobre el contexto de la familia del niño, a lo cual entiendo que la educadora le da el motivo del comportamiento del niño.

Los padres del niño viven en Estados Unidos y el niño vive con sus tías en Hidalgo. Una de sus tías es policía y otra comerciante, aunque la educadora ha hablado con el niño y lo hace razonar y modificar un poco su conducta, de repente cuando algo no le parece al niño, dice:

“oye tú tal por cual o con otras palabras [...] es cuando las niñas gritan ¡maestra! Raúl me dijo esto (Y ella interviene recordándole al niño) Raúl es que no debes decir esa palabras, no debes, hablar así, porque tú eres un niño muy educado. Pero al rato se le olvida y vuelve a suceder”, (EN 2: 28)

La educadora platica con el niño de manera personal sobre las acciones que no están permitidas en el aula, y le recuerda la regla, y al grupo se las explica; aunque también comprende que la situación familiar del niño tiene ciertas características, que marcan la forma de interactuar con sus compañeros, dice: “es parte de su cultura”. A lo que expresa la docente Jazmín el programa de estudio de preescolar de 2011 dice que:

“El desarrollo personal y social de las niñas y los niños como parte de la educación preescolar es, entre otras cosas, un proceso de transición gradual de patrones

culturales y familiares particulares a las expectativas de un nuevo contexto social, que puede o no reflejar la cultura de su hogar, donde la relación de las niñas y los niños con sus pares y la maestra tienen un papel central en el desarrollo de habilidades de comunicación, de conductas de apoyo, de resolución de conflictos y de la habilidad de obtener respuestas positivas de otros.” (SEP, 2011: 76)

Ante lo que menciona el programa y lo que dice la educadora sobre la influencia del entorno familiar en el niño, considero que si es importante y tiene influencia en él, aunque no es determinante de su comportamiento, ya que en la interacción con sus compañeros y la educadora puede modificarse o ser diferente respecto a la manera en la que interactúa en su entorno familiar (en su hogar con sus cuidadores).

### **3.2 Estrategias punitivas para que los niños acepten las reglas y normas de la escuela.**

A estas estrategias las llamo así porque su característica principal es que hay una respuesta inmediata en la modificación del comportamiento del niño, y porque se da “la utilización de estímulos y situaciones que desagradan al alumno, pretenden ejercer una acción disuasoria sobre su comportamiento” (Gotzens, 1999: 99), es decir se enfrenta al niño a una situación de incomodidad, para que deje de romper con la regla establecida. En esta no hablamos de castigo o violencia oral o física hacia los niños, sino frases que obligan al niño a realizar la acción solicitada o llevar a cabo la regla necesaria a la actividad realizada en ese momento. Estas son utilizadas por las educadoras después de aplicar otras estrategias como las de persuasión o motivación y los niños no modifican su comportamiento.

Estas estrategias punitivas son aplicadas en las actividades que se realizan en el aula, propuestas por la educadora como: participar en una exposición grupal de trabajos elaborados en equipo, platicar sobre los temas y actividades de la clase anterior, o cuando se inicia con la explicación de la siguiente actividad, o cuando se les realizan preguntas con diversos fines a los niños, usando sus conocimientos previos al propósito de las preguntas, y/o cuando se les propone la siguiente actividad en educación física, o en la clase de arte.

Las educadoras aplican esta estrategia para que los niños sigan las reglas y las normas de la actividad propuesta, la cual consisten en solicitar a los niños sigan las reglas establecidas en el aula de manera verbal, cuando es necesario en las actividades antes mencionadas; solicitando a los niños que: “escuchen a sus compañeros y a ella, que pongan atención y que levanten la mano para participar” (OBS 1,2,3) les solicita a los niños que “escuchen a sus compañeros”, ya que los niños, cuando están sentados en los tapetes de fomi, frente al pizarrón, con el propósito de escuchar a cada uno de los equipos, comentar el dibujo que elaboraron sobre la entrevista que realizaron a los otros grupos de la escuela, el día anterior, mostraban dificultad para hacerlo; los niños frente al grupo intentaban comentar sus dibujos y explicar el deporte que dibujaron. Los niños platicaban entre ellos, otros se encontraban en el área de la biblioteca o usando el material de construcción o rompecabezas, entonces la educadora les dice: “si escuchamos a nuestros compañeros, nos vamos a ir a comer más rápido” (OB1: 75)

En otro momento en el trabajo con la profesora de arte, solicita que “escuchen por favor” ya que los niños están representando un cuento organizado por ellos, mientras los demás equipos no los escuchan y platican entre ellos; la educadora de arte “le pide a varios niños que se sienten por favor y hagan silencio haciendo shhhhh y diciendo: equipos no estamos escuchando al equipo uno, escuchen por favor” (OB1: 79)

En diferentes momentos de las actividades con los niños las educadoras solicitan a los niños que escuchen a sus compañeros, pero también que las escuchen a ellas cuando les explican algún tema, cuando realizan preguntas indagatorias, cuando preguntan las actividades realizadas el día anterior, etc. Y la educadora les solicita a los niños:

“estamos aquí platicando, haber, haber escúchenme tantito; yo les estoy preguntando que la semana pasada ustedes fueron a hacerles unas preguntas a sus compañeros -verdad Alison- ¿de qué se trataron esas preguntas? ¿No sé acuerdan, ya no se acuerdan Jared, a quién le hicieron la entrevista? (OB1: 69)

Podemos leer como la educadora aplica la estrategia de solicitar a los niños que la escuchen, para responder las preguntas sobre las actividades de los días anteriores. En esta pretende obtener una respuesta inmediata de atención de los niños hacia ella y hacia los demás niños que están participando en su exposición oral frente al grupo sobre el tema planteado desde el día anterior sobre las entrevistas que realizaron a los niños del jardín de niños.

Explica a los niños de manera grupal la actividad que continúa ante las actividades realizadas los días anteriores y les solicita que “pongan atención” a sus indicaciones de la siguiente manera: “bueno yo voy a poner aquí como lo van a registrar ustedes, [nota que no hay atención por parte de los niños y les dice] ponemos atención, porque hoy sino, nos vamos a tener que quedar sin recreo” (OB 1: 71) y continua con la explicación y las preguntas sobre el registro de la información de la entrevista que realizaron los días anteriores.

Ante la poca atención y escucha de los niños hacia sus compañeros y educadora en varias ocasiones les solicita la profesora que pongan atención o no saldrán a comer. Los niños hablan al mismo tiempo para responder a las preguntas de la educadora en las mismas situaciones en el grupo, la profesora le solicita levantar la mano para participar y expresar sus ideas o conocimientos a los demás, les recuerda la regla para poder participar en grupo.

Vygotsky habla de la adquisición de herramientas de la mente para que los niños aprendan o se apropien de conocimientos, en este caso de reglas y normas de la escuela. Y ejemplifica el caso de una niña Nadia, la cual no ha adquirido la herramienta de poner atención, por ello propone que la forma de apropiarse o aprender algún conocimiento nuevo es necesaria la actividad compartida con su maestra o con sus compañeros.

Dice “Nadia no ha podido concentrarse en la clase matutina; se recarga en otros niños, los empuja y no deja de hablar e interrumpir al maestro. El maestro ha dicho cientos de veces: “¡qué bien pone atención Marisol!” o “¡pongan atención!”, sin lograr el más mínimo efecto en la conducta de Nadia. El maestro observa que la niña no tiene las herramientas que le ayuden a concentrarse deliberadamente, así que la sienta al frente donde puede ponerle la mano en el hombro, dirigir un

ademán el libro y decirle: “Nadia escucha”. En ese momento, la atención es compartida por Nadia y el maestro. Tras varias reuniones, ella comienza a concentrarse por su cuenta; ahora su atención es individual y es capaz de hacerlo sola.” (Bodrova y Leong, 2004: 19)

Durante el subtema la educadora les solicita a los niños “atención”, y ellos muestran dificultad para realizarlo y con el ejemplo de Nadia podemos ver que los niños aún no han adquirido herramientas que les permitan poner atención y escuchar a la educadora durante la expresión oral de ideas previas, de ideas sobre el contenido de sus trabajos o de lo que recuerdan del día anterior de las actividades realizadas en el salón.

En este aspecto la relación que se ve con el programa de estudio de preescolar es que uno de los libros en los que se basa su elaboración; y la capacitación de las educadoras es el libro de herramientas de la mente de Elena Bodrova y Devorah J. Leong que se realiza en el 2004, del cual se ha venido utilizando para ayudar a explicar lo que se encontró en el dato empírico.

Otro aspecto que tiene relación con el programa de estudio es en cuanto a lo que se propone en los aprendizajes esperados de lenguaje y comunicación, aspecto lenguaje oral en el cual se expresa que los niños “soliciten la palabra y respeten los turnos de habla de los demás”, entonces con la solicitud constante de la educadora para que escuchen y pongan atención, se puede obtener este aprendizaje esperado y es una regla que permite la interacción armónica entre los niños para que puedan escucharse entre ellos y aprender.

Otra de las estrategias punitivas de obtención de respuesta inmediata hacia la aceptación de reglas del aula por parte de los niños es cuando la educadora maneja expresiones orales hacia los niños; por ejemplo se encontraban sentados en los tapetes para participar en la expresión oral frente al grupo, sobre sus trabajos elaborados en equipos, pero mostraban dificultad para escuchar a sus compañeros, por diversos motivos; los que exponía hablaban con un volumen bajo que no permitía escuchar, aunado a la poca atención que los demás prestaban y a las diversas pláticas que tenían entre ellos, y a otros niños que estaban jugando

tirados en los tapetes; la educadora les repitió varias veces “que el tiempo estaba pasando y se acercaba la hora de ir a comer y más se tardarían en hacerlo sino hacían silencio” (OB1 pag. 75).

La educadora les dice una frase que pretende que los niños escuchen a sus compañeros de manera inmediata pues, los niños no escuchaban a sus compañeros, aumentaban el volumen de sus voces y sus acciones mostraban mayor dificultad para escuchar al equipo participante, esta expresión que les plantea la docente pretende que los niños dejen de hacer ruido, platicar y jugar; y lo relaciona con la hora de ir a comer, por medio de algo que quieren realizar, que es la comida, los trata de obligar a poner atención, algo que no tienen ganas e interés de hacer.

En otro espacio llegó la señora encargada de la biblioteca, para contarles un cuento; llevaba el cuento del oso y títeres de fomi con un palo largo. Empieza saludando a los niños comentándoles que, les contará un cuento. La educadora organiza al grupo para que todos escuchen el cuento sentados en los tapetes de fomi. Pero los niños no escuchaban con atención y no hicieron silencio para escuchar a la señora Esther, entonces la educadora les dijo: “sino escuchan no nos contara el cuento y se va a otro salón” (OB1: 78).

La educadora expresa una frase o expresión cuyo objetivo es que los niños escuchen a la señora Ester de forma inmediata, para que pueda continuar con su actividad, pero algunos niños mostraron dificultad para hacerlo ya que no les motivo escuchar el cuento, estaban más interesados en que les prestara los títeres que llevaba del cuento, pues se escuchó que alguno de los niños dijo, que ya se sabían el cuento, la educadora se los había contado con anterioridad.

En varias ocasiones utiliza frases o expresiones que suenan a una amenaza o imposición para lograr que los niños acepten la regla que está presente en cada actividad, aunque la educadora en ningún momento hizo válida la consecuencia que expresa en las expresiones antes mencionadas, pues hubiera o no una respuesta de aceptación de los niños hacia la solicitud de la educadora, no pasa nada, todos los niños salen a comer y a jugar al patio, sin ninguna consecuencia o

aplicación de lo que se les expresa a los niños cuando no seguían la indicación de la educadora.

La siguiente estrategia punitiva es contar del 1 al 3 para obtener una respuesta inmediata de los niños en el momento en el que los niños trabajan de manera individual escribiendo y dibujando una actividad que les propuso, en el pizarrón, los cuatro equipos estaban realizando la actividad; solamente el equipo de Genaro y otros cuatro niños platicaban y jugaban con tazos de plástico, son objetos que salen en productos comerciales, que los niños utilizan para varios juegos. La educadora le solicita los tazos contándole del uno al tres para lograr que el niño se los proporcione, de la siguiente manera:

La educadora le dijo: “Genaro esos tazos, me los pasas”

Genaro le responde: son míos

Educadora: ya sé, son tuyos, guárdalos

Genaro: son míos, no los voy a guardar

Educador: empieza a contar 1, 2, 3, ¡guárdalos!

Genaro no guardo los tazos, continuo jugando con ellos en su equipo, con sus compañeros.

La educadora cuenta del uno al tres para lograr que Genaro lleve a cabo la petición que le realiza, que le entregue o guarde los tazos y pueda él y sus compañeros de equipo realizar la actividad que los demás niños realizaban. Esta estrategia es para obtener una respuesta por parte de los niños de manera casi inmediata, sobre la aceptación de las reglas del salón. Pues la aplicó en otras ocasiones en la cual los niños deberían realizar la acción solicita con más rapidez.

Esta estrategia la utilizó en pocas ocasiones, al igual que las otras pues en el salón se miraba la libertad que se da al niño para realizar las actividades de acuerdo a su interés y cubrían sus necesidades cuando lo requerían sin el permiso o aprobación de la educadora, por tal estas estrategias observadas y otras expresadas en el discurso de sus entrevistas se quedaron en la solicitud o expresión de la regla, más no se dio un seguimiento hacia el cumplimiento de

estas de manera arbitraria u obligatoria solamente se utilizaron como estrategias para que los niños de una forma u otra aceptaran y realizaran la acción o regla propuesta.

Otra estrategia punitiva es hablar más bajito la cual también es para obtener una respuesta inmediata en la realización de una regla en el salón como hacer silencio y poder escuchar a la educadora. La profesora Cosme dice:

“yo ahorita la táctica que hago es, cuando veo que el grupo ya está muy desordenado por los chiquitos que tengo con problemas, empiezo a hablar más bajito [...] entonces empiezan a callarse y ya, o empiezo a ponerles rimas y canciones o les canto una canción y entonces vuelvo a traer la atención...” (EN: 50)

Aquí la educadora habla más bajito que los niños para que, ellos se den cuenta de la diferencia, y también porque ella comenta que comúnmente habla con un volumen alto de voz, entonces cuando la escuchan hablar “bajito”, notan una diferencia a la común, a la que están adaptados, entonces empiezan a guardar silencio y a ponerle atención. Esta estrategia es útil para cuando los niños no escuchan o ponen atención a la docente y como una forma de hacer notar que intenta hablar y no hay respuesta de ellos a escuchar, modifica su conducta para dirigirse a ellos cuando les propone las actividades del salón, los niños responden de manera inmediata a la petición implícita y conocida por ellos, que les hace la maestra al bajar su volumen de voz.

Estas estrategias punitivas no son el deber ser que propone el currículum oficial, estas son la realidad a la que se enfrentan las docentes, las han adquirido en la práctica en sus aulas y las han usado con resultados a veces eficaces pero a veces sin respuesta positiva sobre las acciones de los niños.

### **3.3 Estrategias de animación para que acepten las reglas y las normas escolares.**

A las estrategias de animación las llamo así porque estas dos que utilizan las profesoras requieren de actividad física y oral, que a los niños les gustan y divierten, pues los niños de esta edad tienen mucha energía física y ganas de

divertirse y estar contentos, por ello cuando se les propone cantar y realizar movimientos con las manos de inmediato responden de manera positiva, aceptando la propuesta y por medio de esto se obtiene atención y el espacio para insertar la siguiente actividad.

Me ayudaré de la cita anterior, donde la educadora después de “hablar más bajito”, les canta y pone rimas, ésta es otro tipo de estrategia que las educadoras utilizan, para que los niños acepten las reglas de la escuela. Las canciones y rimas son diversas y conocidas por los niños. La educadora canta o dice rimas y atrae la atención de los niños. Una canción continuamente usada en el aula del jardín de niños, es la canción de la lechuza y dice:

“la lechuza, la lechuza, hace shhhhh, hace shhhh, todos calladitos, todos calladitos, hace shhhhh”. La educadora empezó a cantar la lechuza para que los niños hicieran silencio y pidieran empezar la exposición de sus trabajos, algunos niños le pedían que cantará otras canciones” (OB 1: 75)

Los niños cantaron la canción pero, se sentían más motivados por seguir cantando que por escuchar a sus demás compañeros, en la expresión oral frente al grupo. Esta es una de las estrategias que captan la atención del niño más rápido, para después lograr que realice la actividad propuesta por la educadora. Se canta con los niños para que se vuelva a captar su atención, hagan silencio y escuchen a los compañeros o a la educadora.

Además de las canciones o rimas las educadoras usan instrucciones hacia los niños sobre un movimiento de su cuerpo “manos cruzadas”. Cuando Esther la encargada de la biblioteca les fue a contar un cuento a los niños, algunos no ponían atención, ni escuchaban a Esther, por tal, la educadora intervino, dando una instrucción a los niños “manos cruzadas”, los niños saben que cuando cruzan las manos es porque van a escuchar y poner atención a alguien.

La educadora no tuvo que decir nada más, pues los niños al escuchar la instrucción cruzaron las manos y la mayoría empezó a escuchar la narración del cuento el oso. Es una frase utilizada que los niños relacionan con la realización de

una regla en el salón. Al respecto lo que se rescata del programa de estudio de preescolar 2011 dice que

La educadora debe “estar atenta al grupo y observarlo permanentemente para hacer que se respeten los límites; una señal, una mirada, una rima, un verso, pueden ser recursos sencillos antes de que se desencadene una situación de difícil control.” (SEP, 2011: 146)

En estas dos acciones que realiza la docente que es utilizar rimas y canciones y la indicación de manos cruzadas, son estrategias que animan a los niños a dejar la actividad que en ese momento están realizando hacia poner atención y escuchar la indicación siguiente para continuar con el trabajo del día. Al respecto el programa 2011 hace mención de una rima y una señal, las cuales relaciono con esta estrategia que usa la profesora para motivar a los alumnos a modificar su comportamiento, son recursos que apoyan para mantener un mayor control en el aula.

### **3.4 Estrategias de motivación que usan las educadoras para que los niños acepten las reglas y las normas de la escuela.**

La definición de “motivación” del diccionario de educación me apoya para decir porque les llamo estrategias de motivación, dice que para que el aprendizaje pueda darse es necesario contar con la “participación activa del sujeto que aprende. Siendo la motivación la clave desencadenante de los factores que incitan a la acción” (Diccionario, 1998: 979) y en las estrategias siguientes es necesaria la participación activa de los niños para que se lleven a cabo y el apoyo individual de la profesoras hacia los niños. En estas estrategias las educadoras plantean tres actividades a las cuales los niños muestran interés por realizarlas: el maestro encargado, el trabajo en equipo y el trabajo personalizado por parte de las educadoras.

En la entrevista uno la educadora María de la Luz, nos explica en que consiste la estrategia del maestro encargado:

“desde que iniciamos en segundo la hemos llevado a cabo, se sugiere que haya un maestro encargado, en este caso sería como el submaestro cuando no está la

maestra. Todos los días, al entrar o desde el día anterior planeamos quién va a ser el maestro o la maestra de grupo; éste, es de acuerdo a la lista, para que no haya problema de que, yo quiero ser otra vez y ya me toco. Entonces, de acuerdo a la lista, se va poniendo al que va a ser el maestro. Si, por algo la maestra tiene que ir al baño o tiene que estar ausente del grupo, [...] hay un maestro encargado que le piden permiso para ir al baño y el encargado de alguna manera que si no está haciendo su actividad, pues le recuerde que la tiene que hacer, eso nos ha facilitado mucho la conducta en el grupo, [...] no necesito yo estar al cien ahí para que ellos estén poniendo atención. Y eso los ha hecho muy responsables porque cuando ellos son maestros toman la responsabilidad y tienen la del grupo pero, cuando ellos son, se podría decir alumnos y hay otro compañerito maestro, también lo respetan porque saben que a ellos cuando les toque tendrán que respetarlo” (En1: 6)

La educadora nos presenta de manera detallada la estrategia del maestro encargado, es él que sustituye el poder y la autoridad de la educadora cuando ella no está presente en el aula. La presento como una estrategia de motivación, pues nos comenta que los niños le solicitan ser “maestro encargado” varias veces y que la aplica los dos cursos escolares que trabaja con los niños. Considera que los niños siguen las indicaciones de sus iguales, porque para cuando a ellos les toque ser maestro encargado, solicitarán ser respetados como ellos respetan al que está al frente, es un compromiso mutuo, propuesto por la educadora pero asumido por los niños.

Considero que esta estrategia le ha dado buenos resultados por lo que expone Bodrova retomando a Durkheim cuando menciona

“que los niños aprenden primero a regular a los demás, suelen identificar más fácilmente la regla cuando ven errores en otra persona, en un compañero por ejemplo, que cuando actúan ellos mismos. Cuando están haciendo pueden perder de vista la regla, pero ésta salta la vista cuando ven el trabajo de otra persona.” [...] Los maestros pueden, mediante la regulación de los demás impulsar el desarrollo de la autorregulación.” (Bodrova, 2004: 114) El maestro encargado es el niño que aprende a regular a sus compañeros y mirar a los demás antes que a él y así el niño logra regular su propio comportamiento.

Otra estrategia de motivación organizada por las profesoras para que los niños acepten las reglas y las normas son el trabajo de los niños por equipo o por pares, pues dicen, que cuando los niños se empiezan a dar cuenta de que “trabajar en equipo o en pares, se marcan valores de cooperación, por ejemplo: es tu compañero, tienes que cuidarlo en lugar de pegarle, de decirle una mala palabra y decirles que todos están al pendiente de todos” los niños toman conciencia de la existencia de los otros y aceptan las reglas de cooperación y otras reglas que les permitan la convivencia entre ellos.

En el nivel de preescolar, se puede observar que los niños muestran actitudes individualistas<sup>18</sup> y competitivas<sup>19</sup>, y la cooperación entre ellos se torna complicada, por su desarrollo social en inicio o desarrollo de actitudes sociales. En este caso la profesora utiliza el trabajo en equipo para que los niños sean conscientes de las necesidades de sus demás compañeros y puedan cooperar en beneficio mutuo, viendo a la cooperación como “trabajar juntos para lograr metas compartidas” y establecer metas benéficas para sí mismos y para los demás miembros del equipo. (Díaz, 1998: 55)

En el trabajo por equipo se observó que los niños tenían mucha libertad de comunicarse entre ellos, para poder establecer acuerdos y resolver la actividad que les planteaba la educadora, en su mayoría. Se pudo observar lo anterior en la siguiente cita de la observación 4,

Se entabla una conversación entre Flor y Juan el alumno de la educadora ML, sobre futbol, por la final entre Cruz azul y la América: flor le pregunta: ¿a qué equipo le vas? Juan responde: yo al América, y continúan haciendo dos tres comentarios de porque le van a esos equipos. Mientras en el equipo del lado izquierdo se encontraban seis, siete niñas, entre ellas Dulce la cual hablaba con las demás de su tía Yola, en el equipo de frente a mí, Genaro insistían en los monstruos y decía: yo quiero a un monstruo, y la educadora le preguntaba: ¿el

---

<sup>18</sup> Por individualista se entiende que los niños persiguen objetivos y metas independientes y que dependen de su capacidad y esfuerzo, no hay metas en común con los demás. (F. Díaz Barriga, 1998: 53)

<sup>19</sup> Por actitudes competitivas se dice que los objetivos que persiguen son independientes a sus compañeros pero en comparación con los logros de los demás, el esquema de competencia hacia el buen rendimiento sobre los otros. (Díaz, 1998: 54)

monstruo es una persona?, Genaro le contestó, no pero quiero a un monstruo, deja la conversación con la educadora y se dirigió a sus compañeros y les dijo: hice la casa del árbol con Allesander,...(OB 4: 92)

Los niños en equipo expresan con mucha libertad sus experiencias personales, familiares y para la realización de las actividades propuestas, se observa libertad, la educadora permite que los niños interactúen entre ellos, cuando están en equipo, de manera continua pasa y pregunta ¿qué están haciendo? Para apoyarlos en sus dudas o dificultades. Esta estrategia permite a los niños estar motivados e interesados en llevar a cabo las reglas propuestas, pues les permite libertad para interactuar con sus compañeros.

Al respecto de la colaboración entre los niños uno de los propósitos centrales de la educación preescolar del programa de estudio del 2004 y 2011 dice que los niños deben “ser capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades; 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, 2004:27) En este podemos notar la importancia que se le da al trabajar en colaboración o en equipo para apoyarse los unos a los otros.

El trabajo en equipo según lo propuesto por el programa de estudio y como lo define F. Díaz Barriga, con lo expuesto sobre lo que se observó en el aula de la profesora, no se da de esa manera, el trabajo en equipo que propone la profesora como una estrategia de motivación es permitirle al niño la libertad y la interacción con sus compañeros para conversar y realizar la actividad indicada pero con la libertad de participar y lograr el objetivo que se les plantee.

Por lo anterior puedo ver que en el grupo hay libertad de los niños como lo propone el programa de 1992 cuando dice que “la actividad se ha de fundar sobre la libertad, y aquí el niño emplea la suya incluso para decidir el tema de su quehacer...” (SEP, 1992: 13) Con esta libertad de la que se habla, el objetivo de la educación preescolar en esta época. Basados en Piaget era lograr la autonomía del niño, por medio de esta libertad de decisión e interés en las actividades del

aula, se reprimen las “medidas severas” pues “no producen el deseado aprendizaje o respeto de las reglas. (SEP, 1992: 18)

Se puede ver que hay relación de las nociones y algunas estrategias que plantean las docentes con lo propuesto en el currículum oficial de preescolar de varios años, en cuanto al aspecto de la libertad del niño están más relacionadas con la de 1992, y en esta estrategia del trabajo en equipo se ve mucha libertad de los niños.

A continuación se expone otra estrategia que se encontró realizan las educadoras, para que los niños sigan las reglas del salón: el trabajo personalizado este consiste, en que, cuando algunos niños que muestran mayor dificultad para el seguimiento de las reglas establecidas, la educadora vaya hasta los lugares de algunos niños que lo necesitan y se siente a trabajar con ellos para que realicen las indicaciones y trabajen lo que la educadora les plantea, como se puede ver en el siguiente fragmento de la entrevista 5 página 61 donde la educadora Jazmín nos comenta que cuando a los niños, les cuesta trabajo seguir normas o instrucciones se acerca a ellos para trabajar de forma individual con ellos.

“les cuesta trabajo acatar las normas o seguir instrucciones,[...]en este ciclo escolar principalmente dos o tres niños que les hablo, se les da una indicación y no quieren trabajar, quieren jugar con el material que ellos deciden, tengo que ir hasta sus lugares, acercarme a ellos, platicar con ellos para que me hagan caso, para que sigan las instrucciones, incluso sentarme a trabajar con ellos, para que lo hagan, así están en la clase de arte y en todas las clases” (EN5: 61)

En esta estrategia la educadora aplica otra de las estrategias mencionadas, donde platica de manera personal con los niños para expresarles la importancia de aceptar las reglas y las indicaciones que se les dan en el salón. Y trabaja de manera individual en sus mesas con los niños, con el objetivo de lograr que a los niños, que se les dificulta aceptar las reglas e indicaciones, puedan aceptarlas con ayuda externa de un adulto.

En las observaciones, se nota que en el trabajo en equipo, por pares o individual, la educadora se acerca hasta las mesas, pregunta, ayuda y vuelve a

explicar o dar la instrucción de la actividad a realizar. Los niños se acercan a ella para solicitar su apoyo. Al igual en la mesa de los niños que muestran dificultad para aceptar las reglas del aula y de la actividad, se acerca y les platica sobre la importancia de llevar a cabo la actividad. Pero también si los niños no muestran interés aún después del acercamiento personal que tiene con los niños, no pasa nada, les da la libertad de hacer o no la actividad y de practicar o no las reglas implícitas en el desarrollo de las actividades didácticas que propone la educadora. Trata de generar mucha confianza en los niños para que se acerquen a ella cuando ellos la necesiten y es cuando interfiere y puede generar una relación estrecha y significativa para el niño porque él la solicitó.

A esto Bodrova dice que los niños cuando se relacionan con el maestro pueden tener muchos logros si la relación es agradable para él, pues “la actividad compartida constituye un significativo contexto social para el aprendizaje. Cuando un niño comienza a aprender una habilidad, el contexto social puede ser lo único que haga significativo el aprendizaje; el niño puede tratar de aprender simplemente porque la interacción con el maestro es muy agradable.” (Bodrova, 2004: 113)

En este enfoque el apoyo del contexto hacia el niño representa la principal herramienta para que el niño tenga aprendizajes sobre las reglas y las normas. El acercamiento físico y personal del maestro puede hacer la diferencia para que un niño realice o no la actividad que se le propone en el aula escolar. El docente “puede tomar parte en esta actividad de dos maneras: como participante directo y como persona que propicia, planea y crea oportunidades para la actividad compartida” (Bodrova, 2004: 114), en este caso se puede ver que la docente toma los dos papeles en situaciones diferentes, en algunas es participante directo cuando se acerca de manera personal al niño y le explica la importancia de seguir las reglas del aula, y en otras propicia que entre ellos se regulen en el trabajo en equipo o en el maestro encargo, aquí es el que propicia esa interacción entre ellos para lograr la aceptación más consciente de los niños.

### **3.5 Estrategias didácticas para la aceptación de las reglas en la escuela.**

Siguiendo con la participación directa o indirecta del maestro en la creación de espacios y acciones para que los niños lleven a cabo esta aceptación de reglas y normas, los docentes se presentan ante los niños como interventores directos e indirectos. En las estrategias didácticas de las que se hablará a continuación son participantes indirectos porque ellos propician, crean y principalmente planean acciones que invitan a los niños a aceptar las reglas y normas del aula y la escuela.

Le llamo estrategias didácticas porque son planeadas por las profesoras, no dependen directamente del comportamiento del niño para poder realizarse, la docente planea y adecua el ambiente del aula. Las estrategias son: tener al grupo dos cursos escolares consecutivamente, planear situaciones didácticas de reglas y normas en gran cantidad.

En la primer estrategia la educadora dice que en un ciclo escolar las educadoras se la pasan repasando varias veces las reglas y piensa que un año no es suficiente para que los niños sepan sus rutinas de trabajo y cree necesario tener al grupo dos cursos escolares. Por medio de tener al grupo dos cursos escolares comenta que en su grupo hay una disciplina positiva, pues aunque ella no esté dentro del aula, los niños se dedican a sus actividades, para ella esto significa que los niños toman la iniciativa para realizar sus actividades escolares sin su presencia.

Nos comenta que, si los niños han repasado las reglas en el segundo grado de preescolar, cuando están en tercer grado, como es su situación actual de la educadora María de la Luz, los niños ya saben cuál es su rutina de trabajo, saben cuándo jugar, trabajar, platicar y convivir; dice que los niños tienen los espacios y el tiempo suficiente para realizar todas las actividades, ya que el jardín es de tiempo completo. Como lo menciona cuándo dice que si las educadoras

“estamos un ciclo escolar con ellos, creo que [...] nos pasamos repase y repase esas reglas para la disciplina, pero sí ya tenemos dos años, por ejemplo en mi

caso, ya no repaso reglas con ellos; ellos ya saben cuál es su rutina de trabajo, ya saben cuándo si deben de jugar.

Hay sus diferentes espacios para jugar, para platicar, para convivir, pero también hay los espacios para dedicarles de lleno [...] a nuestras actividades para favorecer sus competencias, entonces, siento que en mi grupo, ya no es necesario tanto estarles diciendo, no hagan ruido, no juegues. Porque ellos, ya saben sus espacios; les doy espacio para todo afortunadamente con este horario se nos presta eso, y entonces ellos respetan ese tiempo y pues siento que la disciplina en mi grupo [...] es muy positiva, o sea, [...] no es un grupo que si la maestra no ésta, el grupo anda afuera, ellos se dedican a sus actividades son [...] muy autónomos muy dedicados a lo suyo” (EN 1: 6).

Los niños desde el segundo grado son adaptados a las rutinas de trabajo que propone la educadora, para que cuando vayan en tercero no haya necesidad de estar repasando las reglas con ellos. La estrategia que se aplica con los niños, nos muestra cómo se les acostumbra a los espacios, y los horarios, que son característicos del jardín de niños. Una vez que los niños han sido acostumbrados a las reglas, horarios y actividades que se proponen el programa de preescolar 2011, ya no es necesario estarles repitiendo las reglas propias del trabajo en el aula. Ya que ellos a partir del repaso o repetición las aceptan de manera dócil, y respetan la disciplina que propone la educadora. Considera que, cuando los niños han aceptado y se han acostumbrado a las reglas, horarios y actividades del salón, y ya no necesitan de su presencia física, los niños son autónomos.

En este aspecto puedo relacionarlo con lo que Dukheim expresa sobre “el hábito” que hay que fomentar en el individuo, es el primer aspecto que se forma en el niño, darle rutinas o hábitos que le den al niño seguridad, pero que después no podrá vivir sin ellos.

“El niño no sólo es respetuoso hasta este punto en sus hábitos individuales, sino también en los que observa en aquellos que le rodean. Cuando nota que todo el mundo alrededor de él se comporta siempre de la misma manera en las mismas circunstancias, considera que es imposible comportarse de otro modo. Toda derogación del uso es para él un escándalo que provoca una sorpresa a la que suelen acompañar sentimientos de rebeldía e indignación. [...] El niño lo aplica no

sólo a él y a su conducta, sino a todo su pequeño mundo. Llega a ver casi en ello una especie de ley general válida para todo lo que constituye a sus ojos la humanidad.” (Durkheim, 2002: 173)

A esto considero que la estrategia que propone le permite lograr que los niños acepten las reglas y las normas por costumbre y utilidad hacia lo que realiza en el grupo. Al niño se está formado para aceptar de manera pasiva lo estipulado en el aula, pues después de un curso escolar los niños tienen conocidas las rutinas y reglas que las caracteriza. Si recordamos los postulados de Kohlberg el niño no lo haría por convicción y entendimiento sino por agradar al adulto y según Durkheim sólo por el hábito que se la formado.

La segunda estrategia didáctica planeada por la educadora son las situaciones didácticas, que proponen desde el inicio, hasta el término del curso escolar, sobre algunos valores que creen necesarios para que tengan un aprendizaje significativo, el cual lo enfoca hacia que, los niños lo han adquirido cuando se dicen entre ellos la regla y su consecuencia.

Desde el inicio del curso escolar les pone situaciones didácticas a los niños en cuanto al respeto y la amistad; trabaja sobre esos temas y a los niños les deja un aprendizaje significativo. Comenta que se da cuenta que es aprendizaje significativo cuando los niños se van diciendo entre ellos que no corran porque se pueden caer y la educadora ya no tiene que hacerlo. Se puede notar lo anterior cuando la educadora María de la Luz dice:

“De hecho al inicio del ciclo escolar pongo situaciones didácticas en cuanto al respeto, en cuanto a la amistad y trabajamos sobre esos tema entonces, [...] a ellos les deja una aprendizaje significativo, y yo me doy cuenta de que es aprendizaje significativo porque en el transcurso lo van manejando, entonces, ya te digo, ya no soy yo la que les tengo que estar diciendo no corras, son ellos mismos y los puedes escuchar tan solo cuando vienen de arte; a los niños se les da, de andar a las carreras siempre, pero escuchas entre ellos que se dicen: es que no corras porque te puedes caer” (EN1: 9)

Las situaciones didácticas le permiten llegar a formar un aprendizaje significativo en los niños, para que entre ellos se regulen, propone que una vez

que se han trabajado situaciones didácticas, ellos aceptan las reglas de la escuela y regulan su comportamiento entre ellos, recordándose la regla de no correr en los pasillos o en el salón. Dentro de la planeación de situación es didácticas trata de poner muchas actividades de reglas y normas.

La profesora Jazmín en su discurso de la entrevista habla sobre la necesidad de realizar muchas actividades sobre reglas y normas en el salón, no nos menciona que tipo de actividades, solamente nos menciona que es una estrategia para que los niños acepten las reglas de la escuela. La docente Cosme comenta que los niños desconocen esto de las normas y que le comenta a sus compañeras que hay que trabajar mucho en actividades de normas, ya que los niños vienen de su hogar en donde muchos son hijos únicos y consentidos y al llegar al jardín de niños, es un problema compartir y respetar las cosas de sus compañeros.

Entonces por medio de la realización de muchas actividades sobre reglas y normas los niños se van dando cuenta de que los demás niños existen y tienen necesidades como él mismo, como lo menciona la profesora Jazmín:

“los niños desconocen mucho esto de normas de hecho yo les comentaba a mis compañeras, hay que trabajar mucho sobre esto en todas las actividades de reglas y normas; hay que estar trabajando con los niños, porque vienen obviamente de su hogar, en donde muchos son hijos únicos y son muy consentidos. Entonces al llegar aquí, fue un problema el compartir y el respetar las cosas de sus compañeros, porque, ¡si a mí me gusta esto, yo lo agarro!, [...] pero los niños son así, entonces ellos poco a poco se fueron dando cuenta de: sí esto no es mío yo lo tengo que respetar, porque es de mi compañero o también el permanecer sentados haciendo alguna actividad...” (EN 2: 25)

Cuando los niños llegan a la escuela, vienen con hábitos de casa diferentes a los de la escuela, entonces proponen muchas actividades sobre las reglas y las normas para que los niños las acepten y actúen a favor del grupo, para que puedan interactuar con sus compañeros de manera positiva o conveniente para la convivencia entre sus iguales, para que puedan relacionarse, respetar y compartir con los demás niños sus materiales y objetos personales, y tengan conciencia de los demás niños y del entorno que le rodea.

A lo expuesto por las profesoras sobre la planeación de muchas actividades los seguidores de Vigotsky piensan que “las actividades son necesarias para el desarrollo de todo tipo de contexto –incluyendo” actividades para el desarrollo físico, las matemáticas, la representación dramática, etc., la que es para este caso la interacción social. “Y que los maestros deben identificar cuidadosamente qué contextos funcionan mejor para los diferentes niños” (Bodrova, 2004: 137) Es decir la actividades son necesarias e indispensables para lograr cualquier objetivo que se plantee lograr con los niños pequeños, sobre todo en lo que se refiere a la interacción del niño con los demás, que es donde deben existir reglas y normas para que puedan convivir de manera armónica. Estas actividades permitirán que el niño acepte las reglas de la escuela, en el material empírico no encontramos ejemplos sobre estas situaciones didácticas de las que hacen mención.

Con esta cita de Bodrova nuevamente encontramos la relación que pude encontrar de las estrategias que plantean se realizan en el aula de preescolar con lo que expresan las docentes y con lo que propone currículum oficial cuando en las modalidades de trabajo en el aula dice que las situaciones didácticas es una de ellas, la cual consiste en un “medio por el cual se organiza el trabajo docente, a partir de planear y diseñar experiencias que incorporan el contexto cercano a los niños y tienen como propósito problematizar eventos del entorno próximo” (SEP, 2011: 100)

Vemos que en la mayoría de las estrategias que plantean las profesoras están mediadas por el deber ser que propone el currículum oficial, a excepción de las que se les llamó punitivas. Las de animación, motivación y didácticas las propone el programa de estudio de preescolar de alguna de sus propuestas o el libro de Bodrova el cual es leído y retomado en los módulos<sup>20</sup> que son dos libros que se le proporcionan a las profesoras como orientadores y guidores del trabajo con los niños pequeños. Al respecto puedo mencionar que las nociones y las estrategias que aplican en el jardín de niños están cruzadas o influidas por el currículum oficial desde 1981 hasta el 2011.

---

<sup>20</sup> Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar. Volumen uno y dos. Programa de educación preescolar 2004.

El desarrollo del capítulo está enfocado a las estrategias que utilizan las profesoras de preescolar para que los niños acepten las reglas y las normas del aula y la escuela, nuevamente nos ayuda a mostrar que hay relación o vinculación de lo que dicen y hacen en la escuela con lo que propone el currículum oficial de preescolar y algunas ideas con las que se expresan en el libro de Emilio Durkheim en la educación moral, sobre la forma en que los niños llegan a la aceptación o interiorización de las reglas y normas del aula y la escuela.

Al respecto puedo ver algunos aspectos a analizar sobre lo anterior: las educadoras hablan y muestran el carácter positivo de la disciplina, la disciplina es vista como la manera de interactuar entre los niños y las docentes, la disciplina gira en torno al interés del niño, la explicación, repetición y la práctica de la disciplina según Durkheim y el moldeamiento del currículum oficial de las profesoras, del cual se hablara a detalle en las reflexiones finales.

En cuanto al carácter positivo de la disciplina podemos decir que durante el discurso y lo que se observó de las profesoras, éstas ven a la disciplina como una necesidad que se requiere para el desarrollo de cualquiera de las actividades que se proponen en el preescolar, no como una obligación, o coerción sino como una forma de interactuar entre ellos de manera armónica. En este sentido se observa en el trabajo con el grupo que utilizan estrategias de persuasión, animación, motivación y didácticas, las cuales permiten al niño tener la libertad de elegir el momento de la realización de dichas actividades. Las estrategias que no se integran en este grupo son las estrategias punitivas, las cuales requieren de mayor control y rapidez para la modificación de la conducta del niño. Pero también puedo decir que estas estrategias se quedaron en la frase, en palabras, solo frases o expresiones que se les dicen a los niños para la aceptación de la regla, en ninguna de las observaciones hubo la aplicación de la advertencia o castigo hacia los niños que no seguían la regla o la indicación de la profesora.

La importancia de que haya disciplina en el aula es más de carácter socializador, y positivo “no es sinónimo de represión, sino de aprendizaje y socialización. [...] La disciplina escolar se refiere al conjunto de procedimientos,

normas y reglas, mediante los cuales se mantiene el orden en la escuela...” (Gotzens, 1999: 26). Plantean una disciplina escolar que mantiene el orden en la interacción de los niños, visto como la forma en la que se convive e interactúa cotidianamente al caminar, al sentarse, participar, ir al baño, salir a comer, orden como parte de las reglas básicas de convivencia entre los niños para no golpearse, chocar o lastimarse, solamente como una manera de interactuar, más que algo coercitivo, como una manera de relacionarse entre ellos.

La interacción, las reglas y normas están basadas en el interés que el niño presenta en ese momento, pues si al niño le interesa realizar la actividad propuesta por la profesora la lleva a cabo, si a él no le parece interesante no la realiza y él tiene la libertad de realizar o no la indicación o actividad que le propone la educadora, el niño la acepta cuando le interesa y se integra solo a la actividad.

Volvemos a la tesis central de la presente investigación, ya que el libro en el que expresa este tipo de disciplina, algunas otras ideas y estrategias de la aceptación de las reglas, es obtenido del centro de maestros, y el texto es de una colección de cuadernos de educación, por tal se dice que es parte de la bibliografía oficial que se utiliza para capacitar a los docentes respecto a lo que propone el currículum oficial. Ante esto puedo decir que

“El profesor, en suma, no selecciona las condiciones en las que realiza su trabajo y, en esa medida, tampoco puede elegir muchas veces cómo desarrollarlo: aunque a él siempre le incumbirá representarse la situación y definirse a sí mismo el problema y actuar de diversas formas posibles dentro de unos márgenes, considerando que los determinantes casi nunca son totalmente inexorables ni sin posibilidades de moldeamiento” (Sacristán, 1991: 199)

Donde el profesor no está en las condiciones de poder elegir ante aplicar o no el programa de estudios en cuanto al “deber ser” que propone y a su aplicación en el aula. Lee y se actualiza en función a los textos oficiales que se le proporcionan. Esto es el docente que se actualiza para mejorar su práctica, comúnmente lo hace con la bibliografía que se recomienda por la institución oficial, lo cual se observa al escuchar las nociones y estrategias de las profesoras, respecto a la aceptación de

reglas en el aula cruzadas por el deber ser que se propone en la bibliografía de apoyo y en el plan y programa de estudio.

Otro de los aspectos que se encuentra en el desarrollo del capítulo es la relación de algunas ideas que plantean las profesoras en relación o similitud con los postulados de Durkheim en su libro de la educación moral. En la cual hace un planteamiento de los preceptos que se habían de formar y fomentar en los niños desde pequeños según el estado transmitidos en la escuela. En estas ideas se ve el enfoque social de las nociones que tienen las educadoras sobre las reglas y normas de la escuela, pues al describirla como necesaria para la convivencia entre los individuos y que es necesario repetirla, explicarla y practicarla, hacen notar la presencia de los preceptos que nacen de la sociedad y requieren de mantenerse para conservar las cuestiones sociales necesarias entre individuos.

Ante lo expuesto en el capítulo uno, dos y tres, surgieron algunas reflexiones enfocadas a la reproducción del discurso del currículum oficial, al moldeamiento del currículum oficial y la apertura hacia la libertad de decisión y acción del niño.

## REFLEXIONES FINALES

*El profesor es el último árbitro  
de la aplicación del currículum  
en las aulas.  
(Gimeno Sacristán.)*

De acuerdo a lo que se muestra en los tres capítulos surgieron algunas reflexiones sobre los siguientes tópicos: la reproducción del discurso del currículum oficial, el moldeamiento del currículum oficial de las educadoras y la apertura hacia la libertad de decisión y acción del niño.

El profesor adquiere nociones por medio de la praxis “entendida como actividad consciente objetiva, que se realiza cuando los actos dirigidos a un objeto para transformarlo se inicia con un resultado ideal, o fin, y terminan con un resultado o producto efectivos, reales.”<sup>21</sup> (Yúren, 2005: 29) Esta praxis permite que las profesoras adquieran esas nociones y estrategias que proponen, por medio de un acto dirigido, decidido por ellas y alimentado por la necesidad de aprender rápidamente cuando al inicio de la vida laboral se enfrentan a la práctica docente real, en un aula con más de treinta alumnos. Complementa Yúren con la idea de que además de este acto dirigido a formarse como docentes esta la reflexión que hacen de ello.

Esto se va “estructurando a partir de las construcciones que realizan los docentes en el proceso de confrontación entre la acción y su marcos referenciales previos. Los docentes construyen estructuras conceptuales, teorías prácticas o teorías de acción que les permiten ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos.” (Sanjurjo, 2009:18)

Al respecto se puede ver que la adquisición de estas nociones se da por medio tres aspectos, los cuales Sanjurjo, los denomina conocimientos previos, las construcciones que realiza a partir de conceptos y la práctica, los cuales le permiten ir resolviendo los conflictos a los que se enfrenta en las aulas escolares. Con el material empírico analizado lo podemos ver, ya que está vinculado o

---

<sup>21</sup> Idea retomada de Sánchez Vázquez (1980) de la página 21 y 246, por la autora Yúren.

relacionado con las propuestas curriculares de preescolar. Y en lo que se refiere a la reflexión de su praxis como lo expresa Yurén, la adquisición de conocimientos, ideas y nociones se limita a la reproducción del discurso que se expone en el currículum oficial de varios años.

Cuando digo reproducción del discurso hago referencia a dos aspectos: la reproducción y el discurso. Discurso como lo mencioné son las nociones que dicen en las entrevistas las educadoras, son ideas interiorizadas que han adquirido por medio de los tres aspectos mencionados. Para hacer más claro porque se habla de la reproducción del discurso, me ayuda a hacerlo comprensible Foucault cuando habla de la “sumisión del discurso”.

“La educación por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad [...] puede acceder a cualquier tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales.”  
(Foucault, 2009: 55)

Es decir que los profesores tienen acceso a cualquier tipo de discurso, como los textos de información sobre la enseñanza y el aprendizaje en el aula, diferentes al currículum, se puede ver que cuando discursan sobre las nociones que tienen sobre la aceptación de reglas en el aula la han adquirido del currículum oficial de 1981, 1993, 2004 y 2011.

Por tal el discurso que han interiorizado la educadoras, es adquirido de acuerdo a lo que el sistema de enseñanza de esta época ha diseñado para el tipo de alumno que se requiere de acuerdo a las necesidades que la sociedad económica y social requieren para mantener las clases sociales. Púes “Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (Foucault, 2009: 55)

Estos discursos que son interiorizados por las educadoras, están prediseñados y predestinados a ser aprendidos por los profesores, su destino final es lograr lo que se encontró en el jardín de niños, la reproducción del discurso de las diversas propuestas curriculares de preescolar. La reproducción se refiere a lo que

plantean Bourdieu y Passeron, en su obra de la reproducción, en la cual hacen referencia a varios conceptos definidos de manera muy particular para expresar sus ideas sobre esta. De los conceptos que desarrollan, nos ayudan a explicar el motivo del porqué se utiliza el término de la reproducción del discurso de las profesoras: el sistema de enseñanza del cual se desprende el trabajo pedagógico, y la escuela. Empezaré por el sistema de enseñanza institucionalizado el cual

“debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia [...] son necesarias tanto para el ejercicio de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupo o las clases (reproducción social). (Bourdieu y Passeron, 2009: 95)

El sistema educativo en el cual están inmersas las profesoras produce y reproduce la cultura y las formas de relación entre los grupos y clases, por ello crea un sistema de transmisión de los conceptos curriculares estipulados en el currículum oficial. Estas formas culturales y sociales son reproducidas por los docentes por medio de su Trabajo Pedagógico.

Este trabajo pedagógico institucionalizado es que los profesores tengan rasgos parecidos, homogeneizados para el trabajo en las aulas de la misma manera, y si recordamos en el capítulo I se habló de la homogeneidad que se observa en las nociones y estrategias que plantean para la aceptación de las reglas y las normas del aula y la escuela, y el concepto que expresan sobre disciplina al igual que la forma de relacionarse con los niños y entre ellas muestra esta homogeneidad.

Las profesoras están formadas por el currículum oficial definido como lo “descrito en documentos oficiales”, (Pozner, 2003: 149) formadas en el deber ser y lo expresan en las nociones que tienen sobre los niños y padres ideales. Sus ideas se encuentran en las diversas propuestas curriculares. Y por ello se llegó a hablar de la reproducción del discurso del trabajo escolar de las profesoras; discurso como las nociones que expresan sobre los niños y padres sobre las estrategias para que acepten las reglas obtenidas del currículum oficial, por medio

de este trabajo escolar se crean las condiciones para formar a los niños de manera homogénea, “dado que debe garantizar las condiciones institucionales de la homogeneidad y de la ortodoxia del Trabajo Escolar, el Sistema de Enseñanza tiende a dotar a los agentes encargados de la inculcación de una formación homogénea y de instrumentos homogeneizados y homogeneizantes.” (Bourdieu y Passeron, 2009: 99)

El sistema de enseñanza es el responsable de la formación homogeneizada de las profesoras, para transmitir lo que está estipulado en los documentos oficiales, ellas tienen una formación caracterizada de acuerdo a lo que se solicita de un agente de inculcación. Aunque no recopilé mucha información sobre el siguiente supuesto un agente importante para esta similitud u homogeneización de las docentes es el líder formal<sup>22</sup>, su directora, ya que ella participa en muchas capacitaciones oficiales que proporcionan en la ciudad de Pachuca para capacitar al personal docente, y los transmitía no solo a su personal, sino a toda la zona, comúnmente la profesora Laura participaba en la capacitación a las educadoras de la zona 12 de preescolar. Durante su entrevista y en el Consejo Técnico Escolar del 30 de mayo de 2014 pude escuchar lo que socializaban de forma grupal las profesoras y la directora y note las relación de ideas que se generan entre ellas, entorno a lo expuesto por la directora, hay relación entre lo que expone la directora con las nociones y estrategias de las educadoras sobre la aceptación de reglas. Por ejemplo cuando hablan de los padres de familia, mencionan que les gustaría que actuaran de una manera ideal, ya que en la realidad comentan que los padres de familia son “el mayor obstáculo, que hay poca respuesta, no hacen la tarea con sus hijos, no asisten a la escuela” para trabajar o a las reuniones. Este es una de las nociones de las que hablan las educadoras, pero ellas comentan lo que les gustaría que es lo contrario a lo anterior. Otro aspecto en el discurso de la directora que tiene relación con las nociones de las profesoras es la definición que hacen de disciplina:

“Son seres fabulosos que están ávidos de aprender, que se desarrollan de acuerdo a la estimulación de donde están creciendo.

---

<sup>22</sup> Líder formal “uno que ejerce un poder tanto por su puesto como por su persona” (Etzioni, 2014: 12)

Entrevistadora: ¿y un ideal de niño?

Pues el niño feliz, [...] pues más que nada el niño feliz, sano, que disfruta cada uno de los espacios y cosas que van cruzando por su vida.” (EN6: 108)

De lo expuesto planteo la tesis de que las profesoras reproducen y moldean el currículum oficial de preescolar, pues son el agente encargado de esta concreción de propósitos educativos en el aula, moldeándolos a partir de su cultura profesional, actuando a nivel individual o como grupo (Gimeno, 1991:124). También se habla de su práctica docente, y se observa que hay un espacio en el cual tienen la libertad de decisión sobre la transmisión al niño del currículum oficial, hablamos entonces del currículum real que le llamo así o el currículum operacional<sup>23</sup> definido por Gimeno Sacristán, donde ese moldeamiento se queda a nivel de discurso y la posibilidad de no ser transmisores pasivos en su totalidad existe.

Ante esto empezaré retomando algunas ideas de varios autores sobre la función de la escuela, ya que este proceso de moldeamiento se da al interior de una institución llamada escuela, en la cual transcurren una serie de situaciones escolares entre alumnos, docentes y padres de familia. La escuela es el instrumento o el medio por el cual el estado transmite la cultura social y los conocimientos que el individuo debe poseer para desarrollarse en la sociedad como trabajar, estudiar, formar una familia, entre otras. Por ello la función principal de la escuela es socializar al individuo con otros individuos, aunque sean diferentes, cada uno tiene una formación personal adquirida en su contexto cercano que es la familia.

Para el cumplimiento de esta función hay un personaje central que es el profesor, el agente que llevara a cabo todo cuanto se le plantea en el currículum oficial, al respecto “La función socializadora de la escuela se hace operativa en buena medida a través de la configuración del puesto de trabajo de los profesores, porque mediante ese moldeamiento se condiciona la práctica pedagógica de los propios alumnos.” (Gimeno, 1991: 204)

---

<sup>23</sup> Definido como “currículo incorporado en las prácticas y pruebas de enseñanza reales” por Pozner 2012.

La escuela es concebida como un instrumento o un medio por el cual el estado reproduce las clases sociales, la cultura social que quiere siga existiendo en la sociedad, el tipo de individuo que quiere para beneficio de las clases dominantes. La escuela es su principal medio para continuar con la generación de “sujetos” que aceptan todo cuanto se les es dado, sin reflexionar o analizar lo que hacen cada día, “el aporte de la escuela es insustituible por cuanto resguarda la reproducción tanto de las estructuras sociales como de las culturas dominantes a las que consagra como legítimas, haciéndolas aceptar de esta manera sin apremios” (Bourdieu, 2009: 18)

A la escuela le dejan el papel de reproducir el contenido social, económico, político y laboral que han decidido se siga manteniendo inamovible, en beneficio de unos cuantos, dejando de lado las necesidades sociales regionales que se viven en las localidades. Aunque en ella se escucha que es neutral y no toma partido por nada ni nadie, pero en el currículum oculto<sup>24</sup> transmite lo que debe transmitir decidido por otros, no por los actores principales que son los alumnos, padres de familia y profesores. Aunque los profesores no somos conscientes de esta realidad, se vive en las escuelas y sin desearlo de manera consciente y abierta somos el apoyo del poder gubernamental, respaldado por las clases económicas dominantes.

“Las clases dominantes delegan en la institución escolar el poder de inculcación y de selección, renunciando así en favor de una instancia totalmente neutral en apariencia, a su poder de transmisión y selección cultural y social. La autonomía relativa de que goza para ejercer su función permite al aparato escolar servir, con un disfraz de independencia y neutralidad, a las exigencias del poder, exigencias tanto más completamente realizadas cuanto más autonomía parece tener dicho aparato.” (Jesús Palacios, 1984:116)

Cuando por primera vez en este proceso de formación de la maestría leí que los profesores somos este medio por el cual se reproducen cosas, no podía creerlo y aceptarlo y no comprendía por medio de que actos se lograba esta

---

<sup>24</sup> Definido como normas institucionales y valores no reconocidos abiertamente por profesores y funcionarios escolares. Pozner 2003.

reproducción, ¿cómo podía ser un “sujeto” del estado para formar niños sujetos a creaciones ya seleccionadas por alguien en su beneficio? Y cuando digo sujetos me refiero al concepto que plantea Michel Foucault sobre los sujetos sometidos y ejercitados, “cuerpos dóciles” que se fabrican para la obediencia. Transformar a los individuos o personas (alumnos), que llegan a la escuela con su individualidad, en sujetos sometidos por una serie de reglas y normas del aula y escuela, para el desarrollo armónico de las actividades de la escuela.

Las acciones que se emplean para esta reproducción de acciones en la escuela por medio del currículum oficial son: qué se elige y qué se omite de la cultura pública de la comunidad y quién tiene el poder de seleccionar o intervenir en su modificación, el grado de participación de los alumnos/as en la configuración de las formas de trabajo, la ordenación del espacio y el tiempo en el aula, los criterios de evaluación, los recursos de motivación extrínseca y la forma y grado de provocar la competitividad o colaboración, los modos de organizar la participación del alumnado en la formulación, establecimiento y control de las formas y normas de convivencia e interacción, el clima de relaciones sociales presidido por la ideología del individualismo y la competitividad o de la colaboración y solidaridad. (Sacristán y Pérez, 1996)

Ante estos aspectos los cuales son parte de la vida cotidiana de la práctica educativa<sup>25</sup> de cada una de las profesoras, se podría decir que los profesores no deciden las acciones que realizan con sus alumnos, pues por el solo hecho de pertenecer a un sistema educativo están condicionados y obligados a realizar lo que está estipulado por dicho sistema, por ello “El profesor, en suma, no selecciona las condiciones en las que realiza su trabajo y, en esa medida, tampoco puede elegir muchas veces cómo desarrollarlo” (Gimeno, 1991: 199).

Considero que en la institución que se analiza el currículum oficial y la práctica docente de las educadoras están enfocadas a lo estipulado en los documentos

---

<sup>25</sup> “factores contextuales, variables ajenos al proceso de enseñanza y de aprendizaje [...] es una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de la planeación docente, como los de evaluación de los resultados, [...] debe comprender el análisis de la interactividad y de los mecanismos de influencia educativa” (García Cabrero, B., Loredo, J. y Carranza, G.: 109)

oficiales, se puede mencionar que el deber ser que enuncian las educadoras las ha llevado a crear en la práctica una apertura hacia la libertad de decisión y acción del niño en su actuar cotidiano, en la relación personal de individuo a individuo, son moldeadoras del currículum oficial en su discurso y en su práctica, crean un ambiente escolar en el que los alumnos interactúen en libertad, pueden tomar decisiones, respetan sus características e intereses individuales y favorecen que los niños expresen sus necesidades, ideas e intereses y dejan una pequeña posibilidad de reflexión sobre lo que hacen en la práctica, y permiten que los niños tengan posibilidad de ser activos en su pensamiento y en la toma de sus decisiones, ya que desde el primer nivel de educación, las profesoras le dan la posibilidad de elegir lo que van a realizar, cuando cómo y en dónde.

“Por tanto, puede afirmarse que en la escuela, como en cualquier institución social surcada de contradicciones e intereses enfrentados, existen espacios de relativa autonomía que pueden utilizarse para desequilibrar la evidente tendencia a la reproducción conservadora del statu quo (Pérez Gómez, 1979). Así pues, el proceso de socialización tiene lugar siempre a través de un complicado y activo movimiento de negociación donde las reacciones y resistencias de profesores/as y alumnos/as como individuos o como grupos pueden llegar a provocar rechazo e ineficacia de las tendencias reproductoras en la institución escolar: “(Sacristán y Pérez, 1996: 25)

Ante las resistencias de la que habla el autor se puede ver en el desarrollo de los capítulos el comportamiento de los niños cuando muestran dificultad para aceptar las indicaciones y las reglas de la educadora, en este primer nivel educativo en el cual los niños inician el proceso de socialización institucional, es muy notoria esta resistencia a las reglas institucionales que le propone la escuela, comenta Foucault todo individuo se niega en sus inicios a ser dominado y obstinado y a esto lo llama resistencia, definida como la “búsqueda de los sujetos por escapar del control y de la vigilancia” (García, 2010: 28 ), en este caso la resistencia es inconsciente pues el niño solamente es movido por su interés y necesidad, y es lo que expresa cuando se niega a seguir las indicaciones de las profesoras a la aceptación de las reglas de la escuela.

Las nociones (el discurso) de las educadoras es oficial sobre la aceptación de reglas y normas en el aula, en la práctica de las profesoras se ve un espacio de apertura hacia la modificación de la reproducción, y lograr que los niños sean autónomos, capaces de decidir, no ejerciendo dominio o control sobre el aprendizaje y comportamiento del niño dentro del aula, pues los niños son libres de tomar decisiones como participar o no en alguna actividad, pudiéramos pensar que a través de la libertad que le dan al niño se favorezca su desarrollo integral.

Ante esto podemos pensar en: la disciplina como las reglas que permitan al niño convivir, aprender, interactuar, expresar y dialogar, con sus compañeros y maestra, respetándose y llevándolos al logro de un objetivo claro para ambos, sin llegar a la obligatoriedad sin sentido y significado de convenciones externas para los niños, que distan de sus intereses y necesidades en ese momento específico de formación escolar en el preescolar.

Por ello ¿Qué tan necesaria es la disciplina en la escuela? ¿Por qué están tan presentes las ideas de Emilio Durkheim en el discurso de las profesoras de preescolar? ¿Cuál será el discurso de las profesoras que no dependen de la obligatoriedad de un currículum oficial en escuelas particulares? ¿Qué otras estrategias se aplican en el nivel preescolar sobre la aceptación de reglas? ¿Por qué encontré más información sobre la disciplina en secundaria y primaria respecto a preescolar, en cuanto a reglas y normas en la escuela? También me interesa observar de manera detallada y muy cercana las acciones y actitudes que los niños muestran ante la aceptación de reglas en el aula.

Ante estas interrogantes se pretende continuar con la observación de mis alumnos sobre la aceptación de reglas y normas en mi espacio áulico para registrarlo y poder estudiar un doctorado ampliando con ello los hallazgos sobre el tema de la disciplina en el preescolar con niños pequeños.

Aunque no se trabajó con los padres considero sería interesante conocer el tipo de disciplina que aplican en casa y cuáles son las estrategias que utilizan para la aceptación o interiorización de estas reglas y normas.

Ante el moldeamiento de la profesoras, se puede ver que mientras se pertenezca a un sistema educativo, permea la coerción no activa de producir lo propuesto por el currículum oficial, y creer que somos agentes reproductores del sistema educativo propuesto por el estado, pero dentro de un aula escolar, pueden suceder muchas cosas que no son moldeamiento, sino acciones reflexivas que lleven al sujeto a modificar su entorno escolar, para el beneficio de la convivencia entre individuos más que el del control. Puede darse la formulación de un “currículum reflexivo, basado en interpretaciones de los maestros [donde] la organización y la dirección cambiante de las escuelas, la variable estructural social, las presiones del cambio curricular y en la autonomía profesional, todo ello da como resultado lo que parece ser el triunfo incuestionable del dominio de la reflexibilidad” (Eggleston, 1997: 181) de las educadoras del jardín de niños “Bartolomé” de Tulancingo Hidalgo.

En esta institución educativa se puede observar que el moldeamiento del currículum oficial puede llevar a la formación de un sujeto libre si existe la responsabilidad y el compromiso con los intereses y necesidades personales de los niños en cuanto al trabajo diario dentro de las aulas.

Pues dentro de la reproducción de las nociones y el moldeamiento de sus acciones en la práctica docente hay un pequeño gran espacio en sus aulas que le dan la libertad al niño de decidir y ellas de aplicar situaciones didácticas y transmisión de su yo personal como seres humanos y profesionales para cambiar algo en el interior de sus alumnos, siguiendo un modelo establecido.

## REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

ALVÁREZ-GAYOU, J., J. “Introducción a la investigación, cualitativa”. En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. (2012). Elementos teóricos y metodológicos de la investigación. Antología de la línea investigación educativa. Curso propedéutico. Pachuca de Soto. UPN-H. Pag. 77-90.

APPLE, M. W., y Beane, J. A. (1997). Escuelas democráticas, España. Morata. 165 p.

APPLE, Michel. “Economía y control de la vida escolar”. 63-83. En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. (2012) Antología de UPN-H. Línea práctica Educativa. Pachuca de Soto. 2012. *Perspectivas para el análisis curricular*. Antología de la línea práctica educativa. Pachuca de Soto. UPN-H. Pag. 147-158.

ARDOINO, Jacques. “la implicación”. En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. (2012). *Elementos teóricos y metodológicos de la investigación*. Antología de la línea investigación educativa. Curso propedéutico. Pachuca de Soto. UPN-H. Pag. 123-134.

ARNAUT, Alberto, “Gestión del sistema Educativo Federalizado 1992 – 2010” En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. (2013). *Políticas Educativas en México*. Antología de la línea Histórico Social. Pachuca de Soto. UPN-H. Pag.421 - 455.

ARROYO, M. y Robles, M. (1981). Programa de Educación preescolar Libro 1 planificación general del programa. México D. F.: Cuadernos / SEP. 119 p.

AUGE, M. y. (2005). ¿Que es la antropología? Barcelona: Paidós. 144 p.

AUSUBEL D., Novak J., Hanesian H. (1996). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México. Trillas. 623 p.

BALL, S. (1987). “La dirección: oposición y control” En Antología de la línea Histórico-social, en problemas educativos en la institución, Pachuca de Soto. UPN-H. pag. 214-240

BASSEDAS, Eulalia, et al. (1991) "El diagnóstico psicopedagógico". En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. (2014). *Innovación educativa*. Antología de la línea práctica educativa. Pachuca de Soto. UNP-H. 59-69.

BERTELY, María, (1994). "Enfoques, niveles de generalización y reflexiones metodológicas" En: Universidad pedagógica Nacional-Hidalgo. (2002) *elementos básicos de investigación cualitativa*. Antología de UPN-H. Pachuca de Soto. Pag. 173-182

BERTELI, María, (2000) Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México. Paidós. 134 p.

BODROVA, Elena y Leong Deborah J., (2004). Herramientas de la mente. México. SEP. Pearson. 177 p.

BOURDIEU, P; J.C. Chamboredon y J.C. Passeron, "introducción. Epistemología y metodología" 11-25 y "segunda parte. La construcción del objeto" 51-81. En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. (2012). *Elementos teóricos y metodológicos de la investigación*. Antología de la línea investigación educativa. Curso propedéutico. Pachuca de Soto. UPN-H. Pag. 121-122

BOURDIEU, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (2009). La reproducción. Fontana. México D.F. 285 p.

BUXARRAIS, M. R. (2004). la educación moral en primaria y en secundaria. México D.F. Progreso. 216 p.

CÁCERES, Galindo. (1998). "Método, el camino. Metodología, reflexión sobre el camino" 26-41. En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. (2013). *Seminario de investigación II*. Antología de la línea de investigación educativa. Pachuca de Soto. UPN-H. Pag. 52-67

COLL, Cesar. (1997). Psicología y currículum. México. Paidós. 184 p.

CORVALÁN, Alicia. (1996). "Recuerdos personales- memorias institucionales: hacia una metodología de la indagación histórica institucional" En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. (2012). *Problemas educativos en la institución*. Antología de la línea Histórico social. Pachuca de Soto. UPN-H. Pag. 77-97.

CROZIER, M. y Friedberg, E. "introducción: las restricciones a la acción colectiva", "El actor y su estrategia" y "El poder como fundamento de la acción organizada" En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. (2014). *Problemas educativos en la institución*. Antología de la línea Histórico social. Pachuca de Soto. UPN-H. Pag.99-129.

DE CERTEAU, Michel "Etno-grafía a la oralidad o el espacio del otro". En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. (2012). *Elementos teóricos y metodológicos de la investigación*. Antología de la línea investigación educativa. Curso propedéutico. Pachuca de Soto. UPN-H. pag. 105-129.

DÍAZ Barriga Ángel, (1998). Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio, México D.F. Paidós. 118 p.

DÍAZ, Barriga. Á. "El docente y los programas escolares, lo institucional y lo didáctico". En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. (2014) *Innovación Educativa*. Antología de la línea Práctica Educativa. Pachuca de Soto. UPN-H. Pag. 306-314

DÍAZ, Barriga. F. y Hernández, R. G. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill. 405 p.

Diccionario de las ciencias de la educación. (1998). México. Santillana.: 1009. siglo XXI. 1528 p.

DURKHEIM, Emile. (2002). La Educación moral, Madrid, Trotta. 291 p.

EGGLESTON, John. "Los maestros y el currículo". En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. (2012). *Perspectivas para el análisis curricular*. Antología de UPN.H. Línea Histórica social. Pachuca de Soto. Pag. 95-122.

ERICKSON, Frederic, (1898). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" En: Universidad pedagógica Nacional-Hidalgo. (2002) *elementos básicos de investigación cualitativa*. Antología de UPN-H. Pachuca de Soto. Pag. 19-104

ESTRELA, M. T. (1999). "Autoridad y Disciplina en la Escuela", México, Trillas. 161 p.

ETZIONI, Amitai. "Racionalidad y felicidad: el dilema de la organización", "Control y jefatura de la organización" En Universidad Pedagogía Nacional-Hidalgo. (2014) *Problemas educativos en la institución*. Antología de UPN-H. Línea Histórico Social. Pachuca de Soto. Pag.12.

FERNÁNDEZ, Lidia. "introducción. Las instituciones, protección y sufrimiento" y "Componentes constitutivos de las instituciones educativas". En Universidad Pedagogía Nacional-Hidalgo. (2014) *Problemas educativos en la institución*. Antología de UPN-H. Línea Histórico Social. Pachuca de Soto. Pag. 47-65.

FOUCAULT, Michel. "El orden del discurso". En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. (2013). *Problemas del sistema educativo*. Antología de UPN-H. Línea Histórico Social. Pachuca de Soto. Pag. 36-72.

FOUCAULT, M. (2010). *Vigilar y castigar*. México: siglo XXI. P. 359

GARCÍA-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión". En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. (2012). *Tendencias en el análisis de la práctica docente*. Antología de UPN-H. Línea Histórico Social. Pachuca de Soto. Pag. 107-122.

GARCÍA Canal, María, Inés. (2012). *Foucault y el poder*. México. UAM. 110 p.

GARCÍA González, Eva Laura. (2005). *Psicología general*. México. Publicaciones cultural. 231 p.

GIMENO, Sacristán, José. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata. 423 p.

GIMENO, Sacristán, J. y Pérez, Gómez, A. I. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata. 442 p.

GIROUX H., y otros, (1981). *Currículum & instrution. Alternatives in education*, Berkeley, McCutchan, México D.F. Paidós. 152 p.

GOTZENS, Concepción, (1999) *La disciplina escolar (cuadernos de educación)*, Horsori, México. 239 p.

GUBER, Roxana. "El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento" En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. (2013). *Seminario de Investigación I*. Antología de Línea Investigación Educativa. Pachuca de Soto. Pag. 149- 170.

HUSEN, T. "Paradigmas de la investigación en educación: un informe del estado en cuestión". En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. (2012). *Introducción a la investigación educativa*. Antología de Línea de Investigación Educativa. Pachuca de Soto. Pag. 136-149.

JACKSON, Ph., W. (1996). *La vida en las aulas*. España. Morata 215 p.

KOHLBERG, Lawrence. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. España. Descleé de Brouwer. 655 p.

KOSTELNICK, Phipps, Soderman y Gregory. (2009). *El desarrollo social de los niños*. México. DELMAR Centage Learning. 501 p.

LAPASSADE, G. y Louteau. "Tres niveles de análisis y de intervención". En Universidad Pedagógica-Hidalgo. (2014) *Problemas educativos en la institución*. Antología de la línea Histórico Social. Pachuca de Soto. Pag. 213-241.

LATAPÍ, P. "La reforma educativa" En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. (2012). *Políticas educativas en México*. Antología de la Línea Práctica Educativa. Pachuca de soto. Pag. 294-308.

LOUREAU, René. "El concepto de institución en sociología". En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. (2014). *Problemas educativos en la institución*. Antología de la Línea Histórico Social. Pachuca de Soto. Pag. 20-46.

MAKARENCO, A. (1992). *Conferencias sobre educación infantil*, editores mexicanos unidos, México. 183 p.

MARTÍNEZ, M. A. (2011). *Propuestas Didácticas para Desarrollar las Líneas de Trabajo del programa Escuelas de Tiempo Completo (Educación Preescolar)*, México D.F., SEP 102 p.

MEDINA, Patricia. "Reflexiones epistemológicas en torno a la concepción de la práctica docente" entrevista: Revista pedagogía vol. 6 Num. 19. UPN/México. P.p. 1-18.

PALACIOS, Jesús. (1984). "Bourdieu y J.C. Passeron; Ch. Baudelot y R. Stablet". En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. (2012) *Teoría Pedagógica. Antología de Línea Práctica Educativa.* Pachuca de Soto. Pag. 113-136.

PLUMER, Ken "Algunos usos de los documentos personales". En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. (2013). *Seminario de investigación I.* Antología de la línea investigación educativa. Pachuca de Soto. UPN-H. Pag.73-95.

POSNER, L. George. (2012). "Conceptos de currículum y propósitos del estudio curricular". En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. *Análisis y evaluación curricular.* Antología de UPN-H. Línea Práctica Educativa. Pachuca de Soto.

Programa de escuelas de tiempo completo, reglas de operación, diario oficial de la federación.

PUIGGROS, A. (1996)."Educación neoliberal y quiebre educativo". En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. *Políticas educativas en México.* Antología Línea Histórico Social. Pachuca de Soto. Pag. 345-357.

ROCKWELL, Elsie. (1986). La escuela cotidiana. México. Fondo de Cultura Económica. 135 p.

RUÍZ, Larraguivel, Estela. (1998). Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa. México. UNAM. Cuadernos del CESU. 164 p.

SALLE Vania. "Ideas para estudiar las fiestas religiosas: una experiencia en Xochimilco". En universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. (2013). *Seminario de Investigación II.* Antología de la Línea Investigación Educativa. Pachuca de Soto. Pag. 203-218.

SÁNCHEZ Puentes, Ricardo. "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación". En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. (2012). *Elementos teóricos y metodológicos de la investigación.* Antología de la línea

investigación educativa. Curso propedéutico. Pachuca de Soto. UPN-H. Pag. 25-47

SANJURJO, Liliana. (2009). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. México. Homo Sapiens. 275 p.

SEP, (1980). Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria. Modernización educativa, México, D.F. SEP. 160 p.

SEP, (1992) Hacia un nuevo modelo. (Modernización Educativa). México. SEP.

SEP, (1993), Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar, México, D.F. SEP. 112 p.

SEP, (1992). Programa de estudio de preescolar. México. SEP. 47 p.

SEP, (2004). Programa de estudio 2004. México. SEP. 142 p.

SEP, (2005) Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar volumen I (programa de educación preescolar 2004), México. SEP. 302 P.

SEP, (2011). Programa de estudio 2011, guía de la educadora. México. SEP. 239p.

SEEFELDT, Carol y Wasik, Barbara. (2005) Preescolar: los pequeños van a la escuela. México. Pearson. 311 p.

STENHOUSE, L. y colaboradores (1974). La Disciplina en la Escuela orientaciones para la convivencia escolar, Argentina, Ateneo. 183 p.

TAYLOR, S.R. y R. Bogdan (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona. Paidós 300 p.

TOMLINSON, Carol, Ann. (2003). El aula diversificada. México. Ediciones octaedro. 217 p.

VALLE, Maximiliano (1999). "Modernización Educativa o reconstrucción de la legitimidad del estado en México". En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.

(2012). *Políticas educativas en México*. Antología de la Línea Histórico Social. Pachuca de Soto. Pag. 384-420.

YURÉN, T. "Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes". En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. (2013). Antología de UPN-H. Línea Histórico-social. Pachuca de Soto. Pag. 76-105.

WEISS, Eduardo, (2006). "El campo de la investigación educativa en México a través de los estados del conocimiento". En Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. (2012). *Introducción a la investigación educativa*. Antología de la Línea Investigación Educativa. Pachuca de Soto. Pag.173-210.

WOODS, Piter. (1993). *La escuela por dentro*. Barcelona. Paidós. 220 p.

#### Fuentes primarias

Entrevista No. 1 META080513

Entrevista No. 2 META080513

Entrevista No. 3 META130513

Entrevista No. 4 META210513

Entrevista No. 5 META300513

Entrevista No. 6 META140514

Entrevista No. 7 META161213

Entrevista No. 8 META161213

Entrevista No. 9 META161213

Registro de observación OB1META150413

Registro de observación OB2META170413

Registro de observación OB3META300413

Registro de observación OB4META300513

Registro de observación OB5META300413

Registro de observación OB6META180613

Documentos personales de la educadora:

Obs Ni: observaciones de los niños.

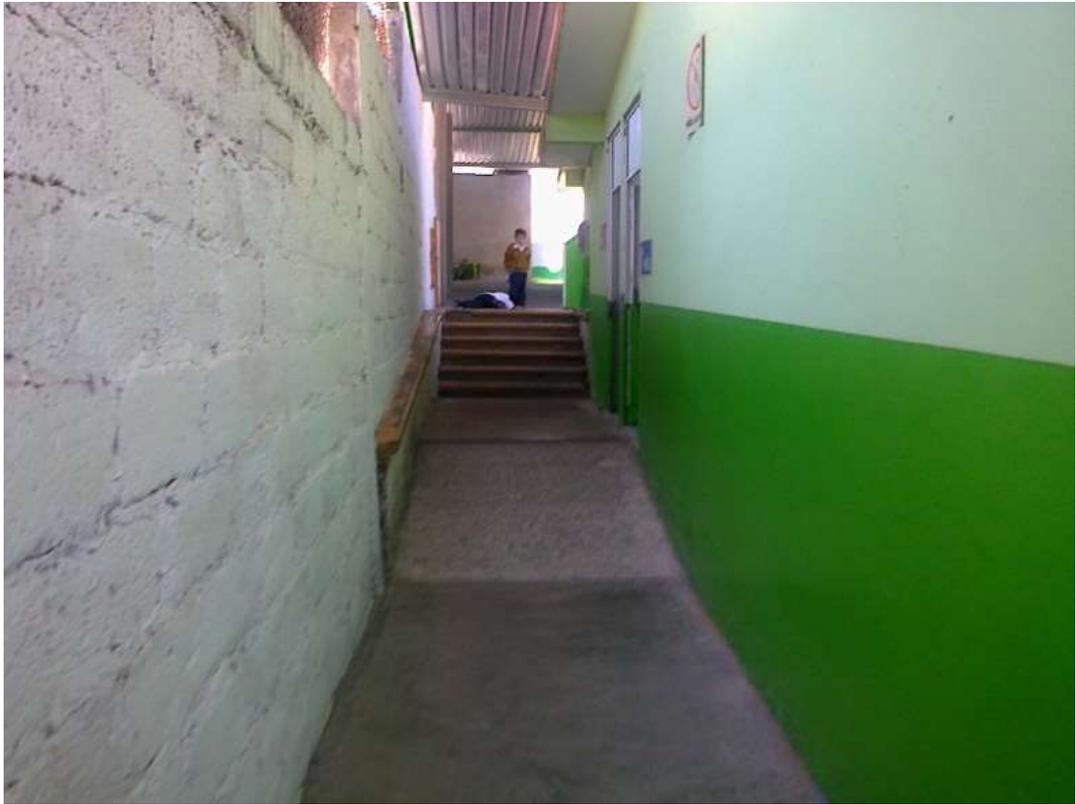
Día. Ed.: diario de la educadora.

Pl.: planeación

## ANEXOS

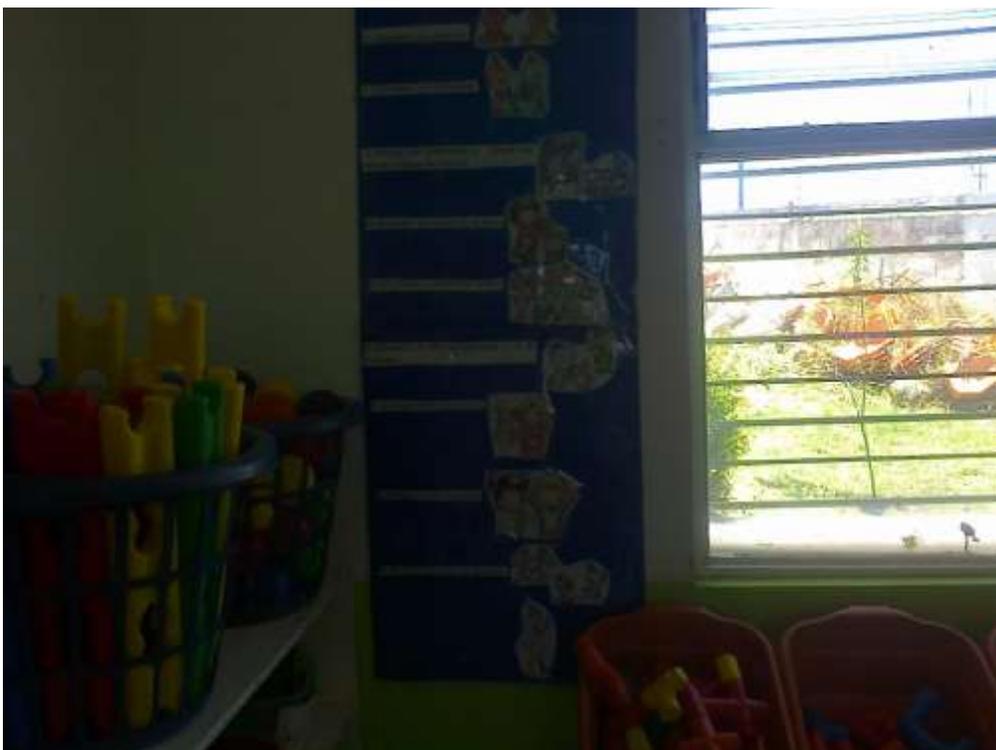
### Fotografías del jardín de niños “Bartolomé”







Fotografías del reglamento escrito pegado en la pared de color azul rey del salón de la profesora Ernestina.



Fotografías del salón de la educadora Ernestina









